

Geschlechter-Repräsentationen im Kunstunterricht

Reflexionen zu Grundproblemen von Identität und Vielfalt

Von der Akademie der Bildenden Künste München
in Kooperation mit der Universität Augsburg angenommene
DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades
DOCTOR PHILOSOPHIAE
(Dr. phil.)

vorgelegt von

Anne Eßer

geboren am 18.06.1957 in Lich

Gutachter: Professor Dr. Johannes Kirschenmann,
Akademie der Bildenden Künste München,
Professorin Dr. Constanze Kirchner, Universität Augsburg
Professorin Dr. Anja Mohr, Ludwig-Maximilians-Universität München

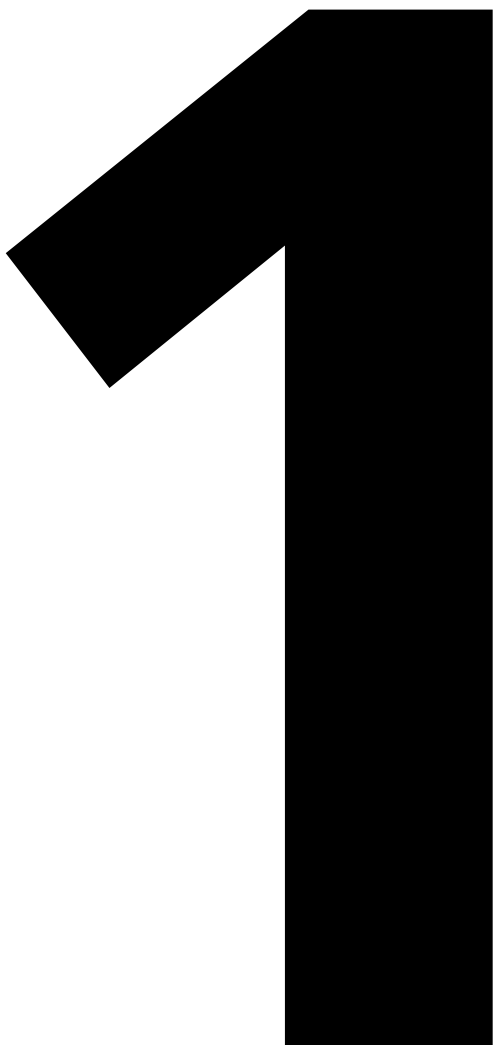
Tag der mündlichen Prüfung: 11.05.2016

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
1.1	Forschungsfeld und Fragestellung	9
1.2	Ausgangspunkt / Kontextualisierung	15
1.3	Vorbemerkung zur Schreibweise (generische Form)	21
2	Problemstellung und Begründung des Themas	26
2.1	Anknüpfung an die Lebenswelt Jugendlicher	29
2.1.1	Gender-Trouble und Gender-Play in den Medien	29
2.1.2	Gender-Trouble und Gender-Play in der Kunst	40
2.1.3	Gender-Trouble und Gender-Play in Jugendkulturen	42
2.1.4	Verfestigung / Verflüssigung der traditionellen Geschlechter-Bilder	44
2.1.5	Die Debatte um sexuelle Identität als Unterrichtsthema und Schlussfolgerungen für den Kunstunterricht	45
2.2	Anknüpfung an die Entwicklungspsychologie	53
2.2.1	Entwicklungspsychologische Grundlagen	53
2.2.2	Schlussfolgerungen aus entwicklungspsychologischen Prozessen für den Kunstunterricht	56
3	Geschlechter-Repräsentationen und Geschlechter- Identitätskonstruktionen in der bildenden Kunst und der Popkultur	66
3.1	Geschlechter-Repräsentationen und Geschlechter- Identitätskonstruktionen als Themen der Kunst seit 1970	69
3.1.1	Geschlechterrolle	76
3.1.2	Exkurs 1: Natur und Frau	90
3.1.3	Sexuelle Orientierung	93
3.1.4	Körper-Identität	96
3.1.5	Queer Art	102
3.1.6	Vorläufer (1920-er Jahre)	115
3.2	Geschlechter-Repräsentationen und Geschlechter- Identitätskonstruktionen in historischer Kunst	117
3.3	Geschlechter-Repräsentationen und Geschlechter- Identitätskonstruktionen in der Popkultur	135
3.3.1	Glam	135
3.3.2	Musikvideos	138

4	Geschlechter-Identitätskonstruktionen aus unterschiedlichen Wissenschaftsperspektiven	146
4.1	Historischer Abriss: Geschlossene und offene Identitäts-Modelle	146
4.2	Geschlechtsidentität	151
4.2.1	Die naturwissenschaftliche Debatte	152
4.2.1.1	Präformationstheorie versus Prozess- oder Entwicklungsdenken	152
4.2.1.2	Unterlegenheit der Frau	154
4.2.1.3	Wechselseitige Bedingtheit von naturwissenschaftlich- medizinischer Forschung und politischen Interessen	155
4.2.1.4	Populärwissenschaftliche Geschlechtertheorien	158
4.2.1.5	Der aktuelle Stand der Geschlechterforschung	164
4.2.1.6	Ende der dichotomen Geschlechtertrennung?	166
4.2.1.7	Zwischenbilanz zur naturwissenschaftlichen Debatte	167
4.2.1.8	Exkurs 2: Geschlechtertests und Olympische Spiele	169
4.2.2	Die kulturwissenschaftliche Debatte	170
4.2.2.1	Sex und Gender (Simone de Beauvoir)	173
4.2.2.2	Dekonstruktion von Geschlecht (Judith Butler)	175
4.2.2.3	Kritik an Butlers Thesen	177
4.2.2.4	Queertheorie	182
4.2.2.5	Zeitgeschichtlicher Kontext	183
4.2.2.6	Kritik an der Queertheorie	185
4.2.3	Wider die Vorherrschaft des Poststrukturalismus in den Gender-Studies	187
4.2.3.1	Poststrukturalismus – Zentrale Ideen	187
4.2.3.2	Poststrukturalismus und Gender-Studies	190
4.2.3.3	Hijras	198
4.2.3.4	Burrnesha	204
4.2.3.5	Two Spirit People	207
4.2.3.6	Fazit zur Problematik der geschlechtlichen Identität	212
4.2.3.7	The Sokal Hoax: Kritik am Postmodernismus von naturwissenschaftlicher Seite	221
4.2.3.8	Auswirkungen der epistemologischen Debatte auf die Diskussion über sexuelle Vielfalt als Unterrichtsthema	225
4.2.3.9	Exkurs 3: Die Foucault-Chomsky-Debatte zum Thema Kreativität	239
4.2.3.10	Pierre Bourdieu: Habitus-Theorie	242
4.2.3.11	Neuer Materialismus und Materialer Feminismus	245

5	Geschlechter-Identität und Schule	254
5.1	Geschlechter-Identität in der Kunstpädagogik	257
5.1.1	Geschlechterrollen in der Kunstpädagogik	257
5.1.2	Sexuelle Orientierung in der Kunstpädagogik	261
5.1.3	Körper-Identität in der Kunstpädagogik	263
5.2	Geschlechter-Identität in anderen Schulfächern und in fächerübergreifenden Materialien	265
5.3	Geschlechter-Identität in Schulbüchern und Lehrplänen für das Fach Kunst	270
5.3.1	Schulbücher	270
5.3.2	Lehrpläne	275
6	Unterrichtskonzepte und Unterrichtsvorschläge zum Thema der Geschlechteridentität	282
6.1	Didaktische Ikonografie als Grundlage für das Unterrichtsgespräch	288
6.1.1	Geschlechter-Repräsentationen in der Kunst seit 1970 als Unterrichtsthema	292
6.1.2	Geschlechter-Repräsentationen in der historischen Kunst als Unterrichtsthema	299
6.1.3	Geschlechter-Repräsentationen in der Jugend- und Popkultur als Unterrichtsthema	311
6.2	Ästhetische Praxis: Didaktische Vorüberlegungen	319
6.2.1	Methodische Aspekte: Erfahrungen aus Unterrichtsprojekten	323
6.2.2	Arbeitsproben: Selbstinszenierungen	328
7	Schlusswort	352
	Literaturverzeichnis	366



EINLEITUNG

1.1 Forschungsfeld und Fragestellung

Eine Frau mit Vollbart gewinnt den Eurovisions-Wettbewerb und tritt als Botschafterin für Toleranz auf¹. Eine Kandidatin für das Model-Casting von Heidi Klum wurde als Junge geboren². Eine thailändische Airline bevorzugt Transsexuelle und Transvestiten als Flugbegleiter³. Musikvideos drehen sich um das Thema der Transsexualität (*Silhouettes* von DJ Avicii 2013⁴), Travestie (*Break Free* von Sängerin Ruby Rose 2014⁵) oder Homosexualität (*Born this Way* von Lady Gaga 2011⁶). In jugendkulturellen Praxen wie *Visual Kei* werden fluide Konzeptionen von Geschlecht aufgeführt (Heymann 2014). Ein ehemaliger Olympiasieger im Zehnkampf, »einst Amerikas Macho-Ikone Nr. 1«⁸, löst mit seiner Geschlechtsumwandlung im Alter von 65 Jahren einen Medienhype aus⁹. Die Reihe der Beispiele für dekonstruktive, die Geschlechterrollen und heteronormative Kategorien auflösende Ansätze in allen alltagskulturellen Domänen ließe sich mühelos fortsetzen (siehe Kapitel 2.1).

Heranwachsende treffen heute in den Medien, in der Jugendkultur und in der Gegenwarts-kunst auf Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich der sexuellen Identität. Die Geschlechterrollen sind im Wandel begriffen, andere Lebensformen als die traditionelle Familie haben öffentliche und rechtliche Anerkennung erobert.

Bei der Suche nach einem glaubwürdigen Geschlechterkonzept und bei der Herausbildung einer eigenen geschlechtlichen Identität bietet die Medienkultur Jugendlichen eine große Bandbreite von Impulsen und Vorgaben, die von rigider Bestätigung überholter

1 <http://www.ksta.de/panorama/conchita-wurst-siegt-beim-esc--botschaft-fuer-tole-ranz,15189504,27089770.html>, Zugriff 29.07.2015.

2 <http://top.de/news/OP16-gntm-2015-kandidatin-pari-junge-geboren>, Zugriff 29.07.2015.

3 <http://www.spiegel.de/video/mann-oder-frau-thai-airline-setzt-auf-transsexuelle-flugbegleiter-vi-deo-1167654.html>, Zugriff 29.07.2015.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=6VJBBUqr1wM>, Zugriff 29.07.2015.

5 <https://www.youtube.com/watch?v=EFjsSSDL18w>, Zugriff 29.07.2015.

6 <http://www.myvideo.de/musik/lady-gaga/born-this-way-video-m-8017654>, Zugriff 29.07.2015.

7 *Visual Kei* nimmt Bezug auf Rockbands in Japan und deren Outfit, wobei Geschlechtergrenzen verwischt werden, siehe auch Kapitel 2.1.3.

8 <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/bruce-jenner-geschlechtsumwandlung-als-transgender-star-a-1030342.html>, Zugriff 29.07.2015.

9 <http://www.nzz.ch/panorama/menschen/viel-beifall-fuer-bruce-jenner-als-frau-1.18554576>, Zugriff 29.07.2015.

Klischees bis zur Auflösung der herkömmlichen Kategorien der Zweigeschlechtlichkeit¹⁰ reichen.

Als Medien-Konsumenten sind Jugendliche mit traditionellen und aktuellen, emanzipatorischen und diskriminierenden, differenzierten und oberflächlichen Darstellungen der Geschlechter und ihrer Beziehungen konfrontiert. Als aktive, mitgestaltende und sich selbst medial präsentierende Teilnehmer in modernen Kommunikationsformen und -foren produzieren oder reproduzieren sie auch Bilder und Normen geschlechtlicher Identitäten.

Die Konfrontation mit unterschiedlichen, vielfältigen und widersprüchlichen Geschlechterrepräsentationen stellt daher für alle Heranwachsenden eine zentrale Herausforderung in ihrer Lebenswelt dar. Die Wichtigkeit der Anbindung von Unterrichtsinhalten an die lebensweltliche Erfahrung der Schüler und an »epochaltypische Schlüsselprobleme« wurde u. a. von dem Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki in seinen Beiträgen zur Didaktikdiskussion in den letzten Jahrzehnten immer wieder betont (Klafki 1994, 43 ff.). Neben dem Erwerb allgemeiner Kompetenzen wie Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit (ebd., 52) – die mit der jüngeren Entwicklung der Didaktik und dem stärkeren Augenmerk auf Kompetenzen noch mehr ins Zentrum gerückt sind – ist es für die didaktische Fundierung von Unterrichtsthemen entscheidend, welche Gegenwartsbedeutung und Zukunftsbedeutung die Bildungsinhalte für die Lernenden haben (ebd., 56 ff.).

Das Thema der geschlechtlichen Identität mit ihren verschiedenen Aspekten (siehe Kapitel 1.4) muss, wie in Kapitel 1.3. ausführlich begründet wird, als eines der epochaltypischen Schlüsselprobleme betrachtet werden, blieb jedoch bisher in unterrichtlichen Zusammenhängen insgesamt unterrepräsentiert und stellt im Hinblick auf inhaltliche und methodische Fragen ein gesellschaftlich umkämpftes Feld dar¹¹.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit kunstdidaktischen Aufarbeitungsmöglichkeiten von Geschlechter-Leitbildern in der Gegenwartskultur (sowohl der Popkultur als auch der Gegenwartskunst) und der historischen Kunst und geht dabei folgenden Fragen nach:

- Welche Leitbilder geschlechtlicher Identitäten prägen die Lebenswelt Jugendlicher und beeinflussen sie in ihrer Entwicklung? Fachspezifischen Inhalten gemäß rücken hierbei insbesondere ästhetische und über optische Medien vermittelte Vorbilder in den Blickpunkt.

10 Siehe Mikos, Hoffmann & Winter 2009 [2007]; die Essays im Buch zeigen an vielfältigen Themenschwerpunkten die große Bandbreite von medial vermittelten Identitätsvorgaben oder -modellen, an denen Jugendliche sich »abarbeiten«.

11 Vgl. z. B. die Diskussion zum Thema *Sexuelle Vielfalt: Mann, Frau, egal?* in der TV-Sendung Menschen bei Maischberger in der ARD am 14.04.2015. Während bei vielen der Diskutierenden in Bezug auf die Toleranz gegenüber verschiedenen Lebensentwürfen im Hinblick auf die sexuelle Identität noch weitgehend Einigkeit bestand, löste die Frage nach der Einbeziehung des Themas der sexuellen Vielfalt in den Schulunterricht kontroverse Debatten aus.

- Welche Anregungen hält die aktuelle Kunst zur Auseinandersetzung mit Geschlechter-Leitbildern bereit und welche Anknüpfungspunkte zur Thematik finden sich in der historischen Kunst?
- Wie lässt sich das Thema der geschlechtlichen Identität im Kunstunterricht auf produktive, erkenntnisstiftende und sensible Weise behandeln?

Methodisch sind vorrangig heuristische Verfahren zur Anwendung gekommen, indem zu jedem Aspekt der Fragestellungen breitgefächertes und aussagekräftiges Bild- und Textmaterial gesammelt und ausgewertet wurde. Die Interpretation des Bildmaterials erfolgte in hermeneutischer Vorgehensweise, nicht nach einem festgelegten Schema, sondern nach dem »methodischen Grundansatz des polyperspektivischen Kreises« (Sowa/Uhlig 2006, 83), welches auch das Pendeln zwischen Bezugswissenschaften einschließt (ebd., 83).

Für die vorliegende Arbeit bedeutete die Einbeziehung von Bezugswissenschaften vor allem, sowohl geisteswissenschaftliche als auch naturwissenschaftliche Forschungsergebnisse und Theorien zum Thema der Geschlechtsidentität aufzuarbeiten (Kapitel 4.2.1 und 4.2.2).

Für die Begründung der pädagogischen Hermeneutik¹² legte der Text *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft* (Klafki 1971) einen Grundstein. Klafki legitimierte in seinem Text die pädagogische Hermeneutik als gleichberechtigtes Verfahren neben der sozialwissenschaftlichen Empirie. Ideologiekritische Analysen sind für Klafki im hermeneutischen Verfahren eingeschlossen und bilden auch in der vorliegenden Arbeit einen Schwerpunkt im Rahmen der Diskussion wissenschaftstheoretischer Positionen, die Geschlechterkonzepten zugrunde liegen.

Entscheidend für die Wahl der hermeneutischen Methode ist im Zusammenhang mit dem hier behandelten Thema das Erkenntnisinteresse, in dem sich nach Jürgen Habermas historisch-hermeneutische Wissenschaften von naturwissenschaftlich und empirisch ausgerichteten Wissenschaften grundlegend unterscheiden (Habermas 1968). Ihrem Selbstverständnis nach sind Naturwissenschaften und empirische Forschung bemüht, möglichst wertneutral Daten zu sammeln und überprüfbare Gesetzmäßigkeiten zu erfassen¹³. Hermeneutische Wissenschaften dagegen haben zum Ziel, zur Verständigung der Menschen über die Ziele und Normen, an denen sie ihr Handeln orientieren, beizutragen (Koller 2004, 61). Hermeneutische Pädagogik dient der Auseinandersetzung darüber, welche Werte der Erziehung und dem Unterricht in der Schule zugrunde liegen sollten (ebd.). Werturteile sind daher ein notwendiger Bestandteil im hermeneutischen Prozess.

12 Die Theoriegeschichte der Hermeneutik, für die u. a. Hans-Georg Gadamer wesentliche Beiträge leistete (Gadamer 1960) soll an dieser Stelle nicht eingehender dargelegt werden. Für die vorliegende Arbeit liefert insbesondere die pädagogische Hermeneutik das Grundgerüst des Verfahrens.

13 Die Kritik an dieser Auffassung von Wissenschaft, die Wertfragen ausblendet und sich dadurch u. U. blind in den Dienst von ökonomischen und Machtinteressen stellt, soll an dieser Stelle nicht weiter expliziert werden, für eine ausführliche Reflexion siehe Habermas 1968.

Darüber hinaus verfolgt hermeneutische Wissenschaft in der Konzeption von Habermas – die Klafki teilt – ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse, »die Befreiung der Subjekte aus vermeintlich unabänderlichen Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen« (ebd.).

Die vorliegende Arbeit befasst sich dementsprechend mit Normen, Werten und Perspektiven, die der Konstruktion von Geschlechteridentitäten zugrunde liegen und mit der Erarbeitung von Unterrichtsstrategien, die Lernenden Orientierungsmöglichkeiten bei der Entwicklung einer Geschlechteridentität anbieten können. Ihr liegt somit ein ideologiekritisches und emanzipatorisches Erkenntnisinteresse zugrunde.

Helmut Danner, dessen einführendes Werk *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* 2006 bereits in der fünften Auflage vorlag (Danner 2006 [1979]) und daher als Standardwerk zu Methodenfragen in der pädagogischen Forschung angesehen werden kann, betont, dass Methode im Zusammenhang mit hermeneutischer Forschung ein Hilfsbegriff ist, da es sich nicht um Methoden wie Fragebögen oder statistische Erhebungen handelt, sondern eher um Zugangsweisen oder Annäherungswege (ebd., 11), wobei sich meist verschiedene Zugriffsweisen verschränken und zusammenwirken. »Es geht hier darum, wie Sinnhaftes interpretiert (Hermeneutik), in seinem Wesentlichen beschrieben (Phänomenologie) und in seinen Widersprüchen reflektiert (Dialektik) werden kann« (ebd., 11)¹⁴.

Hermeneutische Methodologie ist in der Pädagogik seit den 1990-er Jahren durch Lehrbücher wie jenes von Danner (wieder) etabliert und wird auch in der kunstdidaktischen Forschung vielfach angewandt. Hermeneutik untersucht die Zeichen- und Verweisungsstrukturen innerhalb sozialer Kontexte und »blickt darauf, wie Menschen mit diesen Zeichen und Verweisungen umgehen, um sie in ihre Praxis einzubinden und in dieser Praxis aufgehen zu lassen. Hermeneutik ist eine geisteswissenschaftliche Perspektive, die auf die Praxis blickt, um wieder zurück zu führen zu menschlicher Praxis« (Sowa/Uhlig 2006, 80–81).

Da die Unterrichtspraxis im Fach Kunst sowohl die Ausgangsbasis dieser Arbeit als auch den wesentlichen Bezugspunkt für die Zielperspektive darstellt, wurden unter anderem bestehende Unterrichtsmaterialien und -vorschläge zum Thema der sexuellen Identität gesichtet und kritisch im Hinblick auf ihre Orientierungsangebote für Jugendliche ausgewertet, wobei sowohl offizielle Medien und Publikationen – wie Schulbücher, Lehrpläne und Fachzeitschriften – als auch Materialien zum Download von Verbänden

14 Auf nähere Erläuterungen zur Dialektik und zur Phänomenologie wird hier verzichtet, für eine Einführung sei das Buch von Danner empfohlen (Danner 2006 [1979]). Auch der historische Werdegang der geisteswissenschaftlichen Methoden kann hier nicht eingehender betrachtet werden. Die geisteswissenschaftlichen Methoden wurden in den 1960-er Jahren durch eine Zuwendung zu Empirie, Statistik und anderen naturwissenschaftlichen Verfahren zurückgedrängt, jedoch durch die kritisch-konstruktive Pädagogik mit neuen Impulsen wieder aufgegriffen. Wenn hier von »geisteswissenschaftlichen« Methoden die Rede ist, soll keine einfache Rückwendung zu der Epoche der Geisteswissenschaften vor 1960 gemeint sein, es sind vielmehr die von der kritisch-konstruktiven Pädagogik mit neuen Akzenten aufgegriffenen Methoden wie u. a. der Hermeneutik im Blick.

oder Interessengruppen berücksichtigt wurden (schwerpunktmäßig in Kapitel 5, aber auch über die gesamte Arbeit verteilt).

Parallel zur Entstehung der theoretischen Arbeit wurden in Oberstufenkursen und studentischen Seminaren mehrere Unterrichtsreihen durchgeführt und anschließend reflektiert (Kapitel 6).

Bei der Konzeption der Unterrichtsreihen sind Ergebnisse der theoretischen Arbeit einbezogen worden. Umgekehrt flossen Erfahrungen aus dem Unterricht wieder in die theoretische Arbeit ein¹⁵. In Kapitel 6 der Arbeit werden anhand von Unterrichtsberichten konkrete Möglichkeiten für die Unterrichtspraxis vorgestellt, jedoch nicht als fertiges Produkt, sondern in Form von Darstellung und Reflexion der Erfahrungen aus zwei Seminaren und sieben Unterrichtsreihen in Oberstufenkursen sowie weiteren Unterrichtsprojekten. Die fortschreitende Verzahnung von praktischer Erprobung und theoretischer Reflexion wird der grundlegenden Bedingung stetiger Weiterentwicklung und Überprüfung des Erarbeiteten gerecht und entspricht der Zielvorstellung, keine Rezepte oder Musterbeispiele für Unterrichtsstunden zu erstellen, wohl aber differenzierte und durchdachte Anregungen für die Unterrichtspraxis anzubieten. Unterrichtsmodelle als »work in progress« zu begreifen berücksichtigt eine dynamische Auffassung von Unterricht, wie sie sich u. a. in Klafkis Hinweis widerspiegelt, demzufolge Kenntnis der verschiedenen Dimensionen, die bei der Planung und Gestaltung von Unterricht zu berücksichtigen sind, vor allem dem Zweck dient, flexibles Unterrichtshandeln zu ermöglichen (Klafki 1980, 22).

Die hermeneutische Methode der Interpretation »ist als offen, oszillierend und rekursiv zu charakterisieren« (Sowa/Uhlig 2006, 95), wobei weder die Interpretationsrichtung noch die Reihenfolge der Untersuchungsschwerpunkte vorgeschrieben sind (ebd., 95), sondern verschiedene Aspekte »zur wechselseitigen Erhellung der Bedeutungsschichten« (ebd.) herausgegriffen werden.

Die Aufarbeitung des Themenfeldes erfolgte daher nach keinem beliebigen traditionellen Schema, sondern ergab sich aus der inneren Logik der Recherchen und Forschungsschritte. So war etwa eine längere Einlassung zu poststrukturalistischen Thesen nicht von Anfang an geplant, die Notwendigkeit hierfür entstand als Konsequenz der Sichtung aktueller Unterrichtsvorschläge zum Thema der Geschlechtsidentität, die vielfach von poststrukturalistischen Ideen beeinflusst sind (Kapitel 4.2.3).

15 Zwei Beispiele zur Veranschaulichung: Die theoretischen Vorüberlegungen veranlassten eine »offene« Aufgabenstellung für die praktische Arbeit im Unterricht, das heißt, die Jugendlichen konnten einen mehr persönlichen oder eher allgemeinen Zugang zum Thema der Geschlechtsidentität wählen oder sich sogar für ein anderes Thema entscheiden. Wegen der positiven Erfahrungen mit diesem Ansatz wurde er für die weiteren Unterrichtsreihen beibehalten und mit den Reflexionen aus der Unterrichtspraxis weiter fundiert.

Auf der anderen Seite wurden etwa Änderungen in der Auswahl des Bildmaterials für die Theoriestunden der Unterrichtseinheit vorgenommen, nachdem die Teilnehmer andere Interessensschwerpunkte geäußert hatten.

Als ein Forschungsergebnis der Arbeit stellt sich die Beobachtung einer phasenförmigen Entwicklung der Kunst seit den 1970-er Jahren zum Thema der Geschlechtsidentität dar, wie sie im Kapitel 3.1 thesenhaft formuliert wird. Auch hier ergaben sich Ordnungskriterien für die Reihenfolge der Untersuchungsschwerpunkte erst aus den Ergebnissen der Forschungsarbeit.

»Die ›Schärfe‹ der hermeneutischen Methode besteht nicht in einem vermeintlich ›exakten‹ Zugriff auf ›Bildtatsachen‹, sondern in einer fragilen methodischen Balance pluraler Perspektiven, für die vom Interpretieren das gesamte Gewicht personaler, kommunikativer, kultureller und geschichtlicher Erfahrung zu aktualisieren ist [...]« (ebd., 84).

Ziel der Arbeit ist es – entsprechend dem auf die Praxis gerichteten Ansatz der Methode – konkrete Leitlinien und Vorschläge für die Unterrichtspraxis vorzulegen, die zwar nicht im Sinne von Unterrichtsleitungen funktionieren, jedoch sowohl durch Erprobung in der schulischen Realität als auch theoretisch fundiert sind.

Dabei soll im Folgenden gezeigt werden, dass

- Jugendliche heute im Dschungel einer verwirrenden Vielfalt an möglichen Geschlechtsidentitäten aufwachsen – positiv aufgefasst innerhalb eines zunehmend sich ausweitenden Rahmens gesellschaftlich akzeptierter Identitäten, negativ gedeutet im Spannungsfeld unlösbarer Widersprüche in den Rollenerwartungen an Männer und Frauen.
- Jugendliche sich in Jugendkulturen mit ästhetischem und medialem Verhalten aktiv und kreativ mit Fragen der Geschlechtsidentität auseinandersetzen und aus diesen Jugendkulturen Impulse für den Kunstunterricht und Erkenntnisgewinn hervorgehen können, wenn sie von Reflexionsarbeit begleitet werden.
- in der Gegenwartskunst Geschlechter-Repräsentationen ein vorrangiges Thema bilden.
- zahlreiche wichtige Werke der historischen Kunst, die zum Kanon kunstgeschichtlicher Bildung gehören, als einen zentralen Inhalt auch eine Botschaft zum Thema der sexuellen Identität(en) bereithalten, die im Sinne einer umfassenden hermeneutischen Deutung nicht übergangen werden kann, jedoch in Schulbüchern für das Fach Kunst, in Lehrplänen und Unterrichtsvorschlägen häufig ausgeklammert wird und zum Teil auch innerhalb der Kunstwissenschaft in Randbereiche verwiesen wird.
- die Methode der didaktischen Ikonografie¹⁶ (siehe Kapitel 6) in Theorie und Praxis des Kunstunterrichts Anregungen liefert, die Geschlechter-Thematik in einer behutsamen, offenen und nicht oktroyierten Weise im Kunstunterricht einzubringen und Schülerinnen und Schülern Orientierungsangebote verfügbar zu machen.

¹⁶ Erläuterungen zum Begriff der didaktischen Ikonografie folgen in Kapitel 1.2 und in Kapitel 6.1.

1.2 Ausgangspunkt und Kontextualisierung

Die Reflexion und Darlegung des Vorverständnisses und der Forschungsparadigmen, die einer Arbeit zugrunde liegen, gehören als wesentliche Bestandteile zur hermeneutischen Methode der Erkenntnis. Da es keine Forschung, keine Theoriebildung oder Analyse eines Gegenstandes gibt, die nicht mehr oder minder interessen- und von Vorerwartungen und Voreinstellungen geprägt ist, müssen Autoren wissenschaftlicher Arbeiten ihre Position kennzeichnen.

Die vorliegende Arbeit wurde primär aus kunstpädagogischer Perspektive geschrieben: mit der Zielsetzung, eine größere Bandbreite an Materialien und Theorien zusammenzutragen und dabei durchweg sowohl theoretische Offenheit als auch kritische Distanz zu wahren.

Die Aufgabe eines Kunstlehrers ist es, die Schülerinnen und Schüler mit für den Bereich der Kunst relevanten Werken und Geistesströmungen vertraut zu machen und ihnen Reflexionsanreize dazu an die Hand zu geben, ohne indoktrinierend Stellung zu nehmen. Diese Haltung ist auch dieser Arbeit zugrunde zu legen.

Es besteht Offenheit für Argumente verschiedener theoretischer Ansätze zum Thema Geschlechtsidentität und keine Festlegung auf kanonische Setzungen einer bestimmten Richtung.

Das Studium breitgefächelter Materialien aus verschiedenen wissenschaftlichen und popkulturellen Bereichen führte zu der Schlussfolgerung, die Frage nach den die Geschlechtsidentität konstituierenden Faktoren als noch nicht hinlänglich erforscht, geschweige denn endgültig geklärt zu betrachten. Sie kann nicht einseitig von einer naturwissenschaftlichen oder kulturwissenschaftlichen Fakultät beantwortet werden, womit sowohl biologistischen (»Geschlecht ist biologisch determiniert«) als auch radikal poststrukturalistischen (»Geschlecht ist ausschließlich kulturell konstruiert«) Auffassungen eine Absage erteilt werden muss.

Die Arbeit wurde nicht aus queertheoretischer¹⁷ Perspektive geschrieben, sondern auf dem Hintergrund einer kritisch-konstruktiven Auffassung von Pädagogik – wie Klafki sie in den Grundzügen formuliert (Klafki 1980) und wie sie im Folgenden noch erläutert wird – jedoch mit der Absicht, wichtige Impulse der Queertheorie zur Geschlechterdebatte aufzugreifen und einzubeziehen. Das ausführliche Eingehen auf queertheoretische Ansätze zur Problematik der Geschlechterkategorien (z. B. in 4.2.2.4

¹⁷ Auf die Queertheorie wird in Kapitel 4.2.2.4 ausführlich eingegangen. Der Terminus »queer« soll hier als Sammelbezeichnung für alle Phänomene im Bereich der sexuellen Identität verwendet werden, die sich nicht in heteronormative Kategorien fügen.

und 4.2.2.6) und bei der Betrachtung der Entwicklung zeitgenössischer Kunst zum Thema der sexuellen Identität (in 3.1.4) ist als Beitrag zu verstehen, queertheoretische Ansätze konstruktiv und kritisch zu reflektieren, da sie bisher in der offiziellen unterrichtsbezogenen Literatur für das Fach Kunst in Deutschland (Schulbücher, Lehrpläne, Unterrichtsvorschläge) kaum Eingang gefunden haben, andererseits häufig die theoretische Grundlage darstellen, wenn es um die neueren Bestrebungen geht, sexuelle Vielfalt als Thema im Schulunterricht zu etablieren (siehe hierzu insbesondere die Ausführungen in Kapitel 4.2.3.2. und 4.2.3.8).

Die häufige Verwendung des Begriffs »Identität« als Zielsetzung oder Kern von Unterrichtsbemühungen¹⁸ legt nahe, jüngere Identitätstheorien (siehe Kapitel 4.1) sowie auch queertheoretische Ansätze mit ihrer Kritik an Identitätsbegriffen zu reflektieren und in Überlegungen zum Unterricht einzubeziehen.

Wenn es darum geht, die Performativität von Geschlechterrollen zu erkennen und den Freiraum zur Selbstdefinition zu nutzen, bietet es sich an, neben der Einsicht in soziale und politische Konstruktionsmechanismen vor allem auch die Untersuchung visueller Strategien zur Konstitution von Geschlechterrollen und sexueller Identität zu betreiben; Kunstwerke prägen seit jeher maßgeblich die Vorstellung und normative Auffassung von menschlichen Körpern und von Geschlechterrollen, dennoch scheint sich die Analyse von Bildern der historischen Kunst aus queertheoretischer Perspektive gegenüber anderen Feldern queertheoretischer Forschung wie z. B. der Sprachphilosophie im Rückstand zu befinden, da kaum Publikationen zu diesem Thema vorliegen¹⁹.

Das Plädoyer, queertheoretische Ansätze kritisch reflektiert auf breiterer Ebene in der Kunstpädagogik einzubeziehen, begründet sich auch aus der Wahrnehmung aktueller Vorschläge für die Behandlung des Themas der sexuellen Identität im Unterricht, da sowohl die Internet-Publikationen zum Download als auch die bisher eher noch wenigen einschlägigen Buchveröffentlichungen (wie z. B. Huch / Lücke 2015) häufig aus einer stark poststrukturalistisch geprägten queertheoretischen Richtung stammen (vgl. Kapitel 4.2.3).

Unter den soziologischen und kulturhistorischen Geschlechtertheorien sind die poststrukturalistisch ausgerichteten Theoretiker – obwohl von Beginn an z. B. in feministischen Zusammenhängen kontrovers diskutiert – auf dem Gebiet der Gendertheorie auch gegenwärtig (in den Dekaden nach 2000) noch maßgeblich und tonangebend. Dies zeigt sich u. a. daran, dass poststrukturalistische Theorien gängige Einführungsliteratur in Gendertheorie dominieren²⁰. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit ausführlicher die Kritik am poststrukturalistischen gender-theoretischen Ansatz und dem Poststrukturalismus im Allgemeinen dargestellt, ohne die Beiträge der Queertheorie und Gendertheorie zum Thema der sexuellen Identität pauschal abzulehnen.

18 Z. B. in Lehrplänen; siehe auch Kapitel 5.3.2.

19 Verdienstvoll im Bereich der queertheoretischen Kunstforschung ist Renate Lorenz' Arbeit *Queer Art* (Lorenz 2012) Lorenz bezieht sich jedoch ausschließlich auf aktuelle Kunst.

20 Bsp.: die Einführung in Gender-Studies von Bergmann/Schößler/Schreck 2013.

Im Kunstunterricht wird der Selbst-Erforschung und der kreativen Gestaltung des eigenen (Ab-)Bildes in Lehrplänen und publizierten Unterrichtsvorschlägen viel Raum gegeben, der Schwerpunkt liegt dabei jedoch meist nicht auf einer kritischen Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung. So finden sich beispielsweise in den KUNST+UNTERRICHT-Themenheften der letzten zehn Jahre fast keine Unterrichtsentwürfe gezielt zu diesem Bereich²¹.

»Männer- und Frauenrollen in der Werbung« galt zwar als Standardthema in den 1980-er und 1990-er Jahren, heteronormative Kategorien auflösende Gegenentwürfe zu diesen klischeehaften Festschreibungen des Männlichen und Weiblichen werden jedoch, jedenfalls dem vorhandenen publizierten Material nach zu schließen, selten betrachtet oder in eigener künstlerischer Praxis erprobt. Ein Grund dafür mag in der Befürchtung liegen, als Kehrseite der Chance zur Identitätserweiterung oder offenen Selbstdefinition das Risiko der Identitätsverwirrung und des Orientierungsverlustes in Kauf nehmen zu müssen. Daraus scheint sich manchmal ein Widerspruch zwischen queertheoretischen Denkanstößen und Positionen der Wertepädagogik zu ergeben (siehe Kapitel 4.2.3.8).

Auch bei Bildbesprechungen in Schulbüchern für den Kunstunterricht fällt zum Teil die Vernachlässigung der auf sexuelle Identität bezogenen Botschaft gegenüber anderen Bedeutungsebenen auf (vgl. Kapitel 5.3.1).

Zusammengefasst und zugespitzt formuliert stellt sich die aktuelle Situation in Bezug auf das hier verhandelte Problemfeld der geschlechtlichen Identität als Unterrichtsthema folgendermaßen dar:

In der Kunstpädagogik, die in den letzten Dekaden stark von kritisch-konstruktiver Didaktik geprägt war²², wurde – ebenso wie in anderen Schulfächern – das Thema der sexuellen Identität bisher tendenziell vernachlässigt und es existieren kaum Unterrichtsvorschläge zur Auseinandersetzung mit sexueller Vielfalt. In diese Lücke werden seit einigen Jahren Anregungen und Materialien eingebracht, deren theoretische Fundierung zu einem großen Teil poststrukturalistisch-dekonstruktivistisch und anti-essenzialistisch²³ ausgerichtet ist. Der poststrukturalistisch-dekonstruktivistische, anti-essenzialistische Ansatz impliziert (in seiner Extremform) die Annahme, auch das biologische Geschlecht sei vollständig sozial konstruiert.

Ein grundlegender Widerspruch zwischen dem kritisch-konstruktiven und dem poststrukturalistisch-dekonstruktivistischen Paradigma liegt in der Sicht auf Werte, Normen und »Wahrheiten«, die im dekonstruktivistischen Denken grundsätzlich relativiert und kontextualisiert werden, während die kritisch-konstruktive Auffassung zumindest Grundwerte absolut setzt (vgl. auch Kapitel 4.2.3.11 zum Neuen Realismus).

21 Eine Ausnahme stellt das KUNST+UNTERRICHT-Themenheft *Identität* dar: KUNST+UNTERRICHT 366/367, 2012.

22 U. a. durch Gunter Otto als Herausgeber der Fachzeitschrift KUNST+UNTERRICHT, dessen Begriff der ästhetischen Rationalität den Zielen der Aufklärung und Emanzipation verbunden ist.

23 Der Essenzialismus geht von einem innewohnenden Wesen von Identitäten aus, die anti-essenzialistische Sichtweise sieht sie als Ergebnis kultureller Praxen und als performativ an.

So werden bei Klafki (Klafki 1980) »zentrierende, übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungskriterien für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen« (ebd., 7) für unverzichtbar erklärt, womit sein Ansatz als Werte-Pädagogik zu begreifen ist. Doch handelt es sich nicht um die Orientierung an unhistorisch verabsolutierten Werten (Klafki 1995, 10). Der Bildungsbegriff Klafkis knüpft an die bildungstheoretische Tradition der europäischen Aufklärung an, »jedoch in der Bemühung, Denkansätze jener Periode kritisch (u. a. im Hinblick auf die Grenzen der gesellschaftstheoretischen Reflexion der meisten ›klassischen‹ Bildungstheoretiker und auf ihre polaristische Geschlechterphilosophie) und konstruktiv auf die Bedingungen unserer geschichtlichen Situation und der sich in ihr abzeichnenden zukünftigen Möglichkeiten und Gefahren auszulegen« (ebd., 11).

Gemeint ist daher Aufklärung, welche die »Dialektik der Aufklärung« (Adorno / Horkheimer 1996 [1944]) und ihre je historischen Bedingungen mit bedenkt. Dennoch bleiben einige Werte unantastbar. »Zukunftsorientierte Bildungsarbeit kann und muss sich dabei auf die Erkenntnis vom notwendigen Zusammenhang zwischen der Befähigung, personale Grundrechte wahrzunehmen, und der Leitvorstellung einer fundamental-demokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie stützen« (Klafki 1995, 10).

Das klare Bekenntnis zu den Menschenrechten und der pluralistischen Demokratie als nicht zu relativierenden Werten stellt auch die Grundlage dieser Arbeit dar. Das Apriori dieser Werte wird hier betont, weil mit der Setzung absolut gültiger Werte eine Abgrenzung gegenüber radikal anti-essenzialistischen Sichtweisen auf den Menschen und das Geschlecht erfolgt²⁴. Einen essenzialistischen Kern des Menschlichen – und in der Folge des Geschlechtlichen – anzunehmen, bedeutet in der Konsequenz nicht, die Bedeutung der sozialen Konstruktion für die menschliche Existenz und das Geschlecht eines Menschen zu leugnen. Es bedeutet auch nicht, Wandel, Entwicklung und mögliche Veränderung der geschlechtlichen Identität eines Menschen zu leugnen und auf der

24 In keiner Weise soll unterstellt werden, die Vertreter einer poststrukturalistisch-dekonstruktivistischen, anti-essenzialistischen Anschauung seien nicht auf Seiten der Menschenrechte. Die poststrukturalistische Relativierung der Werte und Normen westlicher Gesellschaften zielte vielmehr darauf ab, marginalisierten Positionen und Gruppen Gehör zu verschaffen und andere gesellschaftliche und kulturelle Werte als die der westlichen Gesellschaften nicht abzuqualifizieren. Doch erlaubt das poststrukturalistisch-dekonstruktivistische Paradigma keine Verabsolutierung von Werten. Ein Beispiel zur Veranschaulichung der Konsequenzen: Die Autorinnen Heidi Siller und Caroline Voithofer referieren in einem Zeitungsbericht über einen Vortrag der Indologin Renate Syed die Informationen von Syed über das Kastensystem, das laut Syed noch für 85% der Bevölkerung das Leben bestimmt und über das Leben der Hijras, der Angehörigen von Indiens drittem Geschlecht, deren prekäre soziale Situation und gesellschaftliche Ausgrenzung Gegenstand in Kapitel 4.2.3.3 ist. Siller/Voithofer erkennen die patriarchalisch geprägte Diskriminierung, fügen ihrer Kritik aber den beschwichtigenden Satz an: »Wir geben jedoch zu bedenken, dass die von uns im Folgenden geäußerte Kritik von unserer ›westlich‹ geprägten Sicht mitbestimmt ist« (Siller/Voithofer 2011, <http://www.renate-syed.de/aufbruch-der-geschlechterordnung-hijras-indiens-drittes-geschlecht>). Auf diese Weise können Menschenrechtsverstöße zu »kulturellen Eigenarten« verharmlost werden – was sicher nicht in der Absicht der Autorinnen liegt, aber aus dem dekonstruktivistischen Paradigma resultiert, das sich bereits im Titel des Artikels andeutet: *Aufbruch der Geschlechterordnung? Hijras: Indiens drittes Geschlecht*.

»Megaregel der Monosexualität« (Hartmann 2015, 28) zu beharren – anders, als es in der Diskussion manchmal dargestellt wird. Beispielsweise kritisiert die Pädagogik-Professorin Jutta Hartmann ein essenzialistisches Verständnis von sexueller Identität, weil diese damit als biologisch gegeben oder psychogenetisch festgelegt entworfen würde (ebd.) und plädiert daher für ein Verständnis von Geschlecht als soziale Konstruktion (ebd., passim) und für das Recht auf geschlechtliche und sexuelle Selbstdefinition (ebd., 28). Sicherlich gibt es auch die Extremformen essenzialistischer Auffassungen von Geschlecht und Sexualität, auf die Hartmanns Kritik zutrifft und die wenig Spielraum für geschlechtliche Vielfalt und Selbstdefinition²⁵ lassen, doch eine starre und eng biologistische Sicht auf Geschlecht gehört keineswegs durchweg und auch nicht logisch zwingend zu den Perspektiven auf Geschlecht, bei denen essenzialistische Annahmen vorkommen. Wie Hartmann im Folgenden selbst ausführt, wird die einfache Opposition von Essenzialismus und Konstruktivismus komplexeren sozialkonstruktivistischen Konzepten nicht gerecht, die sexuelle Vielfalt in unterschiedlichem Grad auch an eine natürliche Basis zurück binden (ebd., 30 f.).

Die erkenntnistheoretische Debatte um essenzialistische oder nicht-essenzialistische Paradigmen wird in Kapitel 4 in ihrer biologischen und kulturwissenschaftlichen Dimension diskutiert. Die spürbaren Auswirkungen der erkenntnistheoretischen Grundlagen – die an dieser Stelle noch sehr abstrakt scheinen mögen – auf die Auffassung von Pädagogik und die daraus folgenden Unterrichtsvorschläge werden in den folgenden Kapiteln an konkreten Beispielen ersichtlich.

In der gegenwärtigen didaktischen Debatte zum Thema der sexuellen Identität als Unterrichtsgegenstand in der Schule erfordert das Aufeinanderprallen unterschiedlicher und z. T. widersprüchlicher Paradigmen eine grundsätzliche pädagogische Fundierung und Standortbestimmung, bei der auch die basalen philosophischen und erkenntnistheoretischen Haltungen diskutiert werden. Die Situiertheit des Themas im gegenwärtigen gesellschaftlichen und pädagogischen Diskurs bedingte die Notwendigkeit einer ausführlichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Perspektiven auf Geschlecht.

Die Arbeit versteht sich zu einem großen Teil als Beitrag, die kontroverse Debatte über sexuelle Identität bzw. sexuelle Vielfalt als Unterrichtsthema zu klären sowie kritisch-konstruktive und queertheoretische Perspektiven zusammenzuführen bzw. die Impulse von Seiten queertheoretischer Ansätze kritisch auszuwerten, in Unterrichtsplanung einzubeziehen und das Thema der sexuellen Identität auf eine breitere pädagogische Basis zu stellen.

Ein zweites Anliegen gilt außer dem erkenntnistheoretischen Diskurs der Erarbeitung von Kriterien für Unterrichtsmodelle und -materialien. Empirische »Stichproben«²⁶ aus

25 Beispiele werden in Kapitel 4.2.1.4 ausführlicher besprochen.

26 Die Anführungszeichen wurden gesetzt, weil es sich nicht um Stichproben in einem strengen methodischen Verständnis handelt. Nähere Erläuterungen hierzu folgen in Kapitel 6.

Unterrichtsreihen zeigen abschließend die Ergebnisse von mehrfach erprobten Unterrichtsvorschlägen.

Im Rahmen der Erarbeitung von Unterrichtsmaterial steht es im Zentrum der Bemühungen, traditionelle und aktuelle Kunstwerke sowie Erzeugnisse der Popkultur auch im Hinblick auf ihre Tauglichkeit zu sichten, Schülern (Sek II) ein Verständnis für die grundsätzliche zumindest teilweise Konstruierbarkeit und jeweils spezifische historische Konstruktion von Geschlecht zu ermöglichen. Ikonografische Reihen eignen sich dabei besonders zur Veranschaulichung des Wandels, aber auch der Tradierung von Signaturen, die erhalten bleiben und dauerhaft dem kulturellen Gedächtnis eingeschrieben sind (siehe Kapitel 6.1).

Durch die Betrachtung historischer Kunstwerke, die ergänzt wird von Beispielen der Rezeption und Weiterbearbeitung dieser Werke durch aktuelle Künstler, werden Ansätze für eine eigene experimentelle Praxis der Schüler erarbeitet, die sie sowohl zur persönlichen Selbstdefinition als auch zur Toleranz gegenüber der geschlechtlichen Selbstdefinition anderer ermutigt.

Die Arbeit soll daher einen Baustein unter vielen anderen noch benötigten Bausteinen liefern, um die kunstdidaktische Lücke bezüglich des Themas der sexuellen Identität zu schließen.

1.3 Vorbemerkung zur Schreibweise (generische Form)

Die Abwägung vieler Gesichtspunkte führte zu der Entscheidung, durchgängig die einfache (»männliche«) Schreibweise zu wählen und sowohl auf die gesonderte Nennung der weiblichen Form (»...innen«) als auch auf den neuerdings Verbreitung gewinnenden Unterstrich oder Stern zur Markierung der nicht genannten, aber mitgedachten Geschlechter zu verzichten.

In einer Arbeit, in der es um kulturelle Repräsentation von Geschlecht geht, ist der Umgang mit der Sprache, insbesondere den Genusbezeichnungen, mehr als ein nebensächlicher Aspekt, darum sollen die Überlegungen erläutert werden, die der Entscheidung zugrunde liegen.

Formulierungen wie »Lehrerinnen und Lehrer«, »Schülerinnen und Schüler«, »Forscherinnen und Forscher« kamen schon deshalb nicht in Frage, weil durch diesen Sprachgebrauch die Einteilung in zwei Geschlechter permanent betont wird. In dieser Arbeit geht es jedoch unter anderem um die Auseinandersetzung mit Denkanstößen aus Natur- und Kulturwissenschaften, die eine größere Offenheit in Bezug auf Geschlechterdefinitionen oder auch die Auflösung der binären Kategorien ansprechen. Da es Menschen gibt, die nicht in die binären Geschlechterkategorien eingeordnet werden können oder wollen, produziert die Doppelnennung diskriminierende Ausschlüsse, wobei es keine Rolle spielt, ob es sich bei den Betroffenen um eine Minderheit handelt oder wie groß die Gruppe der Betroffenen ist. Zudem sollte das Geschlecht in professionellen Zusammenhängen bei vielen Aspekten keine oder keine so große Rolle spielen. Sagt man: »Die Werke von Künstlerinnen und Künstlern«, so wird implizit gewollt oder ungewollt ein Unterscheidungskriterium unterstellt, als ob es etwas wie »weibliche« oder »männliche« Ästhetik gäbe, was keineswegs allgemeiner Konsens oder erwiesen ist. Die Formulierung »[...] die erfolgreichste Künstlerin« führt zu Unklarheiten im Hinblick auf den Bezugsrahmen; bezieht sich der Vergleich nur auf die weiblichen Mitbewerber oder auf alle Künstler?

Die Hinzufügung des Unterstrichs oder Sterns ändert nichts an dem grundsätzlichen Problem der Aufteilung der Menschen in Geschlechter, womit Grenzen und Unterschiede betont werden, auch da, wo es gerade um Gemeinsamkeiten und fließende Übergänge geht.

Die Sperrigkeit der Doppelnennung und die daraus folgende sprachliche Holprigkeit stören den Sprachfluss; es liegt überdies ein immanenter Widerspruch darin, die weibliche Form in diesen Aufzählungen unbedingt an erste Stelle zu setzen, ein Punkt, in dem sich das alte Kavaliertum erhalten hat, die Höflichkeit und Rücksichtnahme gegenüber dem »schwachen Geschlecht«: Frauen und Kinder zuerst.

Die Schwierigkeiten bei der Verwendung von Komposita (Arztbesuch, Leserbrief, Einwohnerzahl) und bei der Verwendung des Singulars bei Personalpronomen sind bekannt und lassen sich nur durch Ausweichlösungen umgehen, indem etwa immer der Plural verwendet, Komposita vermieden oder neue gebildet werden, was oft bemüht wirkt. Der Sprachwissenschaftler Peter Eisenberg erläutert u. a. an dem Wort »Flüchtling«, welches dem »Gendern« nicht zugänglich ist, wie sich durch Ausweichlösungen in vielen Fällen auch Bedeutungsveränderungen ergeben und sprachliche Präzision verloren geht (Eisenberg 2016, 12 ff.).

Sicher stellt Sprache nichts Naturgegebenes dar und ist daher durch kulturellen Gebrauch veränderbar. Sprache ist vielfach von Sexismus durchsetzt und enthält patriarchalisch gefärbte Wertungen. Eine konsequente Umsetzung der gleichberechtigten Behandlung von Männern und Frauen im Umgang mit der Sprache hätte jedoch z. T. absurde Konsequenzen.

Nicht nur müssten Worte wie »herrlich« und »dämlich« aus dem Sprachgebrauch entfernt werden und auch ein Wort wie »Mädchen« wäre wegen seiner etymologischen Ableitung von »Magd« obsolet. Es fliegen bemannte und befraute Raumschiffe ins Weltall, Mannschaften und Fruschäften treten zu Wettkämpfen an oder verbrüdern und verschwestern sich, es wird Vettern- und Cousinenwirtschaft betrieben, jemand handelt mannhaft und frauhaft, weil diejenige oder derjenige manns oder frau genug dazu ist und es gilt: »Alle für einen oder eine und einer oder eine für alle!« oder »Alle Mann und alle Frau von Bord!«

Damit wäre das sprachliche Ungleichgewicht noch immer nicht beseitigt, denn es existieren z. B. stark abwertende Bezeichnungen für weibliche Geschlechtsteile, während auch bei den umgangssprachlichen oder »schmutzigen« Ausdrücken für männliche Geschlechtsteile immer noch etwas Bewunderndes mitschwingt²⁷. Es gibt für weibliches promiskuitives Verhalten viele negativ wertende Worte wie Flittchen, Hure oder Schlampe, für männliches promiskuitives Verhalten viele anerkennende Bezeichnungen oder solche, in denen Anerkennung jedenfalls mit enthalten ist, wie Don Juan, Frauenheld oder Playboy.

Folgerichtig müsste man die doppelte Schreibweise auch auf alle personenbezogenen männlichen Nomen ausweiten, also nicht nur bei Berufsbezeichnungen wie »Ärztinnen und Ärzte«; es hieße auch »Quacksalberinnen und Quacksalber«, »Querulantinnen und Querulanten«, »Attentäterinnen und Attentäter« etc., was den Sprachfluss noch mehr behindert und grotesk wirkt.

Ein starkes Argument gegen die durchgängige Verwendung generischer Maskulina ist der geringere gedankliche Einbezug von Frauen, der durch diesen Sprachgebrauch

27 Senta Trömel-Plötz (Trömel-Plötz 1989), fand u. a. in einem rororo Wörterbuch unter »Frau« 60 Ausdrücke, die mit Ausnahme von zweien negativ konnotiert waren (Furie, Kratzbürste etc), und unter »Mann« 34 vorgeschlagene Synonyme, die abgesehen von dreien positive Bedeutung hatten (Herr der Schöpfung, Hüne, Bombenkerl etc.).

bedingt ist; die Ergebnisse einiger psycholinguistischer Studien sprechen dafür, dass bei der ausschließlichen Verwendung des generischen Maskulinums Frauen bei den Versuchspersonen gedanklich weniger einbezogen werden als bei alternativen Sprachformen wie der Aufzählung beider Geschlechter. Die sprachliche Konvention, nur das generische Maskulinum zu verwenden, wird demnach von Versuchspersonen nicht neutral interpretiert (Klein 1987).

Die mangelnde mentale Repräsentation von Frauen beeinflusst in letzter Konsequenz auch das persönliche Handeln und gesellschaftliche Verhaltensmuster wie etwa die Bereitschaft, sich auf ein Stellenangebot zu bewerben oder Frauen in traditionellen Männerberufen zu akzeptieren²⁸.

Diese Gesichtspunkte, die gegen die ausschließliche Verwendung des generischen Maskulinums sprechen, sind nicht von der Hand zu weisen und sollen hier auch nicht entkräftet werden.

Jedoch existiert keine Alternative im Sprachgebrauch, die nicht ihrerseits wieder erhebliche Nachteile in sich birgt; insbesondere zementieren Alternativen wie die Doppelnennung die Betonung des Geschlechterunterschieds.

Die originelle Lösung, nur die weibliche Form zu verwenden und dabei die männliche als mitgemeint zu deklarieren, ist im Rahmen eines Essays vielleicht witzig und handhabbar. Für eine Dissertation erscheint dieses Verfahren jedoch nicht zielführend. Die dadurch entstehenden Irritationen lenken zu sehr vom Inhalt ab.

Der Gender_Gap, die durch einen Unterstrich gefüllte Lücke zwischen maskuliner und femininer Endung eines Wortes oder der Stern – beides Formen der Nennung von Geschlechtsidentitäten außerhalb der zweigeschlechtlichen Norm – behindern den Sprachfluss. Der Unterstrich wird inzwischen zum Teil auch bereits wieder als diskriminierend betrachtet (weil unten).

Im Übrigen gilt, was in Bezug auf das sprachliche Splitting in zwei Geschlechter gesagt wurde, dass nämlich die Aufmerksamkeit permanent auf geschlechtliche Unterschiede gelenkt wird, die in vielen Zusammenhängen gar nicht explizit hervorgehoben werden müssten. Diese dauernde, in vielen Kontexten überflüssige Betonung der Geschlechter-einteilung, – sei es nun in zwei oder mehr Geschlechter – wodurch stets die Differenz markiert wird, ist das Hauptargument gegen die Verwendung der verschiedenen hier diskutierten Schreibweisen, die als Alternative zur einfachen Schreibweise vorgeschlagen werden. Die Doppelnennung oder der Stern werden daher in dieser Arbeit nur an den Stellen verwendet, wo es inhaltlich angebracht oder notwendig ist – bzw. wenn davon ausgegangen werden kann, dass erwähnte Personen(gruppen) diese Schreibweise für sich bevorzugen würden, – nicht aber prinzipiell.

Diese Entscheidung ist problematisch und angreifbar.

28 Für empirische Studien zum Einfluss des generischen Maskulinums auf den gedanklichen Einbezug von Frauen siehe z. B.: Rothermund 1998 oder Stahlberg / Sczesny 2001.

Die Sprache kann sich verändern und zukünftig weniger Ungleichwertungen gegenüber Mann und Frau enthalten. Die Problematik ins Bewusstsein gerufen zu haben, ist ein Verdienst der feministischen Linguistik. Die Argumente für ein Mit-Nennen anderer Geschlechter sind schwerwiegend.

Aus den aufgeführten Gründen wird für diese Arbeit, wenn auch nicht ohne Unbehagen, dennoch in der Regel auf die doppelte Schreibweise sowie Stern oder Unterstrich verzichtet.

In den verwendeten Bezeichnungen sind daher alle Geschlechter mit gemeint.

2

PROBLEMSTELLUNG UND BEGRÜNDUNG DES THEMAS

2.1 Anknüpfung an die Lebenswelt Jugendlicher

2.1.1 Gender-Trouble und Gender-Play in den Medien

Ein Blick in verschiedene Bereiche alltagsästhetischer Erfahrung soll zunächst verdeutlichen, wie Jugendliche heute in allen häufig, oft täglich genutzten Medien mit Irritationen konfrontiert sind, die einstige Selbstverständlichkeiten bezüglich Mann-Sein und Frau-Sein erodieren²⁹.

Die Auswahl der Beispiele für die Aktualität und quantitativ hohe Medienpräsenz von Phänomenen, die verbreitete Normen von Heteronormativität und binären Geschlechterkategorien in Frage stellen und die daher kurz gefasst als Beispiele für »Geschlechterverwirrung« bzw. »Gender-Play und Gender-Trouble« bezeichnet werden können, erfolgte hier nicht auf der Grundlage einer gezielten Suche, sondern einer breitgefächerten Aufmerksamkeit, mit der über längere Zeit eingesammelt wurde, was der alltägliche Medienumgang an Material anschwemmte. Es geht an dieser Stelle noch nicht darum, die Phänomene zu analysieren oder eingehender zu betrachten; dies wird in den folgenden Kapiteln exemplarisch geschehen. Hier soll zu Beginn die außerordentliche Vielfalt und Vielzahl alltagsästhetischer Begegnungen mit der Infragestellung der herkömmlichen heteronormativen Geschlechterordnung ins Bewusstsein gerufen werden, um bereits dadurch die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem thematischen Feld der sexuellen Identitäten in Schule und Unterricht zu unterstreichen. Bedenken, Jugendliche würden durch Behandlung von Themen der sexuellen Vielfalt möglicherweise verwirrt und orientierungslos³⁰, können nur aufrechterhalten werden, wenn man die Augen vor der Flut an erstaunlichen, einander widersprechenden, unerhörten, eben höchst verwirrenden Eindrücken, Informationen, Meldungen und Bilder zum Thema sexueller Identitäten verschließt, mit denen Jugendliche zwangsläufig umgehen. Die Aufgabe von Schule und

29 Die Beispiele aus den Medien und der Alltagskultur beziehen sich primär auf die Erfahrungen von Jugendlichen in Deutschland bzw. Westeuropa, ohne dass im Zeitalter der Globalisierung strikte kulturelle Abgrenzungen möglich sind. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass sich in weiten Teilen der Welt der Umgang mit allen drei Aspekten der sexuellen Identität – Rolle, sexuelle Orientierung Körper-Identität – von der Situation in Europa stark unterscheidet. Während die westeuropäischen Länder sich eher in einer Phase des Umbruchs und der Offenheit gegenüber Fragen der sexuellen Identität befinden, sodass die Geschlechterrollen, die sexuelle Orientierung und auch die Körper-Identität und das Geschlechtszugehörigkeitsgefühl Gegenstand der öffentlichen Debatte sind und sich ein Trend zur Enttabuisierung und immer größeren Toleranz abzeichnet, herrscht in vielen Ländern der Welt noch eine restriktive Politik und gesellschaftliche Ordnung, sowohl was die Geschlechterrollen als auch die Gesetzgebung z. B. im Hinblick auf Homosexualität betrifft, siehe hierzu z. B. die Publikation *Das Schweigen brechen – Menschenrechtsverletzungen aufgrund sexueller Orientierung* (amnesty international 1999).

30 Auf solche insbesondere von Eltern und Lehrern vorgebrachten Argumente wird in Kapitel 2.2.2 ausführlicher eingegangen.

Unterricht ist es daher, Angebote zur Orientierung und zum reflexiven Umgang mit den Themen zu machen, die letztlich die Fähigkeit zur Selbstbestimmung stärken.

Die Auseinandersetzung mit desorientierenden Inhalten fernzuhalten, kann dagegen nicht das Ziel sein, da sich dies ohnedies als unmöglich erweist. Die Beispiele für Gender-Trouble und Gender-Play in den Medien stellen sich hier bewusst zunächst als Ansammlung irritierender Eindrücke dar, ähnlich wie sie sich in der Alltagserfahrung der Jugendlichen präsentieren. Aus dieser Flut von Eindrücken und Erfahrungen werden dann Ordnungskriterien entwickelt und eine gezielte Auswahl für die diskursive Verhandlung getroffen.

Beim Zugriff auf einen Email-Account im Web hält die Startseite Links zu Neuigkeiten aus aller Welt bereit, darunter auch viele Nachrichten über »Gender-Sensationen«; etwa einen Artikel über die Schwangerschaft eines Transmannes³¹ oder über die Eltern Kathy Witterick und David Stocker, die das Geschlecht ihres Babys Storm nicht verraten, um es vor dem Anpassungsdruck durch Puppen oder Fußbälle zu beschützen³²; über Unisex-Toiletten in Berlin – für Männer, Frauen und Menschen, die sich keinem dieser beiden Geschlechter zuordnen³³; übercomputergenerierte Fotoserien mit Barack Obama, Wladimir Putin, Kim Jong Un und anderen Politikern und Prominenten als *Drag Queens*³⁴; Berichte über die Zensur des Titelbildes eines Mode-Dossiers durch den Buchhandel (Nobles and Barnes), weil das mit freiem Oberkörper abgebildete männliche Model »zu feminin« aussieht, während der muskulösere Mann auf dem Titel von *Men's Health* unbeanstandet »oben ohne« posieren darf³⁵; aber auch über das transsexuelle Model Aydian Dowling, der sich bei einer online-Wahl zum »ultimate guy« bewirbt und auf dem Cover von *Men's Health* erscheinen möchte³⁶.

Im Modetrend der Metrosexualität wird das spielerische Überschreiten traditioneller geschlechtsspezifischer Zuschreibungen im Bereich des Stylings und öffentlichen Auftretens längst salon- und marktfähig. Ausgerechnet David Beckham, ein Idol aus der Männerdomäne des Profi-Fußballs – einer homosozialen Bruderschaft, in der bis 2015

31 http://www.queer.de/detail.php?article_id=8491, Zugriff 12.06.2015.

32 <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1391851/Kathy-Witterick-David-Stocker-raising-genderless-baby.html>, Zugriff 12.06.2015.

<http://www.thestar.com/topic/genderless+baby>, Zugriff 12.06.2015.

<http://goodmenproject.com/newsroom/genderless-baby-preempts-stereotypes-rather-than-defying-them/>, Zugriff 12.06.2015.

33 <http://www.tagesspiegel.de/berlin/genderdebatte-pinkeln-fuer-alle-berlin-mitte-eroeffnet-unisex-toilette/10709278.html>, Zugriff 27.07.2015.

34 <http://www.cbc.ca/newsblogs/yourcommunity/2014/02/artist-turns-vladimir-putin-barack-obama-into-drag-queens.html>, Zugriff 17.07.2015.

35 <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-1391613/Andreja-Pejic-Barnes-Noble-shouldnt-censor-topless-magazine-cover.html>, Zugriff 12.06.2015, <http://www.styleite.com/media/Andreja-pejic-dossier-cover-censored/>, Zugriff 12.06.2015.

36 <http://spon.de/aeuws>, Zugriff 12.06.2015.

noch kein homosexueller aktiver Spieler in einer höheren Liga ein Outing gewagt hat – flücht sich Mädchen-Zöpfe ins Haar oder stylt sich in auffallender Weise.

Das erste Outing eines (ehemaligen) Bundesligaprofis und Nationalspielers durch Thomas Hitzlsperger Anfang Januar 2014 löst immer noch großes öffentliches Interesse aus und wird in zahlreichen Medien diskutiert (Titelstory *BILD* am 10.01.2014).

Karl Lagerfeld fotografiert seinen Geliebten Baptiste in High Heels und Strapsen, aber nicht als *Drag-Queen*, sondern lässt die femininen Accessoires den durchtrainierten Männerkörper noch betonen³⁷.

Das Model Andreja Pejic³⁸ führt 2011 – von den Medien damals noch als Junge vorgestellt – für den Modemacher Gaultier Männer- und Frauenmode auf dem Laufsteg vor. Gaultier choreografiert den Ablauf der Modeperformance um den Auftritt des androgynen Models, der jeweils den Höhepunkt markiert: Bei der Männermodenschau läuft die Titelmelodie eines James-Bond-Thrillers als Hintergrundmusik, wodurch die Betrachter mit der Assoziation des klassischen Männlichkeitsidols im Sinn und dem Text »He's a man« im Ohr unwillkürlich den Bezug zu dem Gegenbild dessen herstellen, was Pejic verkörpert. Bei der Vorführung der Frauenmode trägt Pejic das Brautkleid³⁹.

Kritik an dem neuen Trend kommt nicht nur von homophoben / transphoben Stimmen, sondern auch von Verteidigern weiblicher Formen, in deren Augen der dünne Junge die bisherigen Magermodels noch überbietet als Repräsentant einer Modekultur, die natürliche Rundungen verachtet und Frauen ein frauenfeindliches Körperideal aufzwingt.

Gleichzeitig lässt Dove in einer erfolgreichen Plakatkampagne fröhlich lachende Frauen mit runden Formen und nicht nach Einheitsschablone ausgewählten Gesichtern auftreten⁴⁰.

Das neue starke Frauenbild wird auch von weiblichen Popstars repräsentiert. Lady Gaga, Pink oder Christina Aguilera inszenieren sich in ihren Bühnenshows oder Videoclips vielfach mit Anspielungen auf Gender-Themen. Dabei wird »Weiblichkeit« zugleich betont und es werden die Grenzen traditioneller Weiblichkeitsdefinitionen überschritten. Wenn Lady Gaga mit Strap-on posiert⁴¹ oder Pink in Putzfrauen-Outfit Bodybuilderposen nachahmt (Video zu *Raise your glass*, 2010), sind diese einfachen Rollentausch-Spiele immer noch als Provokation gemeint, auch wenn Gender-Play bereits in den 1970-er

37 <https://www.pinterest.com/pin/262405115758616754/>, Zugriff 25.07.2015.

38 Zu diesem Zeitpunkt hieß das Model Andrej Pejic.

39 Pejic ist ein bekannteres Model, das in der Modewelt beide Geschlechter repräsentiert, stellt jedoch keinen Einzelfall dar: Das Model Elliott Sailors änderte ihr Äußeres in ein maskulines Erscheinungsbild, um nach dem Erreichen des 30. Lebensjahres noch als Model arbeiten zu können, da sie als weibliches Model in diesem Alter nicht mehr gefragt war, als Model für Männermode jedoch noch Aufträge erhielt. <http://www.stern.de/lifestyle/mode/frau-modelt-als-mann-sie-ist-ein-model-und-er-sieht-gut-aus-2066994.html>, Zugriff 04.08.2014. Auch die weiblichen Models Casey Legler und Saskia de Brauw werden gern als Models für Männermode eingesetzt. Viele weitere Beispiele ließen sich finden.

40 <http://zeitung.diezwei.de/content/dove-eine-kampagne-%C3%A4ndert-das-frauenbild>, Zugriff 13.06.2015.

41 <http://www.autostraddle.com/lady-gaga-strap-on-dick-q-magazine-34463/> Zugriff 12.06.2011.

Jahren z. B. in der *Glam-Rock* Ära aufkam (David Bowie, Grace Jones, vgl. hierzu Kapitel 3.3) oder von Madonna kultiviert wurde, der auch das Zitat zugeschrieben wird, sie sei »ein schwuler Mann gefangen im Körper einer Frau«⁴².

Die Texte von Hits der jüngeren Popkultur enthalten häufig Aufforderungen zum Bekenntnis zur eigenen, von der Norm abweichenden sexuellen Identität. Katy Perrys Song *I kissed a girl* (2008, Album *One of the Boys*) oder Christina Aguileras Video zu *I am beautiful* (2002, Album *Stripped*), in dem unter anderem küssende Männer zu sehen sind⁴³, liegen ebenso im Trend wie die Anlehnung an den Film *Brokeback-Mountain* (Ang Lee 2005) im Musikvideo zu *Shame* (2010) von Robbie Williams und Gary Barlow. Mit dem Video *Silhouettes* (2013) hat der bekannte DJ Avicii das Thema der Transsexualität eindringlich behandelt. (siehe Kapitel 3.3.2).

Nicht nur Musikvideos selbst präsentieren queere Inhalte, sondern auch zahlreiche Parodien von Musikvideoclips »queeren« das ursprüngliche Produkt. Die amerikanischen Schauspieler James Franco und Seth Rogen nehmen das kitschige Video zu dem Song *Bound 2* (2013) von Kanye West und Kim Kardashian in einem »schwulen« Remake auf die Schippe⁴⁴.

Der amerikanische Showmaster Jimmy Kimmel parodiert eine Reihe von gängigen Film- und Musikvideoklischees mit dem Video zu seinem Song *F*cking Ben Affleck*, bei dem außer Ben Affleck – mit dem Kimmel im Video liiert ist – Filmstars wie Brad Pitt, Cameron Diaz, Harrison Ford und Robin Williams mitspielen⁴⁵.

Auf YouTube kursieren aber nicht nur professionell hergestellte Persiflagen wie die genannten Beispiele, sondern auch viele queere Mashups und Parodien von Laien, oft von den jugendlichen Adressaten der Medienprodukte⁴⁶.

Über Lady Gagas Auftritt mit angeklebtem Schnurrbart bei der Vorstellung ihres Albums *Artpop* in Berlin im Oktober 2013 schreibt die *Zeit* online: »Lady Gagas Worte wirken tröstlich, beinahe religiös, manche Fans fallen einander in die Arme. Christlich möchte man die Botschaften fast nennen, doch es geht hier auch um sexuelle Selbstbestimmung, um den Mut zum Coming-out. Germanotta zieht nicht zuletzt queeres Publikum an, das ihr bisexuelles Bekenntnis mit Jubel aufnimmt [...]«⁴⁷.

Der Travestie-Künstler bzw. die Travestie-Künstlerin Tom Neuwirth alias Conchita Wurst, der / die beim Eurovision-Contest 2014 Österreich vertreten hat, tritt auf seiner Homepage und auf seiner Facebook-Seite ausdrücklich gegen Diskriminierung von

42 http://www.queer.de/detail.php?article_id=3799, Zugriff 29.07.2015.

43 So auch Pink zu der Textzeile »Wrong in all the right ways« im Refrain zu *Raise your glass* (2010).

44 http://www.t TMZ.com/videos/0_hbj61qmw/, Zugriff 06.10.2014.

45 <http://www.youtube.com/watch?v=TwlyLHsk2h4>, Zugriff 29.07.2015.

46 Nur ein Beispiel aus der Fülle von Material: <https://www.youtube.com/watch?v=ngLRVxp40aI>.

In diesem wie in vielen anderen Videos von Fans wird Filmmaterial aus verschiedenen Serien gemixt (Crossover) und durch die neue Zusammenstellung der Szenen eine andere Geschichte erzählt, in der z. B. wie in diesem Fall zwei männliche Hauptdarsteller der Serie(n) miteinander in eine homosexuelle Beziehung gebracht werden.

47 <http://www.zeit.de/kultur/musik/2013-10/lady-gaga-berlin>, Zugriff 02.11.2013.

Menschen mit von der zweigeschlechtlichen Norm abweichender sexueller Identität ein. Conchita Wurst steht nicht in der Tradition der Travestie-Kunst, die Idealbilder von Weiblichkeit repräsentiert, sondern trägt zu weiblicher Kleidung und Schminke einen Vollbart. Die Frau mit Bart stellt eine Form von Androgynie dar, die gesellschaftlich noch weniger Akzeptanz findet als solche Formen der Travestie und der Transsexualität, die sich in das zweigeschlechtliche Schema einfügen. Gegen die Teilnahme von Conchita Wurst beim Eurovisions-Wettbewerb gab es u. a. Proteste aus Russland und innerhalb von Österreich⁴⁸. Der erste Platz, den Conchita mit dem Song *Rise like a Phoenix* (2014) errang, wurde in den Medien vielfach als Signal für Toleranz gegenüber sexueller Vielfalt in Europa gewertet⁴⁹.

Diese und andere Beispiele aus der jüngeren Popkultur zeigen die Aktualität und Bedeutung des Themas der geschlechtlichen Identität in der heutigen Zeit. Die geschlechtliche Identität eines Menschen ist auch in der Alltagskultur der Gegenwart keine Kategorie mehr, die in jedem Fall unhinterfragt als selbstverständlich und unveränderlich gegeben erscheint.

Ein extremes Beispiel für Gender-Irritation stellt der Clip *Smack my bitch up* (1997) von Prodigy dar, der bei Jugendlichen auch noch im Schuljahr 2010/11 verbreitet bekannt war. Die aus der Protagonisten-Perspektive gefilmte Handlung zeigt neben exzessivem Drogen- und Alkoholmissbrauch raue Belästigungen von Frauen und zuletzt einen Geschlechtsakt mit einer kurz zuvor eroberten Frau; erst in der letzten Einstellung des Videos wird durch einen Blick in den Spiegel überraschend das Geschlecht der handelnden Person als weiblich offenbart.

Frauen in Rollen, die traditionell männlich besetzt sind, erobern auch den Markt der Computerspiele. Pionierin auf diesem Gebiet ist die Actionheldin Lara Croft, die soziologisch und medienpädagogisch sehr unterschiedlich und mit völlig konträren Auslegungen rezipiert wird. Das Spektrum der Deutungen reicht von begeisterter Aufnahme der Figur Lara Croft als Identifikationsangebot mit emanzipatorischem Potenzial für Mädchen bis zur ihrer Verurteilung als weitere Facette frauenfeindlicher Männerfantasien (Giomi 2007, 67-82).

Im Video *Break Free* (2014) der Sängerin Ruby Rose wird die schrittweise Verwandlung einer attraktiven jungen Frau in einen Mann zelebriert. Dabei fällt – ähnlich wie bei den Selbstinszenierungen von Lady Gaga als ihr männliches Alter Ego *Jo Calderone* – die stark klischeebehaftete Darstellung auf, bei der Männlichkeit mit aggressiven Gebärden, Rauchen und Tattoos gekoppelt ist. Die Geschlechterstereotype werden einerseits unterlaufen, indem eine Person wechselweise als Frau oder als Mann erscheint, andererseits

48 <http://www.tt.com/home/7377998-91/gefahr-f%C3%BCr-kinder-wei%C3%9F-russland-macht-gegen-conchita-wurst-mobil.csp>, Zugriff 02. 11. 2013.

49 Siehe z. B.: <http://www.augsburger-allgemeine.de/panorama/Conchita-Wurst-Ein-Sieg-der-Toleranz-id29811866.html>, Zugriff 23. 10. 2014.

bestätigt und reproduziert, indem jeweils das traditionelle Geschlechterrollenverhalten als Erkennungsmerkmal betont wird.

Weitere Beispiele für die bunte Vielfalt an öffentlichen Leitbildern und Identifikationsangeboten finden sich außer in der Modewelt, der Werbung und der Musikbranche im Fernsehen.

Durfte aus Gründen politischer Korrektheit der Quoten-Schwule in den meisten TV-Serien seit der Serie *Denver Clan* (1981–1989, nach einer Idee von Esther und Richard Shapiro) nicht fehlen, so entstehen in jüngster Zeit Formate, die sich hauptsächlich um queere Beziehungen drehen oder in denen vielfältige Formen der Sexualität gleichberechtigt nebeneinander existieren (*Queer as Folk* [2000–2005, nach einer Idee von Russell T. Davis], *The L-Word* [2004–2009, nach einer Idee von Ilene Chaiken] u. a.). In den seit Jahrzehnten populären Staffeln von *Star Trek* (1966 bis heute, nach einer Idee von Gene Roddenberry) lässt sich der Wandel im Umgang mit Gender-Themen sehr gut nachvollziehen – von der sexistischen Darstellung der Playboy-Weltraumhäschen in der Kirk-Ära⁵⁰ bis zur Einführung der Gattung der symbiotisch lebenden Trill, die beim Wechsel ihres »Wirts« ganz selbstverständlich auch einen Geschlechtswandel vollziehen und damit manchmal Verwirrung bei ihren Partnern stiften⁵¹.

Ein Serienbeispiel aus jüngerer Zeit ist *Hit and Miss*⁵² (Paul Abbott 2012). Die britische Drama-Serie dreht sich um die Auftragskillerin Mia (Chlöe Sevigny), die vor einer Geschlechtsumwandlung ein Mann war und nun von einigen Kindern erfährt, die sie in der Zeit gezeugt haben soll. Ein transsexueller Charakter als Hauptfigur ist eine Neuigkeit, ebenso wie der Erfolg des transsexuellen Modells Lea T⁵³.

Dokumentationen über Phänomene wie Transsexualität oder Intersexualität sind keine Seltenheit (z. B. *Sex im 21. Jahrhundert Teil 2*, Freitag, 10. 12. 2010, 22 Uhr bei Arte). Auf RTL2 läuft im Frühjahr 2014 die zweite Staffel der Serie *Transgender – mein Weg in den richtigen Körper*; es gibt ein Online-Formular für die Bewerbung zur Teil-

50 Ein besonders drastisches Beispiel stellt die Episode 5 der ersten Staffel dar: Kirk, wird durch einen »Beamer«-Unfall in zwei Teile gespalten: Der böse, zunächst unbemerkte Kirk versucht u. a., seine Untergebene Janice Rand zu vergewaltigen. In den Schlusszenen wird der Vorfall verharmlost, indem Spock ihr gegenüber andeutet, dass die versuchte Vergewaltigung Kirks doch auch etwas für sich hatte und ein Gespräch zwischen ihr und Kirk mit demselben Tenor verläuft.

51 Der weibliche Charakter Lieutenant Jadzia Dax, die zu der Art der »Trill« gehört und den Symbionten »Dax« in ihrem Körper beherbergt, verliebt sich in der Folge *Rejoined*, der 6. Episode der 4. Staffel von *Deep Space 9* in Lenara Kahn, die ebenfalls zu den Trill gehört und deren Symbiont ehemals in weiblicher Gestalt die Geliebte eines früheren männlichen Wirts des Symbionten Dax war. In anderen Folgen verhält sie sich in ihrer weiblichen Gestalt nicht rollenkonform, so etwa beim Feiern einer Bachelorette-Party mit leicht bekleideten Männern in der Folge *You are cordially invited* (Episode 7, Staffel 6). Kapitän Sisko spricht die junge Frau durchweg mit »Alter Mann« an, da er bereits mit »Curzon Dax« befreundet war, als Curzon der Wirt des Symbionten war und der Trill noch die Gestalt eines Mannes hatte. Geschlechtswechsel und lesbische Liebe werden indirekt thematisiert.

52 <http://www.serienjunkies.de/hit-and-miss/>, Zugriff 29. 07. 2015.

53 http://www.lesmads.de/2011/01/coverwatch_kate_moss_knutscht_mit_lea_t.html, Zugriff 29. 07. 2015.

nahme⁵⁴. Auf der Internetseite der Serie werden auch mehrere Fachärzte für Ästhetische und Plastische Chirurgie vorgestellt, die geschlechtsangleichende und andere plastische Operationen durchführen⁵⁵.

Für seine Rolle eines Familienvaters, der eine Frau sein möchte, in der Amazon-Serie *Transparent*⁵⁶ bekommt der Schauspieler Jeffrey Tambor 2015 einen »Golden Globe«.

Mit *Mein Sohn Helen* kommt am 24.04.2015 (20.15 Uhr, ARD) erstmals ein deutscher Mainstream-Film über Transsexualität ins Fernsehen.

Auch in vielen Folgen der beliebten *Tatort*-Krimis finden Aspekte der sexuellen Identität Eingang: am 05.12.2010 handelte der *Tatort (Familienbande)* von einem lesbischen Outing in kleinbürgerlichem Umfeld; 2011 konnte man im *Tatort* die Problematik eines schwulen Outings in höheren Fußball-Ligen verfolgen (*Mord in der ersten Liga*, 20.03.2011) oder ein Drama um eine intersexuelle Tennisspielerin (*Zwischen den Ohren*, Münster-*Tatort* vom 18.09.2011). Die Vorsitzende des Vereins »Intersexuelle Menschen«, Lucie Veith, lobt im Deutschlandradio Kultur ausdrücklich: »Für Menschen, die in diesem Tabu leben, kann so ein Film der Aufbruch zu sich selbst sein. Raus aus der dunklen Höhle, in das Leben hinein, in die Gesellschaft zurück. Da, wo wir eigentlich auch geboren werden. Denn intersexuelle Menschen sind ja ganz normale Menschen, wie jeder andere Mensch auch ein Geschlecht hat, nämlich sein eigenes. Jeder kommt mit seinem eigenen Geschlecht auf die Welt, und jeder Mensch verortet sich, also, hat eine eigene geschlechtliche Identität«⁵⁷.

Im Februar 2013 hat die Kommissarin im Schweizer *Tatort*-Krimi *Schmutziger Donnerstag* in der Faschingsnacht Sex mit einer Frau, was der Serienfolge Rekordquoten beschert⁵⁸.

Im *Polizeiruf 110* mit dem Titel *Der Tod macht Engel aus uns allen* vom 14.07.2013 untersucht Matthias Brandt als Kommissar Hans von Meuffels den Tod einer Transsexuellen, die auf einer Polizeiwache Opfer der transphoben Gewalt einer Gruppe von Polizeibeamten wird.

Bei nahezu jedem neuen Start von Kinofilmen sind inzwischen ein oder zwei Filme mit queeren Themen dabei⁵⁹.

54 <http://www.rtl2.de/sendung/transgender-mein-weg-den-richtigen-koerper/bewerbung/bewirb-dich>, Zugriff 20.03.2014.

55 Z. B. Facial feminization surgery, Operationen zur Angleichung des männlichen Gesichts an eine weibliche Kontur, <http://www.rtl2.de/sendung/transgender-mein-weg-den-richtigen-koerper/person/dr-med-jens-baetge>, Zugriff 20.03.2014.

56 <http://www.sueddeutsche.de/medien/deutscher-serienstart-von-transparent-die-frau-im-mann-1.2429203>, Zugriff 29.07.2015.

57 <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/thema/1557764/>, Zugriff 29.07.2015.

58 <http://www.mopo.de/promi--show/schweizer-tatort-mit-lesben-sex-weg-vom-tabellen-ende-5066870,21722628.html>, Zugriff 13.06.2015.

59 Im Mai 2013 zufällig herausgegriffen: *Freier Fall*, Drama um einen Polizisten, der sich in einen Kollegen verliebt. Kinoprogramm der Zeitschrift *TV-Digital* vom 05.–18.10.2013: Ankündigung des Spielfilms *Liberace* mit Michael Douglas in der Rolle des alternden Entertainers *Liberace* und Matt Damon als seinem Liebhaber Scott Thorson. *TV-Digital* Kinoprogramm vom 19.10.–01.11.2013: Start

Das Spiel Munchkin Fu, das seit 2003 in Deutschland auf dem Markt und bei vielen Jugendlichen »Kult« ist, enthält in seinen zahlreichen Variationen verschiedene »Flüche«, die die Spieler treffen können, darunter einen Fluch »Geschlechtsumwandlung«.

Auch in Literaturveröffentlichungen der letzten Jahre, zu deren Zielgruppen Jugendliche zählen, wird das Thema der Geschlechter- und Identitätsverwirrung aufgegriffen. *Axolotl Roadkill* (Hegemann 2010), der vieldiskutierte Bestseller der 17-jährigen Helene Hegemann, der als aktueller Adoleszenz-Roman gelegentlich im Deutschunterricht an Schulen besprochen wird, enthält zahlreiche Passagen und Querverweise, die sich ernsthaft oder ironisch auf den Genderdiskurs beziehen. Die Debatte, ob sich hinter der Autorenschaft neben dem Blogger Airen, von dem Hegemann Passagen übernommen hat, in Wahrheit zum Teil ein über sechzigjähriger Mann, Helenes Vater Carl, verbirgt – wie einige Kritiker vermuten⁶⁰ – fügt dem Identitäts-Verwirrspiel dabei noch eine besondere Kapriole hinzu. »Wir sind ja so geschlechterverwirrt, Schatz«, wird ein Kuss der Hauptperson Mifti mit ihrer Freundin Ophelia kommentiert (Hegemann 2010, 43), und an anderer Stelle heißt es im Bericht von einem durch den Türspalt mitgehörten Gespräch: »Die Gebärmutter sei ja auch bloß was diskursiv Erzeugtes und so« (ebd., 19). Der kleine Satz, der sich ironisch auf Judith Butler und ihre Rede vom diskursiv generierten Geschlecht bezieht (Butler 1991, vgl. Kapitel 4.2.2.2), setzt im Grunde eine Kenntnis ihrer Thesen und der Kritik daran voraus. Diese Prämisse mag auf das Gros der Jugendlichen nicht zutreffen, gerade darum veranschaulicht das Zitat hier den indirekten Einfluss von queertheoretischen und gendertheoretischen Studien.

In Magazinen und Journalen häufen sich Reportagen und Titelstories, die mit Gender-bezogener Thematik Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Anlässlich der Frauen-Fußball-WM 2011 löste die zunehmende öffentliche Wahrnehmung der erfolgreichen Frauen-Fußballteams vielfach Debatten über den Zusammenhang von fußballerischem Talent und »Weiblichkeit« sowie sexueller Orientierung aus. Die *TV-Digital* steckt Nationalspielerinnen in schicke Abendkleider und sexy Outfits kombiniert mit Fußballschuhen samt Stulpen und lässt sie so gekleidet sportliche Aktionen wie Ballannahme und Dribbling vorführen: »Sie sind sympathisch, sehr weiblich [...]« (*TV-Digital* 06/2011 S. 6). Im Interview fehlt auch die Frage zur Homosexualität im Frauen- und Männer-Fußball nicht.

Erziehung und Wissenschaft, Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft *GEW*, präsentiert als Cover der Juni-Ausgabe 2011 ein ganz ähnliches Foto (rosa High-Heels mit Fußball-Kontakt) und widmet das Heft der »Emanzipation durch Sport«. Unter dem Motto »Lesben werden Tore schießen« wird auch der Wandel im Profi-Sport im Umgang mit Homophobie und Rassismus besprochen und die Toleranz-Politik des DFB positiv bewertet (ebd., Titelstory).

von *Indoor Leather Bar*, ein Film von James Franco mit schwulen SM-Szenen.

60 Eine ausführliche Chronik der Rezeption von und der Kritik an Hegemanns Roman findet sich hier: http://www.perlentaucher.de/blog/135_abgeschrieben_oder_eigenes_werk%3F_links_zum_streit_ueber_helene_hegemanns_roman_%27axolotl_roadkill%27, Zugriff 29.07.2015.

Die öffentliche Repräsentation der Fußballspielerinnen in besonders femininen Posen und Outfits kommentiert Birgit Bosold im Katalog zu einer Ausstellung von künstlerischen Entwürfen zur Frauenfußball-WM 2011:

»Denn androkratische Gesellschaften, in denen Männer einen privilegierten Zugang zur Macht haben, basieren auf Männergruppen, deren ›Bindemittel‹ ein männlich-homosexuales Begehren mit einer prekären Nähe zu einem erotisch konnotierten, homosexuellen Begehren ist, das umso mehr abgewehrt werden muss, so die These der US-amerikanischen Geschlechtertheoretikerin Eve Sedgwick. Während Homosexualität als eine Bedrohung des inneren Zusammenhalts dieser Gruppen und ihrer Reputation vor ihrem ebenso männerbündischen Publikum empfunden wird, ist die ebenfalls zu beobachtende, wenn auch weniger dramatische Tabuisierung weiblicher Homosexualität im Fußball einem anderen Zusammenhang geschuldet. Es geht um den Marktwert der Spielerinnen, der sinken könnte, sobald ein lesbisches Begehren öffentlich wird und damit das von Werbung und Medien adressierte männlich-heterosexuelle Publikum verstören könnte« (Bosold 2011, 11).

Focus Schule titelt »Starke Mädchen – Sensible Jungs« (*Focus Schule* 3/2011) und fragt weiter: »Jugendliche lösen sich von alten Rollen. Was heißt das für uns Eltern?«

Solche und ähnliche Artikel zeigen die ungebrochene Aktualität der Gender-Debatte auch oder gerade 40 Jahre nach den Emanzipationsimpulsen der 1960-er Jahre und 20 Jahre nach den Einwüfen der Queertheorie in den Gender-Diskurs. Die gendertheoretischen Debatten und Emanzipationsbewegungen haben durchaus auf breiter Ebene Eingang in die Pädagogik und die Lehrpläne gefunden. Der *Focus*-Artikel bringt es auf den einfachen Nenner: »Den Mädchen wird seit fast 40 Jahren erzählt: Ihr seid nicht schwächer, ihr könnt alles mindestens genauso gut, lasst euch nicht unterbuttern. Den Jungen bringen wir schon im Sandkasten bei, dass man Konflikte friedlich löst, kuscheln mit ihnen, trösten sie und lassen sie in der Schule häkeln. Das alles hat gewirkt« (*Focus Schule* 3/2011, 19), und weiter: »Beiden Geschlechtern stehen wir eine große Bandbreite an Verhalten zu. Die Kids dürfen so sein, wie sie wirklich sind« (ebd.).

Der *Focus*-Artikel demonstriert symptomatisch einerseits die enormen gesellschaftlichen Veränderungen, die in den letzten Dekaden in Bezug auf die Rollenerwartungen an die Geschlechter und in Bezug auf die ideologischen Grundannahmen stattgefunden haben und andererseits, wie wenig selbstverständlich und wie sehr in Bewegung dieser Wandel noch ist, da er noch in Schlagzeilen ausgerufen wird.

Als letztes Beispiel für Geschlechterverwirrung aus dem Bereich der Mainstream-Printmedien sei eine neuere Gattung von Comics genannt: Japanische *Shonen-Ai*-Mangas (*Shonen Ai* = Hübsche Jungs) füllen die Auslagen der Bahnhofsbuchhandlungen und zeigen Bildergeschichten von ineinander verliebten Jünglingen⁶¹. Die ursprüngliche

61 <http://www.shonen-ai.net>, Zugriff 29.07.2015.

Zielgruppe sind japanische Teenie-Mädchen. Das Beilageheft *Jugendkulturelle Bildwelten von KUNST+UNTERRICHT* aus dem Jahr 2010 (KUNST+UNTERRICHT Beilage Heft 339–340) zeigt auf der Titelseite bereits eine der typischen androgynen Gestalten, welche die *Shonen-Ai*-Mangas, aber auch thematisch andere Manga-Comics bevölkern.

Die bisher aufgezählten breitgefächerten Beispiele für die allseits beobachtbaren Phänomene der Auflösung traditioneller Geschlechterrollen und heteronormativer Kategorien demonstrieren, wie Jugendliche in ihrer Alltags- und Medienerfahrung auf verschiedenen Ebenen mit einem Wandel und Pluralismus der sexuellen Identitäten konfrontiert werden. Treffend formuliert daher Hartmann: »Den Themenkomplex geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule nicht aufzugreifen hieße, sich der Verantwortung und den Herausforderungen der Zeit gegenüber zu verschließen. Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sind gelebte Realität. Sie stehen auf dem ›Lehrplan des Lebens‹«⁶² (Hartmann 2015, 42 f.).

Der Begriff der sexuellen Identität umschließt, wie die Beispiele veranschaulichen, mehrere Ebenen oder Aspekte: das biologische Geschlecht, das psychische Geschlecht oder Geschlechtszugehörigkeitsgefühl, die soziale Geschlechterrolle und die sexuelle Orientierung⁶³. Fasst man das biologische Geschlecht und das psychische Geschlecht unter dem Begriff der Körper-Identität zusammen, ergeben sich drei Aspekte. Möglich wäre auch eine Einteilung in vier oder mehr Aspekte⁶⁴. Für die vorliegende Arbeit wird aus pragmatischen Gründen die Einteilung in drei Aspekte vorgezogen, da es um die Problembereiche gehen soll, die in Bezug auf die sexuelle Identität im Kunstunterricht eine Rolle spielen können. Die Körper-Identität wird vor allem durch das Spannungsfeld von biologischem Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeitsgefühl zu einem Thema, das für die Identitätsentwicklung der Jugendlichen bedeutsam ist und auch in der Kunst (vermehrt seit den 2000-er Jahren) bearbeitet wird.

Die vorgenannten Beispiele für Gender-Play und Gender-Trouble lassen sich den drei Aspekten der geschlechtlichen Identität zuordnen: Die Selbstinszenierung der Sängerin Pink als Putzfrau in Bodybuilderpose stellt Rollenmuster in Frage, *Shonen-Ai*-Mangas thematisieren Homosexualität, die Schwangerschaft eines Transmannes wirft die Frage

62 Die Bezeichnung »Lehrplan des Lebens« stammt nach Hartmann ursprünglich von Lämmerrmann (2015, 59).

63 Der Begriff der sexuellen Identität wird nicht einheitlich gebraucht. In der *GEW*-Broschüre *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern* (Bittner 2011) wird »Sexuelle Identität« mit »Sexueller Orientierung« gleichgesetzt (ebd., 11), mit der Begründung, das eigene Begehren sei für viele Menschen ein sehr persönlicher Teil ihrer Identität (ebd., 11). »Sexuelle Identität« als Überbegriff für die Aspekte der Körper-Identität, der Orientierung und der Rolle zu verwenden erscheint im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch angemessen, da es von der einzelnen Person abhängt, welchem Aspekt der geschlechtlichen Identität die stärkste Bedeutung zugemessen wird.

64 Weitere miteinander verwobene Aspekte sexueller Identität zeigt z. B. der Kieler Pädagogik-Professor Uwe Sielert auf (Sielert 2015, 93 ff.), z. B. sexuelle Präferenzen, Formen der Beziehungsgestaltung etc.

nach der geschlechtlichen Körper-Identität auf. Während die Geschlechterrollenmuster bereits seit den 1970-er und 1980-er Jahren gesellschaftlich diskutiert und in der Folge auch als Unterrichtsthema u. a. in den Kunstunterricht einbezogen wurden, lag ein Schwerpunkt der gesellschaftlichen Befassung mit Homosexuellenrechten in den 1980-er und 1990-er Jahren und der Aspekt der geschlechtlichen Körper-Identität rückt seit den 2000-er Jahren verstärkt in die öffentliche Aufmerksamkeit. Die Aspekte der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität sind jedoch nicht in deutlich ausgeprägtem Maß als Themen in den schulischen Unterricht aufgenommen worden.

Es besteht hier ein Rückstand der didaktischen gegenüber der gesellschaftlichen Debatte.

Das Plädoyer für eine Berücksichtigung aller Aspekte der geschlechtlichen Identität innerhalb des Kunstunterrichts liegt auch darin begründet, dass alle zuvor angesprochenen Bereiche der Alltagsästhetik – Werbung, Mode, Schönheitsideale, mediale Repräsentation von Stars, Musikvideos, Comics – von Hause aus zum Kanon der verbindlichen Unterrichtshalte im Fach Kunst gehören. Die herausragende Bedeutung und aktuell allgegenwärtige Präsenz der Geschlechter-Thematik in diesen für den Kunstunterricht wesentlichen Gebieten legt nahe, diesem Thema auch im Kunstunterricht gebührenden Raum zu verschaffen, selbstverständlich nicht in dem Sinne, die Überflutung mit Bild- und Textmaterial wie im medialen Alltag im Unterricht einfach fortzuführen, sondern um die Chance zur Reflexivität zu schaffen.

Die Methode der didaktischen Ikonografie (siehe Kapitel 6.1), die für die in Kapitel 6 vorgestellten Anregungen für die rezeptiv-reflexive Unterrichtsarbeit die konzeptuelle kunstpädagogische Grundlage bildet⁶⁵, schlägt vor, Phänomene aus der Bildwelt der Alltagsumgebung an Werke der Gegenwartskunst und der historischen Kunst anzuknüpfen und dabei übergreifenden Signaturen nachzuspüren (siehe Kirschenmann 2010a, 137 ff.), um so ein komplexes und multidimensionales Erleben und Verstehen von bildsprachlichen Chiffren zu ermöglichen. Auch an dieser Stelle soll daher der Bogen zur Kunst geschlagen werden. »Kunst« als ausdrücklicher und vorrangiger Unterrichtshalt des Faches ist per se, ganz abgesehen von der aktuellen alltagsästhetischen Durchdringung der Lebenswelt von Heranwachsenden mit der Gender-Thematik, nicht in allen wesentlichen Facetten vermittelbar ohne eine Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex – schon deshalb, weil die Kunst seit jeher auch einen Raum für Identitätssuche jenseits präfabrizierter gesellschaftlicher konformer Muster angeboten hat und dies bei der Analyse von Werken der Kunst nicht ignoriert werden kann. Dies gilt für die historische Kunst ebenso wie für die Moderne und Postmoderne.

65 Ausführungen zur didaktischen Ikonografie finden sich in Kapitel 6.1.

2.1.2 Gender-Trouble und Gender-Play in der Kunst

Die Gegenwartskunst befasst sich mit dem Geschlechter-Thema als einem ihrer zentralen Schwerpunkte. Multiple Identitäten und Ambiguität der Identität: Da zeitgenössische Denkmodelle die Wahrnehmung eines stabilen oder essenziellen Selbst in Frage stellen (Kap. 4.1), geschieht dies auch in der Kunst. Große Sammelausstellungen in renommierten Häusern sind dem Thema der sexuellen Identität gewidmet (etwa *Das achte Feld* im *Museum Ludwig* 2006 oder *Female Trouble* in der *Münchener Pinakothek der Moderne* 2008). In dem einen Überblick verschaffenden Buch zur *Orientierung in der Gegenwartskunst* (Gockel / Kirschenmann 2010) wird die aktuelle Kunst thematisch in acht Bereiche gegliedert; einer davon trägt die Überschrift *Geschlecht / Identität*. Erwähnt werden Künstlerinnen und Künstler, die in ihrem Werk männliche Vorstellungen von weiblicher Sexualität dekonstruieren (Vanessa Beecroft), Geschlechterrollenklischees hinterfragen (Sarah Lucas, Tracey Emin), sich mit weiblichen und männlichen Körperbildern auseinandersetzen (Matthew Barney, Louise Bourgeois) oder auch Bettina Rheims, die in ihrer Fotoserie der transsexuellen Kim die Binarität der Geschlechter auflöst (ebd., 90 ff.).

Auch in dieser Auswahl, bei der eine begrenzte Zahl von Künstlerinnen und Künstlern jeweils repräsentativ für einen Trend und Schwerpunkt der Gegenwartskunst steht, zeigt sich die Verzahnung von Fragen der biologischen und der sozialen Geschlechtsidentität.

Da im Folgenden ein gesondertes Kapitel für die Untersuchung des Geschlechterthemas in der Gegenwartskunst im Hinblick auf die Auswertung der Werke für den Kunstunterricht reserviert ist (Kapitel 3.1), erfolgt an dieser Stelle nur der Hinweis darauf, welch ein unübersehbar großer Teil der Gegenwartskunst eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema der Geschlechtsidentität verlangt und dabei über die reine Rollenkritik hinausgeht.

Während dies für die Gegenwartskunst offenkundig und unbestreitbar gilt, da die Geschlechterthemen dem Betrachter geradezu ins Auge springen und oft sogar auf den Schock-Effekt und offensive Konfrontation angelegt sind, gibt die historische Kunst Wissen und Fantasien zu dem Thema eher im Subtext preis. Nichtsdestoweniger sind sie vielfach in hohem Maß für das Werk konstituierend (siehe Kapitel 3.2). Allerdings besteht die Tendenz zur Unterschlagung dieser Aspekte in manchen Lehrbüchern oder Interpretationen für den Unterricht (siehe Kapitel 5.3.1).

Die Auseinandersetzung mit dem Thema der sexuellen Identität ist daher nicht nur, wie ausgeführt, zunächst von der Lebenswelt der Jugendlichen ausgehend wichtig, sondern ebenfalls vom Fach her gesehen von zentraler Bedeutung.

Die politischen Konflikte und Probleme, von denen viele homosexuelle Künstlerinnen und Künstler in zahlreichen Ländern nach wie vor betroffen sind, sollen nicht unerwähnt bleiben. Als ein Beispiel unter vielen sei hier Russland genannt. Die Auswirkungen von Präsident Putins restriktiver Politik gegenüber Homosexuellen auf die künstlerische Freiheit sind Gegenstand eines Artikels im Feuilleton der *Frankfurter Allgemeinen Zei-*

tung vom 05.01.2014. Es geht unter anderem um die zu erwartenden Schwierigkeiten bei der europäischen *Biennale Manifesta* 2014, die der der Kurator Kasper König in St. Petersburg kuratiert. In einem Saal sollen die Werke des schwulen politischen Künstlers Vlad Mamyshev-Monroe gezeigt werden, der mit seinen schrillen karikierenden Selbstinszenierungen an der strikten Ordnung des Systems rüttelt und dessen Arbeiten 2007 unter einem Vorwand vom russischen Zoll konfisziert wurden, um so ihre Präsentation auf einer Ausstellung in Dresden zu unterbinden (*FAZ* vom 05.01.2014, 39).

Mamyshev-Monroes Kunst dient hier als Beispiel, weil er seine Systemkritik mit dem Medium der fotografischen Selbstinszenierung formuliert und daher ein im Hinblick auf die in Kapitel 6.1 vorgestellten Anregungen zur praktischen Arbeit besonders erwähnenswerter Künstler ist.

Nicht speziell für den Kunstunterricht aufbereitet, aber dennoch zum Einsatz im Unterricht vorwiegend in der Oberstufe geeignet, findet man in Publikationen von amnesty international – im turnusmäßigen *amnesty journal* und auf der Internetseite www.amnesty.de – reichhaltiges Bildmaterial und kompakte Hintergrundinformationen zu politischer Kunst und deren prekärer Position in vielen Ländern. Seien es Auftritte und Inszenierungen der Pussy Riots⁶⁶, Graffiti von Aktivistinnen des »arabischen Frühlings« in Ägypten⁶⁷ oder Graphic Novels wie z. B. *Luchadoras* von Peggy Adam, in dem es um von den Behörden verschleierte Vergewaltigungen und Frauenmorde in Ciudad Juárez in Mexiko geht⁶⁸, Aspekte der sexuellen Identität und der Geschlechterrollen stehen vielfach mit im Zentrum der Konflikte.

Das Magazin für die Menschenrechte *amnesty journal* 02/03 2014 ist dem Schwerpunktthema der Homophobie und Diskriminierung in afrikanischen Ländern gewidmet. Das Titelbild hat die Künstlerin Rosemarie Trockel in zwei Versionen gestaltet.

In dieser Arbeit stellt die gesellschaftliche und schulische Situation in Deutschland sowie die in Deutschland vorwiegend verbreitete und rezipierte Kunst und Popkultur den hauptsächlichen Bezugsrahmen dar. Ein Blick über den Tellerrand ist wünschenswert und klare Abgrenzungen sind in der globalisierten Welt längst obsolet, die notwendige Eingrenzung innerhalb einer theoretischen Arbeit bedingt allerdings Schwerpunktsetzungen. Doch hat der Fortschritt im Hinblick auf Menschenrechte in einem Land u. U. auch eine positive Signalwirkung auf andere Länder.

66 Amnesty journal 04 / 2012, <http://www.amnesty.de/journal/2012/april/die-kunst-des-protests?destination=node%2F21523>, Zugriff 04. 08. 2014.

67 Amnesty journal, <http://www.amnesty.de/2013/4/19/waende-des-widerstands-eine-ausstellung-ueber-street-art-und-menschenrechte-aegypten>, Zugriff 04. 08. 2014.

68 Amnesty journal 01/2014, S. 66.

2.1.3 Gender-Trouble und Gender-Play in Jugendkulturen

Ob Popkultur, Alltags- und Medienästhetik oder Kunst – wichtig ist für den kunstpädagogischen Kontext – vor allem, Heranwachsende nicht nur als passive Konsumenten zu sehen, da sie die neuen Medien vielfach nutzen, um die kommerziellen Angebote der Massenmedien aufzugreifen und nach ihren eigenen Bedürfnissen zu modifizieren. So werden zum Beispiel in vielen Fan-Subkulturen zu TV-Serien oder Kinofilmen eigene Text- und Bildwelten geschaffen, wobei oft auch traditionelle Geschlechterrollen und -zuschreibungen kreativ außer Kraft gesetzt werden. Selbst produzierte Folgen beliebter Serien oder mit »Found Footage« montierte Filmcollagen, auf YouTube veröffentlicht, deuten die Originale um, dienen als Parodie, Hommage oder eigenständige Fortführung und behandeln unter anderem zum Teil Gender-Themen⁶⁹.

In vielen Internet-Communities dreht es sich im Kern um Spielarten der Selbstinszenierung. Die Geschlechter-Inszenierung ist dabei oft ein zentrales Thema. »Cosplay« heißt das Sich-Verkleiden, Posieren, Agieren nach Vorbildern aus Mainstream-Medien, häufig aus der japanischen Popkultur (Comics, Animes, Videospiele), aber auch aus westlichen Serien oder international erfolgreichen Filmen. Neben »Conventions«, überregionalen Treffen mit Foto-Shootings, Bühnenauftritten, Spielen etc. gibt es einen regen Austausch über Kostüme und Aktionen im Internet. Im Aufsatz *Der Cosplay-Virus* berichtet Jutta Zaremba von der mehrheitlich weiblich dominierten Szene, in der dennoch auch zahlreiche männliche Vertreter vom Spiel mit verschiedenen Rollen fasziniert sind und nennt insbesondere auch den Geschlechtertausch als beliebte Form der Inszenierung (KUNST+UNTERRICHT Beilage Heft 339-340 2012, 25).

Eine Variante der Inszenierungspraxen, die Androgynität zelebrieren, nimmt unter der Bezeichnung *Visual Kei* Bezug auf *J-Rock Bands*⁷⁰ in Japan und deren Outfit mit Stilmitteln wie bunt gefärbten, mit Gel in ausgefallene Formen gezupften Haaren, greller Schminke, schwarz lackierten Fingernägeln und Kostümen aus einem Materialmix von Leder, Spitze, Nieten und glänzenden Stoffen. Nadine Heymann (Heymann 2014) zeigt, wie Visual Kei einerseits Geschlechtergrenzen auflöst und damit neue Freiräume der Selbstdefinition erobert, andererseits jedoch selbst Normen setzt und Ausschlüsse produziert. »Im Visual Kei sind Körper so zentral, dass z. B. Subjekte, die das Schlankheits- und Schmalheitsideal nicht erfüllen können, nie die Möglichkeit hätten, in machtvollen Positionen des Feldes zu gelangen. Sie würden an ihren Körpern scheitern [...]« (ebd., 243).

Auch andere Fan-Kulturen bemächtigen sich popkulturellen Materials und spüren verborgenen, latenten Botschaften nach oder interpretieren die Zusammenhänge neu. Im Internet kursieren *Slash*-Geschichten: Texte, die von Sex und Liebesbeziehungen

69 Beispiele für Found-Footage-Videos mit queerem Inhalt: http://www.youtube.com/watch?v=pGSur5Kj_5I (zur Serie »Heroes«), <http://www.youtube.com/watch?v=BArkfJ1tVA> (zu der Trilogie Herr der Ringe, verfilmt von Peter Jackson nach einer Buchvorlage von J.R.R. Tolkien 1954/55), Zugriff 29.07.2015.

70 J-Rock ist eine Sammelbezeichnung für populäre japanische Musik, die Elemente von Pop, Rock und Metal vereint.

zwischen Männern oder Jungen erzählen und dabei fiktive Figuren aus den Erzeugnissen der Massenmedien aufgreifen oder die Schauspieler bzw. andere Stars selbst in eine homosexuelle Beziehung bringen. Geschrieben und untereinander ausgetauscht werden sie überwiegend von Frauen und Mädchen, die oft auch illustrierend zu den Texten Foto-Manipulationen und Zeichnungen produzieren.

Das für viele Sozialwissenschaftler zunächst verblüffende, massenhafte und international verbreitete Interesse⁷¹ von Mädchen und Frauen an Fantasien über Liebe und Sex zwischen Männern hat in den USA – wo es bereits Buchverlage gibt, die sich auf »schwule« Literatur von Frauen für Frauen spezialisiert haben⁷² – zahlreiche Studien und Theorien zur Erklärung evoziert. Ob es nun darum geht, sich sowohl mit dem »aktiven« als auch dem »passiven« Partner identifizieren zu können, sich als ebenbürtiges Gegenüber des Mannes zu fantasieren oder eine »neue Männlichkeit« zu erfinden, die bisher als weiblich definierte Merkmale integriert⁷³, überall sind die Auflösung traditioneller Geschlechterrollen, Rollen- und Machtwechsel, Verflüssigung heteronormativer Kategorien zentrale Anliegen.

Die *Sweet Lolitas*⁷⁴ dagegen präsentieren sich im Puppen-Look und wetteifern auf dem *Candy's Day* in Frankfurt um das Outfit, das dem überzogen kindlichen Mädchentypus in Mangas perfekt entspricht. In Japan, das für viele Trends der Jugendkultur – gerade vor allem was gender-bezogene Phänomene betrifft – eine führende Rolle spielt, gibt es *Cosplay*-Restaurants: *Maid-Cafés* mit im Lolita-Stil gekleideten Mädchen als Kellnerinnen, seit Neuerem auch *Butler-Cafés* für Frauen als Zielgruppe⁷⁵.

Emo-Jungs schminken sich, tragen aufwändige Frisuren und sind für Uneingeweihte von Mädchen nicht zu unterscheiden. Emo ist bei dieser Jugendmode abgeleitet von »Emotion«. Auch hier sind die Frisuren häufig fantasievollen Haartrachten aus japanischen Comics nachempfunden.

Im Umgang mit Medienbildern ist die performative Nachahmung, zum Teil als bloße Imitation, zum Teil als Umgestaltung mit eigenem Interessensschwerpunkt, als Form der Aneignung oder Auseinandersetzung mit diesen Bildern eine wichtige Zeiterscheinung der Jugendkultur – die für die Identitätsarbeit fruchtbar werden kann, wenn bewusste Reflexion diese Prozesse begleitet und der Nachvollzug nicht als blinder Reflex auf Medienmanipulation erfolgt und ohne eigene Erkenntnis bleibt.

71 Siehe hierzu z. B. Salmon / Symons 2003 [2001].

72 Z. B. *Dreamspinner Press* in Tallahassee.

73 Vgl hierzu: Hellekson / Busse 2006.

74 <http://dunkelsuess.de/site>, Zugriff 21.06.2015.

75 *Maid Cafes* : <http://www.cnngo.com/tokyo/drink/tokyos-best-maid-cafes-798315>, 21.06.2015
Queen Dolce Crossdressing Bar für Frauen: <http://akibakotower.com/queen-dolce/gallery.html>, Zugriff 21.06.2015.

Parodie darauf : <http://www.sistyle-blog.ch/post/2011/01/11/Japanische-Kunstlerin-eroffnete-Cafe-Rottenmeier.aspx>, Zugriff 29.07.2015.

Butler-Cafés: <http://dominique.wordpress.com/2008/05/14/butler-cafes-fur-frauen>, Zugriff 29.07.2015.

Jugendliche sind heute demnach sowohl in der populären Kultur der Massenmedien als auch in der Gegenwartskunst und im Alltagsleben mit Erscheinungen konfrontiert und an Praxen beteiligt, die das Ausmaß verdeutlichen, in welchem sexuelle Identität von persönlicher Entscheidung und Lebensgestaltung des Einzelnen abhängt. Damit wird auch die Frage nach der eigenen Positionierung und Selbstkonstruktion aufgeworfen, denn die geschlechtliche Identität wird nicht mehr als eine Größe angesehen, die ausschließlich von biologischen Vorgaben und gesellschaftlichen Normen diktiert wird. Der Trend zu mehr Selbstbestimmung und Offenheit in Fragen der geschlechtlichen Identität wird jedoch von gegenläufigen Bestrebungen konterkariert und es lassen sich zu jedem der bisher angeführten gesellschaftlichen und medialen Anzeichen der zunehmenden Liberalisierung ebenso leicht Gegenbeispiele anführen, was eine Orientierung an Leitbildern für Jugendliche noch verkompliziert.

2.1.4 Verfestigung/Verflüssigung der traditionellen Geschlechter-Bilder

Auch wenn Pluralismus, Diversität und die Performativität von Identität in den heutigen Massenmedien zum Teil transportiert und für Heranwachsende erfahrbar werden, stehen dem jedoch andererseits ebenso wirkmächtige Tendenzen in denselben Medien entgegen, die zur Verhärtung von Klischeebildern und Verstärkung von Vorurteilen beitragen und einen hohen Anpassungsdruck auf Jugendliche ausüben.

In den Printmedien findet sich dieser Trend in biologistischen Plattitüden wie *Warum Männer nicht reden und Frauen nicht einparken können* (Pease&Pease 2000), die Bestseller-Verkaufszahlen erreichen und von unzähligen simplifizierenden Zeitschriftenartikeln unterstützt werden (Bsp. in Kap. 4.2.1).

Von hoher Bedeutung für Jugendliche sind die Bildmedien.

»Kult«-Videospiele wie *Duke Nukem* (Apogee Software, ab 1991) verherrlichen ein ultra-brutales und stumpf-sexistisches Männerbild. Als Babes bezeichnete, leicht bekleidete Frauen sollen aus dem gegnerischen Lager entführt und durch »einen beruhigenden Klaps« von Gegenwehr abgehalten werden⁷⁶.

Castingshows für Supermodels propagieren ein auf äußere Schönheit und Styling reduziertes Frauenbild.

Durch den unterschiedlichen Medienumgang von Mädchen und Jungen werden einseitige Geschlechterkonzepte noch mehr zementiert (vgl. Theunert 2005).

Helga Theunert kommt in ihrem Artikel *Geschlecht und Medien*, der empirisch auf den Erhebungen der Studien *KIM 2003* und *JIM 2002* beruht, unter anderem zu dem Schluss, dass klischeehafte Medienkonzepte von Mann-Sein und Frau-Sein umso mehr Beachtung finden und als Leitbilder fungieren, je jünger die Rezipienten sind und je

⁷⁶ http://www.gameradio.de/news/Multiplattform/Duke_Nukem_Forever/27686/Duke_Nukem_Forever_-_Spiel_zu_sexistisch?Wird_das_Po-Klaps-Feature_nun_doch_entfernt?/, Zugriff 29.07.2015.

niedriger ihr Bildungsniveau ist (Theunert 2005). »Nur wenige Jungen und Mädchen im Grundschulalter achten auf emanzipierte Vorstellungen zum eigenen und zum anderen Geschlecht und sie stammen durchgängig aus höheren Bildungsmilieus« (ebd., 19). Mädchen seien dabei in der Entwicklung tragfähiger Lebens- und Geschlechter-Konzepte tendenziell eher beeinträchtigt durch die inszenierte »Realität« in klischeehaften Soaps, Talkshows und ähnlichen Formaten, Jungen durch action- und gewalthaltige Medienvorlieben (ebd., 21).

In vielen Serien, die von Jungen und Mädchen gleichermaßen konsumiert werden, weil sie humorvoll aufgemacht sind – denn Humor ist die Schnittmenge in den Vorlieben – sind die Beziehungen der Geschlechter holzschnittartig klischeehaft dargestellt, insbesondere in Bezug auf das Sexualverhalten. Unvermeidlich ist z. B. der Typus des Mannes, der möglichst viele Frauen verführen will und verschiedene mehr oder weniger raffinierte oder dümmliche Methoden propagiert, um dieses Ziel zu erreichen. In dieser Hinsicht prototypische Serien, die von Jugendlichen stark konsumiert werden, sind *How I met your mother* (Carter Bays, Craig Thomas, seit 2005) und *Two and a Half men* (Chuck Lorre Productions, seit 2003).

In Bezug auf die eingangs gestellte Forschungsfrage, welche Leitbilder geschlechtlicher Identitäten in der Lebenswelt der Jugendlichen präsent sind und sie in ihrer Entwicklung prägen, verdeutlichen die genannten Beispiele, wie Heranwachsende heute einerseits einem enormen medialen Anpassungsdruck im Hinblick auf Geschlechternormen ausgesetzt sind und andererseits einer Flut von Irritationen begegnen, die diese Normen in Frage stellen und untergraben.

Betrachtet man den Dschungel an widersprüchlichen Geschlechter-Bildern und bedenkt man andererseits die grundlegende Bedeutung, die das Thema für Jugendliche hat, stellen sich fächerübergreifende Orientierungsangebote zur Geschlechter-Thematik in der Schule als unbedingt erforderlich dar. Das folgende Kapitel gibt einen Einblick in die jüngere Debatte zu der Frage der sexuellen Identität und Vielfalt als Unterrichtsthema, mit besonderem Fokus auf den Kunstunterricht.

2.1.5 Die Debatte um sexuelle Identität als Unterrichtsthema und Schlussfolgerungen für den Kunstunterricht

Als zentraler Wert und wichtiges Ziel des Kunstunterrichts wird in Lehrplänen und didaktischer Literatur immer wieder die Identitätsbildung hervorgehoben.

So wird in den hessischen Lehrplänen 2010 für Kunst⁷⁷ in den ersten beiden Sätzen der Präambel erklärt: »Das Fach Kunst leistet im Kanon der an kultureller Bildung beteiligten

⁷⁷ Auch nach der Einführung des kompetenzorientierten Kerncurriculum wird für die Festlegung der Inhalte an vielen Schulen auf die Lehrpläne zurückgegriffen, die daher ihre Bedeutung noch nicht verloren haben.

Fächer einen ganz eigenen und unverzichtbaren Beitrag. Es hat in besonderer Weise die Möglichkeit und die Verantwortung, zur Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden beizutragen, und bietet im ästhetischen Lernen einen Raum, sinnliche Erfahrungen zu sammeln und kreative Potenziale zu entwickeln.«

Auch im knapper gefassten Kerncurriculum heißt es über die Lernenden im Kunstunterricht im Abschnitt zu den fachspezifischen Beiträgen zum Kompetenzerwerb: »Ihre Persönlichkeitsentwicklung steht dabei im Vordergrund«⁷⁸.

Identitätsbildung nimmt somit den ersten Rang unter den Bildungszielen des Faches Kunst ein.

Wenn man einen zeitgemäßen offenen Identitätsbegriff zugrunde legt (vgl. Kapitel 4.1) und entwicklungspsychologische Erkenntnisse berücksichtigt (vgl. Kapitel 2.2) beinhaltet das folgerichtig, anstelle der Erziehung als Anpassung an Normen und affirmative Internalisierung von Fremdzuschreibungen das Angebot zur eigenen Orientierung in der Vielfalt der Möglichkeiten stärker in den Vordergrund zu stellen. Selbstbestimmung und Prozesshaftigkeit, Offenheit in der Identitätsentwicklung, in der Diversität und Pluralität mit enthalten und gewünscht sind, erfordern ein Bildungsangebot, welches dem Einzelnen Kompetenzen zur Selbstkonstruktion von Identität vermittelt.

Gerade in Bezug auf die sexuelle Identität stößt ein solches Angebot und Bestreben jedoch immer noch auf Widerstand, zum Teil aus konservativen oder religiösen Kreisen (siehe auch Kapitel 4.2.3.8).

Die für 2015 geplante Einführung eines neuen Bildungsplans in Baden-Württemberg führte bereits Anfang 2014 zu Protest-Petitionen, weil das Wissen über sexuelle Vielfalt als fächerübergreifend zu vermittelnder Aspekt im Lehrplan verankert werden sollte⁷⁹. Unter dem Titel »Zukunft-Verantwortung-Lernen: kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens« nimmt ein Realschullehrer gegen das Aktionsfeld *LSBTIQ*⁸⁰ Stellung. In der Begründung des Protestes gegen den neuen Bildungsplan heißt es unter Punkt 1, die *LSBTIQ*-Gruppen würden mit der Thematisierung verschiedener Sexualpraktiken in der Schule diese als neue Normalität propagieren, was in einem krassen Gegensatz zur bisherigen Gesundheitserziehung stünde. In den Leitprinzipien des neuen Lehrplans fehle komplett die ethische Reflexion der negativen Begleiterscheinungen eines *LSBTIQ*-Lebensstils wie die höhere Suizidgefährdung unter homosexuellen Jugendlichen, die erhöhte Anfälligkeit für Alkohol und Drogen, die auffällig hohe HIV-Infektionsrate bei homosexuellen Männern, wie sie jüngst das Robert-Koch-Institut festgestellt habe, die deutlich geringere Lebenserwartung homo- und bisexueller Männer sowie das ausgeprägte Risiko psychischer Erkrankungen bei homosexuell lebenden Frauen und Männern⁸¹.

78 Hessisches Kerncurriculum Kunst, 11.

79 [http://www.spiegel.de/schulspiegel/bildungsplan-baden-wuerttemberg-lehrer-hetzt-gegen-sexuelle-
vielfalt-a-942653.html](http://www.spiegel.de/schulspiegel/bildungsplan-baden-wuerttemberg-lehrer-hetzt-gegen-sexuelle-vielfalt-a-942653.html), Zugriff 16.01.2014.

80 *LSBTIQ* steht für »lesbisch-schwul-bisexuelle-transsexuell-transgender-intersexuell und queer«.

81 [https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-
2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens](https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens), Zugriff 17.01.2014.

Bei all diesen in der Protestpetition aufgezählten Risikofaktoren eines *LSBTIQ*-Lebensstils handelt es sich um die Folgen, die durch gesellschaftliche Ausgrenzung hervorgerufen werden, was die Unterzeichner jedoch offenbar nicht erwägen.

Spiegel online berichtet: »Die Kommentare der Unterzeichner, darunter Lehrer, Kinderärzte, Eltern, zeugen von massiver Homophobie: Kinder würden ›mit diesem Menschenbild verwirrt‹, junge Menschen würden ›desorientiert und haltlos‹, wenn sie erführen, dass auch gleichgeschlechtliche Partnerschaften gut und richtig sind«⁸².

Die von *Spiegel online* zitierte Argumentation der Unterzeichner verkennt, was zum Grundlagenwissen der Entwicklungspsychologie gehört: lediglich übernommene Identitäts- und Wertbegriffe, die nicht durch eigene Überprüfung und Reflexion in einer Testphase auch selbst erworben wurden, sind letztlich nicht belastbar (vgl. Kapitel 2.2.1). Die gesellschaftliche Realität unterschiedlicher Lebensentwürfe und sexueller Identitäten lässt sich vor Jugendlichen nicht totschiegen. Information darüber und von Toleranz getragene Auseinandersetzung mit dieser Realität ist die Grundlage einer gelungenen Identitätsentwicklung.

Auch die Stellungnahme der Landeskirchen enthält eine irreführende Argumentation: »Die vom Kultusministerium in Baden-Württemberg entwickelten Leitlinien für neue Lehrpläne stoßen bei evangelischer und katholischer Kirche im Südwesten auf Kritik. In einer gemeinsamen Erklärung der beiden Kirchen heißt es, Kinder und Jugendliche dürften bei ihrer Suche nach der sexuellen Identität nicht beeinflusst werden«⁸³.

»Beeinflussung« liegt vor, wenn eine unter mehreren Alternativen für Lebensentwürfe von vornherein als ethisch höherwertig dargestellt oder das Vorhandensein von Alternativen verheimlicht wird. »Keine Beeinflussung ausüben« hieße eben, unvoreingenommen über die Vielfalt von Möglichkeiten zu informieren. Genau das ist das Ziel des neuen Bildungsplans, wie die Leiterin der Antidiskriminierungsstelle des Bundes Christine Lüders ausführt:

»Schülerinnen und Schüler sollen, wie es im Entwurf des Bildungsplans heißt, die verschiedenen Formen des Zusammenlebens von und mit Homo-, Trans-, Inter- und Bisexuellen ›kennen und reflektieren‹ lernen. Sie sollen verstehen, was es etwa für intersexuelle Menschen bedeutet, nicht in das bekannte Raster Frau / Mann zu passen. Sie sollen lernen, Toleranz gegenüber anderen als etwas ganz Selbstverständliches wahrzunehmen. Und sie sollen sehen, dass sie nicht allein sind, wenn sie selbst schwul, lesbisch, inter-, bi- oder transsexuell sind«⁸⁴.

Christine Lüders stellt die gesellschaftliche Notwendigkeit der Reform klar, denn Angst, Isolation und Diskriminierung seien bei homo-, trans- und intersexuellen Men-

82 <http://www.spiegel.de/schulspiegel/bildungsplan-baden-wuerttemberg-lehrer-hetzt-gegen-sexuelle-vielfalt-a-942653.html>, Zugriff 16.01.2014.

83 <http://www.spiegel.de/schulspiegel/homosexualitaet-im-unterricht-debatte-weitet-sich-aus-a-942877.html>, Zugriff 17.04.2014.

84 <http://www.sueddeutsche.de/bildung/homosexualitaet-in-der-schule-zur-vielfalt-ermu-tigen-1.1860365>, Zugriff 17.01.2014.

schen weit verbreitet, sodass sie in der Schule ihre sexuelle Ausrichtung verbergen und verheimlichen. Sie würden in der Schule vielfach mit abwertenden Kommentaren bedacht oder begegneten dort negativem Verhalten, wie eine Umfrage der EU-Grundrechteagentur unter mehr als 90.000 Befragten in ganz Europa ergeben habe. Diese Ergebnisse würden sich voll und ganz mit den Erfahrungen aus der Beratung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes decken⁸⁵.

Ebenso liefert Lüders die prägnante pädagogische Begründung: »Als ehemalige Lehrerin einer sogenannten Brennpunktschule habe ich erlebt, dass die Schule der Ort ist, an dem Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit bekommen müssen, Stereotype, Vorurteile und Ressentiments zu überdenken. Dies gerade in einer Lebensphase, in der sie Identitäten suchen und entdecken, Rollen erproben. Einer Phase, in der sie vielfachen Klischees, Erwartungen und Rollenzwängen ausgesetzt sind. Es ist ureigene Aufgabe von Fürsorge- und Bildungseinrichtungen, Schülerinnen und Schülern Akzeptanz zu vermitteln«⁸⁶.

Auch jenseits dieser an einem konkreten Beispiel entflammten Debatte lassen sich Diskrepanzen zwischen schulischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit in Bezug auf Identitätsbildung feststellen.

Der »heimliche Lehrplan« offenbart sich in der Praxis anhand der Themen, Methoden und Unterrichtsformen, die tatsächlich vorkommen. 2001 ergab eine *GEW*-Umfrage⁸⁷, dass es in vielen Bundesländern nur sehr spärlich Unterrichtsmaterialien zum Thema Homosexualität gab und das Thema in der Praxis meist nur im Biologieunterricht und im Fach Religion behandelt wurde⁸⁸. Ein Problembewusstsein für Fragen rund um das Coming Out von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern existierte in vielen Ländern kaum, mit Ausnahme von Berlin, und die Empfehlungen zur Sexualerziehung in der Schule von 1968 waren seitdem nicht mehr aktualisiert worden. 2002 erfolgte ihre Aufhebung, da ein Koordinierungsbedarf nicht mehr gesehen wurde. Das Gefälle zwischen den Bundesländern bestand fort (Schmäu-Wassermann 2004, 16 f.). Im Jahr 2013 wird in von der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* herausgegebenen Broschüren zu den Themen Geschlecht und sexuelle Vielfalt sowie Outing in der Schule darauf hingewiesen, dass inzwischen auf den Bildungsservern einiger Länder und auf den Webseiten verschiedener Schulprojekte viele Materialien angeboten werden, die Hilfestellung zur Thematisierung von Fragestellungen zur geschlechtlichen Identität geben (Göbel/Bittner 2013). Innerhalb der letzten Dekade rückte das Thema der geschlechtlichen Identität als bildungsrelevante Problematik stärker in das Bewusstsein der Schulöffentlichkeit, bleibt

85 <http://www.sueddeutsche.de/bildung/homosexualitaet-in-der-schule-zur-vielfalt-ermutigen-1.1860365>, Zugriff 17.01.2014.

86 <http://www.sueddeutsche.de/bildung/homosexualitaet-in-der-schule-zur-vielfalt-ermutigen-1.1860365>, Zugriff 17.01.2014.

87 *Lesben und Schwule in der Schule – respektiert!? Ignoriert!?*, GEW Frankfurt 2001

88 Auf veraltete »biologistische« Darstellungen in Biologiebüchern hat u. a. Brigitte Demes hingewiesen (Demes 1989).

aber nach wie vor randständig und umstritten. In die Fachdidaktik der verschiedenen Disziplinen sind die Aspekte der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität bisher nur vereinzelt vorgedrungen.

Eine bewusste Vorstellung von einem zeitgemäßen Identitätsbegriff, der auch queertheoretische Positionen kritisch reflektiert und einbezieht, wäre gerade in der Kunstpädagogik wünschenswert, auch weil es zum Hauptgegenstand des Faches Kunst, der Kunst der Gegenwart und der historischen Kunst konstitutiv dazu gehört, Freiräume für die Identitätssuche jenseits gesellschaftlicher Konformität anzubieten, sodass »Kunst« im Grunde ohne das Zugeständnis dieser Freiheit weder interpretiert noch Verfahren der Kunst selbst erprobt werden können.

Nicht nur in der Gegenwartskunst stellt der Themenbereich der sexuellen Identität einen der großen Schwerpunkte dar, in der historischen Kunst ist dies nicht anders gewesen (siehe Kapitel 3.2), wenngleich es zum Teil in mehr verdeckter Weise und in Symbolik verklausuliert geschah. Die Kunst ist per se ein Bereich, in dem Normen und Konventionen in Frage gestellt werden. Bilder haben das Subversive und Mehrdeutige transportiert, in Bildern war möglich, was im realen Leben undenkbar und verboten war.

(Auto-)Biografien von Künstlerinnen und Künstlern enthalten häufig deutliche Hinweise auf eine intensive und als problematisch erlebte Auseinandersetzung mit der sexuellen Identität und Geschlechterrolle (Beispiele in Kapitel 3.1. und 3.2). Man muss das nicht im Sinne der bekannten These des Psychiaters Wilhelm Lange-Eichbaum interpretieren, der von einem hohen Prozentsatz Geisteskranker, psychisch Gestörter und Perverser unter Künstlern sprach (Lange-Eichbaum 1928).

Es mag vielmehr sein, dass Menschen, die sich als »anders« erfahren und als Außenseiter fühlen, oft ein Bedürfnis entwickeln, sich in Formen der Kunst mitzuteilen. Denkbar wäre auch, dass sensible und kreative Menschen auch jene Regungen und Ambivalenzen an sich und anderen wahrnehmen und empfinden, die außerhalb der gesellschaftlichen Norm ihrer Zeit stehen und von anderen verdrängt werden.

Im Rahmen der Kunstpädagogik ist die Auseinandersetzung mit Gender-Themen bzw. dem Thema sexueller Identitäten daher auch deshalb von Interesse, weil sie in zahlreichen Biografien von Künstlerinnen und Künstlern, die im Unterricht eine Rolle spielen, als besonders wichtiger Aspekt auffallen⁸⁹. Zugleich bieten diese Persönlichkeiten aus der Kunstgeschichte und der Gegenwartskunst u. U. Identifikationsfiguren für queere Jugendliche.

Die Diskussion um Geschlechterrollen erreichte in der Kunstpädagogik in den 1990-er Jahren einen Höhepunkt, erkennbar etwa – als eines von zahlreichen Beispielen – an den von 1990 bis 2003 in 2–3jährigem Zyklus stattfindenden Tagungen zur FrauenKunstPädagogik und den daraus resultierenden Bänden (Staudte/Vogt 1991; Richter/Sievert-

⁸⁹ Nähere Einlassung hierzu in Kapitel 3.1 und 3.2.

Staudte 1998; Ziesche / Marr 2000), in denen die lebhaften, oft sehr praxisnahen und auf Unterrichtsbeispiele bezogenen Diskussionen um Mädchenästhetik, feministische Kulturpädagogik, ästhetische Sozialisation von Mädchen und Jungen etc. dokumentiert wurden (siehe auch Kapitel 5.1).

In dieser Dekade nahmen sich auch Fachzeitschriften und Materialiensammlungen für den Kunstunterricht verstärkt des Themas an. Der Fokus lag dabei meist auf dem Anliegen, Benachteiligungen und Ungleichbehandlungen von Mädchen und Jungen entgegenzuwirken oder Rollenmuster bewusst zu machen und aufzubrechen⁹⁰.

Die Befassung mit solchen grundlegenden Problemstellungen wurde eingeleitet und wirkt bis heute weiter. Die Wichtigkeit der damals erarbeiteten Ideen und der angestoßenen Entwicklung besteht ungebrochen. Sie wurde jedoch nicht mit dem gleichen Elan weiter geführt und zum Teil nicht aktuellen Erfordernissen und Herausforderungen angepasst (siehe hierzu Kapitel 5.1).

Daher kann und sollte der fachdidaktische Diskurs in Bezug auf das Geschlechter-Thema aktualisiert werden und neuere kulturelle Phänomene wie die zuvor genannten noch stärker einbeziehen, wofür die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten will.

Die Verunsicherung Heranwachsender infolge der vorgenannten Irritationen durch Phänomene im Alltag und in den Medien, die häufig nicht formuliert wird, sich jedoch »zeigt«, könnte man u. a. mit Blick auf die wachsende Zahl psychischer und körperlicher Symptome von »Identitätserschütterung« feststellen. Für Magersucht und andere Essstörungen, die bei einer erschreckend großen Zahl von Mädchen und zunehmend auch Jungen auftreten, ebenso für selbstverletzendes Verhalten, werden in der Fachliteratur als Ursache häufig die Ablehnung des Frau- (oder Mann-)Seins genannt, das Nicht-Erwachsen-Werden-Wollen im Sinne geschlechtlicher Reifung⁹¹.

Eine stärker bewusste und aktive, auch kreative Auseinandersetzung mit dem Thema könnte u. U. hilfreich sein, um Erkrankungen und Störungen, die auf Gefühle der Hilflosigkeit im Prozess der sexuellen Identitätsfindung zurückzuführen sind, vorbeugen zu helfen.

In diesem Kapitel wurde die aktuelle Situation in Bezug auf das Thema der sexuellen Identität im (Kunst-)Unterricht umrissen: Es besteht ein Widerspruch zwischen dem Lehrplan-Anspruch auf umfassende Identitätsbildung als oberstes Ziel und der Unterrichtswirklichkeit, in der wesentliche Aspekte der Identitätsbildung oft ausgeklammert werden. Es bestehen weiterhin Konflikte innerhalb der Lehrer- und Elternschaft in Bezug auf neuere Vorstöße, das Thema der sexuellen Identität im Unterricht zu verankern.

90 Einige Unterrichtsvorschläge aus den 1990-er Jahren zur Veranschaulichung: »Die Schlampen kommen« (Modeprojekt mit Mädchen), aus: KUNST+UNTERRICHT 235, 09/99, 11 / »Wilde Prinzessin, braver Prinz«, aus: Unterrichtspraxis Menschenrechte, amnesty international 12/1995, 1.

91 Siehe hierzu z. B. Böse 2005.

Es kann davon ausgegangen werden, dass ethnische und kulturelle Vielfalt in der Schülerschaft zu den beschriebenen Problemen und Konflikten einerseits noch weitere Einflussfaktoren hinzufügt, die Schwierigkeiten aufwerfen – wie etwa der unterschiedliche Umgang mit Geschlechterrollen und Homosexualität in verschiedenen Gesellschaften – andererseits die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit den Fragen der geschlechtlichen Identität nochmals erhöht (vgl. Hagedorn / Schurt / Steber / Waburg 2012).

Aufgrund dieser konflikträchtigen, von Widersprüchen und Klärungsbedarf gekennzeichneten Ausgangslage empfiehlt sich ein behutsames Vorgehen beim Implementieren der umstrittenen Themen in den Kunstunterricht.

Vorrangiges Ziel bei der Auseinandersetzung mit der Geschlechter-Thematik im Kunstunterricht sollte die Ermutigung zur Selbstbestimmung, zur kreativen und die persönliche Entfaltung bereichernden Nutzung und Erweiterung der Spielräume für die Jugendlichen sein, die das wünschen. Während die Kenntnis der wichtigsten Theorien und Ergebnisse der Geschlechterforschung verbindlich sein und sowohl in den sozialwissenschaftlichen Fächern als auch im Fach Biologie gelehrt werden sollte⁹², stellt sich für die Teilnahme an Projekten, die Geschlechter-Identität innerhalb der ästhetischen Praxis im Kunstunterricht thematisieren, Freiwilligkeit als Teilnahmevoraussetzung dar. Es gilt, Aufgabenstellungen zu erarbeiten, die sich als Angebot an die Schülerinnen und Schüler verstehen, unhinterfragte Gewissheiten in Bezug auf die Geschlechter-Identität spielerisch oder ernsthaft zu prüfen und dabei einen persönlichen oder allgemein-gesellschaftlichen, historischen oder aktuellen Aspekt zu wählen – nicht jedoch als Verpflichtung und Nötigung, dies zu tun und schon gar nicht als Aufforderung, Privates zu »outen«.

Wie die Unterrichtserfahrung zeigt, entstehen nach anfänglich skeptischer Aufnahme des Geschlechter-Themas häufig mit viel Freude und Ernsthaftigkeit anspruchsvolle und vielschichtige Arbeiten, die geeignet sind, den Gender-Diskurs zu bereichern (siehe Kapitel 6.2).

Bilder der Kunst stellen dabei hervorragendes Material zur Verfügung, sowohl um auf der theoretischen Ebene zur Reflexivität gegenüber kommerziellen medialen Präsentationen von Geschlecht und gegenüber jugendlichen Selbstinszenierungen beizutragen, als auch, um für die eigene ästhetische Praxis Impulse anzubieten. Den wechselseitig voneinander beeinflussten popkulturellen Bildern und medialen ästhetischen Produktionen von Jugendlichen gleichermaßen Bilder der Kunst gegenüberzustellen »verweist auf Alternativen, zeigt auf Brüche oder Übergänge – und dies in einer pädagogisch wichtigen Distanz zur Unmittelbarkeit, ja zuweilen auch der Intimität der jugendkulturellen Medien(selbst)bilder« (Kirschenmann 2010b, 3).

Die Arbeit möchte zeigen, auf welche Weise durch die Begegnung mit Bildern der Kunst Reflexivität initiiert werden kann, die Heranwachsende im Spannungsfeld

92 Brigitte Demes beleuchtet in ihrem Essay Bio-Ideologie: *Geschlechtsrollendiskurs in Biologieschulbüchern* (Demes 1989) die Vermischung von gesellschaftlichen Geschlechtsrollenerwartungen und biologischen Fakten in Schulbüchern für das Fach Biologie.

traditioneller medialer Leitbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit einerseits, deren ebenfalls medialer Dekonstruktion und vielfältiger Neuformulierung andererseits sowie der eigenen nachvollziehenden und verändernden Praxis bei der Entwicklungsaufgabe der Herausbildung einer eigenen Geschlechter-Identität unterstützt.

Im nächsten Kapitel soll ein Blick auf entwicklungspsychologische Prozesse weitere Aspekte aufzeigen, um die Wichtigkeit dieses Anliegens zu untermauern.

2.2 Anknüpfung an die Entwicklungspsychologie

2.2.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Die Anbindung der Frage nach der Herausbildung der geschlechtlichen Identität an entwicklungspsychologische Erkenntnisse soll in kurzer Form dargestellt werden⁹³.

Für die entwicklungspsychologischen Prozesse im Hinblick auf die sexuelle Identität sind vor allem zwei Gesichtspunkte wesentlich.

Der erste Punkt ist die paradigmatische Frage nach den grundlegenden Einflussfaktoren, die die Entwicklung von der Geburt bis zum Erwachsenenalter bestimmen:

- Vollzieht sich ein genetisch prädestiniertes Programm (endogener Faktor)?
- Bestimmen soziale Faktoren die menschliche Entwicklung (exogener Faktor)?
- Gestaltet der Mensch seine persönliche Entwicklung selbst (autogener Faktor)?
- Oder wirken alle diese drei Faktoren zusammen (interaktionistisches Modell)?⁹⁴

In der neueren entwicklungspsychologischen Forschung hat sich die Einsicht in die Vernetzung der Faktoren weitgehend durchgesetzt. Meinungsverschiedenheiten bestehen in Bezug auf das Überwiegen des einen oder anderen Einflussfaktors. Letztlich erscheint dieser Handel um Prozentzahlen müßig, da sich die Einflussgrade der verschiedenen Faktoren bei einzelnen Personen auch wieder individuell darstellen können.

Unterricht ist an zwei der drei Faktoren beteiligt, die für die Entwicklung der Persönlichkeit maßgeblich sind, insofern als Schule einen wichtigen Teil der sozialen Umwelt darstellt und Unterricht die persönliche Gestaltungsfreiheit der Einzelnen fördern oder unterdrücken kann, Möglichkeiten zur Selbst-Orientierung anbieten oder vorgefertigte Muster und Normen einbläuen kann.

Die tiefgreifende Einsicht in das Zusammenwirken körperlicher/genetischer, sozialer/kultureller und persönlicher/selbstbestimmter Anteile bei der Entwicklung (Hobmair 2011, 18) hat sich innerhalb des Gender-Diskurses, wie er in den Kulturwissenschaften und der Soziologie geführt wird, bisher nur zum Teil durchgesetzt, wie anhand von Quellenanalysen in Kapitel 4.2.3 kritisch beleuchtet wird.

⁹³ Für eine Einführung in die Entwicklungspsychologie oder einen Überblick über verschiedene entwicklungspsychologische Ansätze eignet sich z. B. Wilkening/Freund/Martin 2009.

⁹⁴ In der Darstellung der Faktoren folge ich Hobmair 2011, 14–18.

Die zweite für diese Arbeit wichtige Aussage entwicklungspsychologischer Studien ist die Stufenförmigkeit menschlicher Entwicklung in (grob gesagt) drei Phasen: die vor-konventionelle, die konventionelle und die post-konventionelle.

Von verschiedenen Forschern auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie werden diese Phasen jeweils anders benannt oder nochmals weiter untergliedert. So teilt Lawrence Kohlberg die drei genannten Stufen in seinem Stufenmodell der moralischen Entwicklung nochmals jeweils in zwei Unterstufen ein (Kohlberg 1996), es besteht jedoch Einigkeit darüber, dass das Einüben und Erlernen der sozial vorgegebenen Verhaltensweisen und Strukturen ab dem Grundschulalter verstärkt erfolgt und dass im Erwachsenenalter bereits wieder eine Relativierung des Konventionellen erfolgt ist. Erwachsene sind in der Lage – oder sollten es sein – Widersprüche zu erkennen und auszuhalten, Dialektik zu begreifen und Konventionen kritisch zu reflektieren.

Moderne Entwicklungspsychologie betrachtet lebenslange Entwicklungsaufgaben, die zwar den Altersstufen schwerpunktmäßig zugeordnet sind, aber ohne dass eine grundlegende Entwicklungsaufgabe wie die Herausbildung und Aufrechterhaltung einer Identität zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen wäre. Es besteht jedoch Einigkeit darüber, der Jugend und Adoleszenz eine besondere und herausragende Bedeutung bei der Erarbeitung einer Identität beizumessen. Die Phase der Exploration, die für die Identitätsfindung im Jugendalter prägend ist, stellt sich nach J.J. Arnett (Arnett 2000) in den heutigen industrialisierten Gesellschaften aufgrund der zahlreichen Möglichkeiten verlängert dar. Er bezeichnet die Zeit vom 18. bis zum 28. Lebensjahr als Emerging Adulthood, eine Phase, in der allmählich der Übergang ins Erwachsenenalter erfolgt. Eindeutige Altersangaben lassen sich für die Phasen nicht angeben, da sie nicht ans biologische Alter gebunden sind, sondern bedingt durch die soziokulturelle und psychologische Entwicklung.

Wilkening / Freund / Martin nennen im Hinblick auf die Identitätsentwicklung drei unterschiedliche Entwicklungsaufgaben in drei verschiedenen Lebensphasen: Identitätsfindung in der Jugend, Stabilisierung der Identität und Selbstdefinition im mittleren Erwachsenenalter, Aufrechterhaltung der Identität und Selbstdefinition im späteren Erwachsenenalter (Wilkening / Freund / Martin 2013, 100).

Die Identitätsfindung in der Jugend wird dabei als krisenhafter Prozess gesehen – was bedeutet, dass Verwirrung und Verunsicherung notwendigerweise zur Identitätsbildung dazu gehören; daraus sollte man vielleicht nicht schließen, es sei hilfreich, Jugendliche absichtlich zu verunsichern; in jedem Fall aber sollte Verunsicherung und Verwirrung nicht unter allen Umständen vermieden und ihnen ausgewichen werden.

Die Krisenhaftigkeit der Entwicklungsphasen wird bei vielen entwicklungspsychologischen Theorien hervorgehoben.

»Das Konzept der psychosozialen Krise des Psychoanalytikers Erikson (1959) ist dem der Entwicklungsaufgaben von Havighurst verwandt« (ebd., 100). Beide Modelle betonen die Krisenhaftigkeit der Entwicklungsschritte, im Unterschied zu Erikson nimmt

Havighurst jedoch keine universelle Gültigkeit seines Modells über die historische Zeit und kulturelle Unterschiede hinweg an (Havighurst 1972).

Nach J.E. Marcia (Marcia 1980) definieren die Dimensionen Exploration und Verpflichtetheit vier verschiedene Identitätszustände: Identitätsdiffusion, übernommene Identität, Moratorium und erarbeitete Identität.

Ein Zustand ohne Bindung an eine Wert- und Zielhaltung wird als Identitätsdiffusion bezeichnet, Moratorium heißt die Phase des Prüfens von Alternativen mit Entscheidungsabsicht.

Kinder befinden sich zunächst im Zustand der Identitätsdiffusion, in der mittleren Kindheit besteht dann eine Tendenz zur vorzeitigen Festlegung auf von Eltern und Schule transportierte Werte, d. h. eine übernommene Identität. In der Pubertät und Adoleszenz wird durch die Prüfung der angenommenen Werte und das Austesten von Alternativen im Idealfall eine erfolgreiche Identitätsbildung absolviert (ebd., 101 f.).

Erfolgreiche Identitätsbildung beruht demnach auf einer Entscheidung und Festlegung nach dem Testen und Prüfen alternativer Wert- und Zielvorstellungen. Die Festlegung auf Werte und Ziele ohne eigene Exploration führt lediglich zu einer übernommenen Identität.

Diese Darstellung fasst den idealtypischen Ablauf zusammen, der individuell unterschiedliche Ausprägungen annehmen kann.

Schneider / Lindenbergere verweisen auf empirische Befunde, denen zufolge bis zum Alter von 19 Jahren der Anteil der Jugendlichen im Moratorium ansteigt und danach abfällt. Ein großer Anteil von Menschen weisen auch im Erwachsenenalter keine erarbeitete Identität auf. Weiterhin unterscheidet sich die Prävalenz der Stadien im Jugendalter je nach Bildungsstand. Beispielsweise befänden sich viele Studierende im Moratorium oder wiesen eine erarbeitete Identität auf im Vergleich zu Jugendlichen in einem Arbeitsverhältnis, die eher eine übernommene Identität hätten, oder arbeitslosen Jugendlichen, die sich am häufigsten in Identitätsdiffusion befänden (Schneider / Lindenbergere 2012, 253).

Demzufolge würde das Ausblenden der Frage nach der sexuellen Identität in der Schule dem Zustand einer lediglich übernommenen Identität oder der Identitätsdiffusion bei den Schülern Vorschub leisten.

Während jedoch erarbeitete Identität mit Variablen wie Autonomie, interner Kontrolle und höherem Selbstwertgefühl einhergeht, hängen Identitätsdiffusion und vorzeitige Identitätsbildung mit Variablen wie externer Kontrollüberzeugung, Impulsivität, bei übernommener Identitätsbildung mit Rigidität und Konformität, bei Identitätsdiffusion mit Anfälligkeit gegenüber sozialem Druck und u. a. Drogenkonsum zusammen (ebd., 102)⁹⁵.

⁹⁵ Schneider / Lindenbergere führen ebenfalls an, dass bei etwa 10 % der Jugendlichen homosexuelle Neigungen vorliegen (ebd., 250). Während jedoch 65 % der heterosexuellen Jugendlichen bis zum Alter von 19 Jahren auch tatsächlich sexuelle Erfahrungen haben, trifft dies nur auf 10 % der homosexuellen Jugendlichen zu (ebd., 250).

Nur durch eine bewusste Auseinandersetzung mit allen Bereichen der Identität kann eine erfolgreiche Identitätsbildung geleistet werden.

Da die Exploration alternativer Möglichkeiten explizit als Methode zur Erlangung einer erarbeiteten Identität genannt wird, bieten sich für den Kunstunterricht u. a. Verfahren der Selbstinszenierung an (vgl. Kapitel 6.).

2.2.2 Schlussfolgerungen aus entwicklungspsychologischen Prozessen für den Kunstunterricht

Für das hier behandelte Anliegen empfiehlt sich aus den in Kapitel 2.2.1 genannten Gründen – der Notwendigkeit der Erprobung verschiedener Identitätsentwürfe und der Überprüfung vorgefertigter Identitätsmodelle – eine Ansiedlung von Unterrichtsvorhaben zu dem Thema in der frühen Adoleszenz, wenn sich das eigene kritische Denken stärker entwickelt und gegebene Normen in Frage gestellt werden.

»Während im Unterricht mit Grundschulkindern das Selbstporträt, Varianten des szenischen Spiels wie Schatten- oder Maskenspiel, das Kennenlernen von anderen Personen, das Verkleiden oder das Anlegen biografischer Sammlungen im Vordergrund des gestalterischen Selbstausdrucks und Rollenspiels stehen, können die Rollenübernahme und die Selbstinszenierung mit Jugendlichen das Fremde, das Surreale und Mögliche, den Symbolwert von Ausdrucksfarbe, Proportion und Komposition, das collageartige Zusammenfügen, das Ironisieren, Karikieren und Übertreiben verstärkt als gestalterische Ausdrucksmittel einsetzen« (Kirchner 2012, 5 f.).

Dieses Zitat aus dem einleitenden Artikel zum Themenheft *Identität und Ausdruck* von KUNST+UNTERRICHT (Heft 366/367 2012) trägt den genannten Entwicklungsstufen ebenfalls Rechnung, indem für die jüngeren Kinder eher Formen der Selbstvergewisserung vorgeschlagen werden, Methoden des kritischen Infrage-Stellens von Identität dagegen erst von Jugendlichen ab der Pubertät erprobt werden sollen.

»Der Kunstunterricht bietet einen geschützten Rahmen, um im Kontext bestimmter Aufgabenstellungen die eigenen Lebensentwürfe und Rollenerwartungen bewusst zu machen und zu reflektieren, in neue Rollen zu schlüpfen und diese auszuprobieren, gestalterisch zu pointieren und zu karikieren« (ebd., 4).

Es geht dabei weder um das Erarbeiten eindeutiger Selbstbilder (ebd., 6) noch darum, bei den Jugendlichen Irritation und Verwirrung bezüglich der eigenen Identität auszulösen. Vielmehr haben sich die Spielräume für Identitätskonstruktionen und die Möglichkeiten, verschiedene Identitäten anzunehmen, durch den Pluralismus der Gesellschaft und die Angebote der Internetforen erweitert, was eine bewusste Identitätsgestaltung und Selbstpositionierung erfordert – wobei die Schule Orientierungshilfen geben kann.

»Wenn es uns also gelingt, einen von Spiel und bildnerischem Ausdruck getragenen Raum zu eröffnen, der das aktive Sich-selbst-Verorten erlaubt, können wir in hohem

Maße helfen, die Integrität des Subjekts und damit die Identitätsentwicklung zu stärken« (ebd., 6).

Die einstigen Selbstverständlichkeiten der Geschlechterrollen, wie sie noch in den 1950-er Jahren galten und in der Werbung propagiert wurden, aufzubrechen, stellt keine Neuerung mehr da, da diese Thematik seit den 1970-er Jahren in der Gesellschaft und der Kunst diskutiert wurde und in den 1980-er und 1990-er Jahren auch zum Pflichtprogramm im Kunstunterricht avancierte. Mit Analysen des Frauen- respektive Männerbildes in Werbeanzeigen etwa ließen sich tradierte Rollenbilder greifbar fassen. Vielmehr herrscht seit den 2000-er Jahren offenbar die Ansicht, das Thema habe sich durch die zunehmende Gleichberechtigung der Frau erledigt – jedenfalls tauchen Unterrichtsvorschläge zur Rollenthematik seither kaum noch in Fachzeitschriften auf. Schüler dagegen halten die alten Geschlechterrollenbilder oft noch für präsent, wie die Ergebnisse einiger praktischer Arbeiten nahelegen (vgl. Kapitel 6).

Die Auseinandersetzung mit und Reflexion der nicht mehr ganz so selbstverständlich normierten sexuellen Orientierung und der überwiegend als selbstverständlich erachteten biologischen Geschlechtszugehörigkeit sind dagegen aus verschiedenen Gründen kaum in die Lehrpläne oder Unterrichtsvorschläge der Fachzeitschriften gelangt (siehe Kapitel 5).

Während der Arbeit an diesen beiden Teilbereichen des Themas der sexuellen Identität ergab sich mehrmals die Konfrontation mit dem Einwand, Jugendliche könnten durch die Befassung damit verwirrt und irritiert und in ihrem Bedürfnis und Bestreben nach einer gesicherten und stabilen Geschlechtsidentität beeinträchtigt werden.

Als absoluter Grundsatz erscheinen diese Bedenken ebenso wenig stichhaltig wie wenn man vermeiden wollte, Jugendlichen die verschiedenen Weltreligionen oder politischen Parteien vorzustellen, aus Sorge, der Pluralismus könnte verunsichernd wirken. Der Pluralismus verunsichert ohne Zweifel, nur lässt sich das durch Scheuklappen kaum sinnvoll beheben.

Als Mahnung zur Vorsicht dagegen rückt die Reflexion möglicher problematischer Aspekte beim Umgang mit den hier vorgestellten Themen an allererste Stelle.

Im Folgenden werden daher drei Regeln oder Richtlinien für den Umgang mit dem Thema der Geschlechtsidentität im Kunstunterricht vorgeschlagen, die bedacht werden sollten, um die Privatsphäre der Jugendlichen zu schützen und entwicklungspsychologischen Gegebenheiten zu entsprechen, da nicht alle Jugendlichen im gleichen Alter auch auf dem gleichen Stand der Identitätsentwicklung sind und auch nicht für alle die gleichen Fragen und Probleme im Vordergrund stehen. Die hier vorgeschlagenen Prinzipien betreffen insbesondere Praktiken der Selbstinszenierung im Kunstunterricht, wie sie in Kapitel 6 ausführlicher erörtert werden. Die Überlegungen hängen mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen zusammen und schließen sich daher an diese an, obwohl ihre konkrete Umsetzung in Aufgabenstellungen für den Kunstunterricht erst in Kapitel 6 beschrieben wird. Da die dargelegten Grundsätze jedoch auch bereits Kriterien für die Auswahl von Kunstwerken zur Behandlung im Unterricht enthalten,

empfiehlt es sich ebenfalls, sie bereits an dieser Stelle einzuführen und dem Kapitel über Kunstwerke zum Thema der geschlechtlichen Identität voranzustellen.

Als erster Grundsatz gilt Freiwilligkeit bei der Selbstinszenierung. Für Schüler, die im Rahmen des Unterrichts oder generell nicht gerne Kostüme anlegen oder in Rollen schlüpfen, sollte kein Zwang oder Druck dazu herrschen. Dieser Grundsatz der Freiwilligkeit gilt nicht nur für Cross-Gender-Inszenierungen, denn es sollte auch niemanden genötigt werden, z. B. ein Clownsgewand anzuziehen⁹⁶.

Doch ist die Verkleidung eines Mädchens als männliche Figur und in noch höherem Maß die Verkleidung eines Jungen als weibliche Figur ein besonders sensibles Thema und Freiwilligkeit daher umso mehr geboten. Die Wichtigkeit des Prinzips der Freiwilligkeit in diesem Fall vermag ein Ereignis zu erhellen: Als Dominik, ein Schüler eines Q4-Kurses (Abi-Jahrgang 2013), seine gerahmte Fotoarbeit im Gang vor den Kunsträumen aufhängte. Das Foto, das Dominik stolz ausstellte, zeigte sein Gesicht zur Hälfte als Frau geschminkt (Abb. S35), frei nach dem Vorbild von Ulay⁹⁷ (1973) oder der *Half Drag*-Fotoserie von Leland Bobbé⁹⁸. Dominik hatte sich extra für die Anfertigung der Fotografie zwei Wochen lang einen Bart wachsen lassen, den er im Unterricht auf einer Gesichtssseite frisch abasierte, um den Kontrast der beiden Gesichtshälften zu verstärken. Er hatte einen Freund mitgebracht, der eine gute Kamera und Erfahrung im Fotografieren besaß und eine Freundin, die sich mit dem Schminken auskannte – das heißt, er hatte einige Mühe und Eigeninitiative in diese Arbeit gesteckt, die ihm sichtlich großen Spaß machte und ihm wichtig war. Während er das Foto an der Wand anbrachte, kam ein Knirps aus der Unterstufe in den Gang und fragte Dominik beim Anblick des Fotos mit entsetzt aufgerissenen Augen: »*Musstest* du das machen?«

Dominik versicherte ihm lachend, dass er das Foto machen *wollte*. Der kleine Einwurf bestätigt auch, dass für jüngere Kinder das Spiel mit der Geschlechtsidentität eine stärker bedrohliche Seite haben kann als für ältere, die in dieser Hinsicht meist eine größere Komfortzone haben. Dies trifft aber nicht auf alle Jugendlichen zu. Das Verkörpern einer Rolle, mit der man sich nicht identifizieren kann oder will, löst unangenehme Gefühle aus und sollte daher nicht verlangt werden.

Das bedeutet in der Konsequenz, gegebenenfalls die Bearbeitungsmöglichkeiten anderer Themen zur Auswahl zu stellen, wenn Selbstinszenierungen zum Geschlechter-Thema im Kunstunterricht auf dem Programm stehen (vgl. Kapitel 6).

⁹⁶ Innerhalb des Faches Darstellendes Spiel liegt der Fall etwas anders, da man davon ausgehen kann, dass die Schüler das Fach gewählt haben und daher bereit sind, verschiedene Rollen darzustellen. Manche Schüler entscheiden sich aber auch unter anderem für das Fach Kunst und nicht für Darstellendes Spiel, weil sie Ausdrucksformen bevorzugen, bei denen der eigene Körper nicht ins Spiel kommt. Auch im KUNST+UNTERRICHT-Heft *Performance* (Heft 273, Juni 2003) wird hervorgehoben, wie wichtig die Vermeidung von Zwang ist, wenn es um das Erproben von ästhetischen Praxen geht, die den Körper einbeziehen (z. B. ebd., 8).

⁹⁷ <http://www.ulay.si/>, Zugriff 28. 11. 2015.

⁹⁸ <http://petapixel.com/assets/uploads/2013/10/Maddelynne-Hatter.jpg>, Zugriff 29. 07. 2015.

Die zweite Leitlinie beinhaltet, extreme Formen operativer Kunst am Körper im Unterricht nicht oder nicht vorrangig zu behandeln. Body-art Künstler wie Genesis Breyer-P-Orridge oder Orlan verwenden Körpermodifikationen und Schönheitsoperationen als Medium ihrer künstlerischen Arbeit, wobei unter anderem die Geschlechtsidentität problematisiert wird. Ohne eine Beschäftigung mit diesen Erscheinungsformen des Themas Geschlecht in der Kunst für den Unterricht prinzipiell auszuschließen, ist der Schwerpunkt in dieser Arbeit jedoch anders gesetzt. Extreme Formen künstlicher Körpermodifikationen wirken verstörend und sind nur sehr bedingt geeignet, die Bereitschaft zur ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Thema der Geschlechtsidentität bei Schülern zu wecken. Die Schockwirkung ist bei Orlan geplanter Bestandteil der Inszenierung, wenn sie etwa die Operationen an ihrem Gesicht filmisch dokumentieren lässt. Mit der Entscheidung, die Rezeption von künstlerischen Arbeiten dieser Art im Schulunterricht für Kinder und in der Regel auch Jugendliche einzuschränken, ist ausdrücklich kein Qualitätsurteil oder eine moralische Bewertung impliziert. Ein objektives Kriterium, wann ein Kunstwerk für Jugendliche nicht zur Betrachtung heran gezogen werden sollte, gibt es sicher nicht. Gelegentlich gibt ein Ausstellungshaus eine Warnung bezüglich der Konfrontation von Kindern und Jugendlichen mit manchen Werken heraus⁹⁹. Die Problematik von Zensur und auf der anderen Seite Jugendgefährdung durch drastisches und verstörendes Bildmaterial erschöpfend zu behandeln würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Schockierende Bilder von Jugendlichen fern zu halten ist im Zeitalter der Internetsuchmaschinen vielfach nicht mehr möglich, wenn die Jugendlichen die entsprechenden Bilder sehen wollen. Das ist aber kein Grund, solche Bilder ohne gründliche Vorüberlegung auch im Unterricht zu zeigen und sie damit allen Jugendlichen aufzudrängen.

Sicherlich können Jugendliche selbst auf Kunstwerke wie die zuvor angeführten stoßen oder man kann beim Besuch einer Ausstellung mit einem Kunstkurs auf ein ähnliches Werk treffen; es mag in dem einen oder anderen Fall auch der Schülerwunsch sein, über ein solches Werk zu sprechen. Eine Befassung auch mit extremen Formen der Körpermodifikation als Kunstwerk kann unter manchen Umständen geboten und richtig sein, denn das Thema der Körper-Identität und damit einhergehend auch nach der Frage der Wandelbarkeit und Veränderbarkeit / Unveränderbarkeit des Körpers berührt auch das Feld der medizinisch-technologischen Machbarkeit von Körpermodifikationen durch operative oder hormonelle Eingriffe. Diesen Themenbereich per se vom Unterricht auszuschließen wäre sicherlich keine gute Lösung. Nicht vorrangig weil Körpermodifikationen sowohl als Thema als auch als Praktiken der Gegenwartskunst vorkommen – als Thema etwa im türkischen Pavillon der *Biennale* 2013, wo der Künstler Ali Kazma mit Tätowierungen, Body-Building, japanischen Bondagetechniken des Shibari und Schönheits-

⁹⁹ So warnte z. B. das *MMK (Museum für Moderne Kunst)* in Frankfurt anlässlich der Ausstellung »The Lucid Evidence« (2010/2011) vor möglicherweise verstörenden Bildern.

operationen verschiedene Methoden der Körpermodifikation dokumentierte – sondern weil Jugendliche u. U. mit Wünschen nach Schönheitsoperationen, Medikamenten für Schlankheit oder Muskelaufbau, Tätowierungen, Piercings und Implantaten von dem Trend betroffen sind und Unterricht grundsätzlich offen sein muss für Themen, die in der Lebenswelt Jugendlicher eine Rolle spielen¹⁰⁰. Mit einigem Recht könnte daher auch die Strategie begründet werden, Beispiele extremer Körpermodifikation im Unterricht gerade nicht zu vermeiden.

Auch beim Thema der Transsexualität spielen die medizinischen Möglichkeiten und Technologien eine Rolle.

Im Rahmen der in Kapitel 6 vorgestellten Unterrichtsprojekte wurden jedoch Formen der Körpermodifikation, die als Kunstwerk fungieren, nicht von Lehrerseite aus zum Unterrichtsgegenstand gemacht, sondern nur dann besprochen, wenn von Schülerseite Material oder Fragen eingebracht wurden.

Bezogen auf die Thematik der Geschlechtsidentität ist es ein wichtiges Anliegen der vorliegenden Arbeit, Unterrichtsvorschläge zu unterbreiten, die Schülerinnen und Schüler auch ermächtigen, ihre Identität oder ihr eigenes Repertoire an Geschlechterverhalten zu erweitern bzw. selbst aktiv zu gestalten, die Furcht vor etwas mehr Offenheit zu verlieren; bevorzugt eignen sich dafür Werke, die Begeisterung für das Selbst-Ausprobieren wecken und die beitragen können, Berührungängste mit Geschlechter-Inszenierung zu überwinden. Eine oktroyierte Beschäftigung mit dem Thema ist dabei ebenso wenig angemessen wie Werkbeispiele, die auf Schockwirkung angelegt sind oder diese sehr wahrscheinlich erzeugen.

Zudem wäre es nicht wünschenswert, wenn Künstler, die Körpermodifikationen als künstlerische Praxis anwenden, als »abschreckende Beispiele« fungieren. Es besteht außerdem die Tendenz, vom Unterrichtsgeschehen die »extremen« Inhalte im Gedächtnis zu behalten und die weniger spektakulären zu vergessen. Es gilt daher zu vermeiden, das Thema der sexuellen Identität und die kreativen Möglichkeiten in diesem Bereich im Gedächtnis der Schüler primär mit Skalpellen, Blut und Wattetupfern zu koppeln.

Im Allgemeinen sind Werke in den Vordergrund zu stellen, die zu eigenen Explorationen und Inszenierungen anregen oder bei denen sich ein Bezug zur eigenen Praxis der Schüler herstellen lässt – wenn auch nicht im Sinne bloßer Nachahmung, so doch unter anderem im Aufgreifen von Methoden und Motiven. Unter diesem Aspekt ist es grundsätzlich zu überdenken, ob im Unterricht Werken ein breiter Raum zugestanden werden kann, die sich solcher Mittel und Verfahren bedienen, die im Kunstunterricht auf keinen Fall eingesetzt werden können.

¹⁰⁰ Zum Thema Tätowierung und Identität liegt eine Arbeit von Alexander Cherdron (Cherdron 2006) vor, die Reflexionsanlässe zum Zusammenhang von Tätowierung und Identitätsvergewisserung liefert.

So enthielt das KUNST+UNTERRICHT Heft *Aktionskunst* (Heft 225 / September 1998) – neben vielen praxisnahen und schultauglichen Anregungen in den verschiedenen Artikeln zu Unterrichtsprojekten – im Materialteil auch eine Reihe von Beispielen der Aktionskunst, die als Impulse für die ästhetische Praxis im Kunstunterricht wenig geeignet sind: Der Künstler Stelarc hängt an durch seine nackte Haut gestochenen Haken (*Event für stretched skin*, 1976, Aktion *Maki Gallery Tokio*); Joseph Beuys lebt eine Woche mit einem wilden Coyoten zusammen (*Coyote*, 1974, *Aktion Galerie Block New York*); Marina Abramovic stellt sich als passives Objekt den Zuschauern zur Verfügung, die sie u. a. mit einem Messer verletzen und mit einer geladenen Pistole bedrohen (*Rhythm 0*, 1974, Neapel); Abramovic und Ulay zielen mit Pfeil und Bogen auf das Herz des anderen (*Rest Energy*, 1980 Dublin); Flatz lässt sich für ein Preisgeld mit Dart-Pfeilen bewerfen (*Treffer*, 1979 Stuttgart) oder in einen Teppich gerollt mit Füßen treten (*Teppich*, 1975, *Akademie der Bildenden Künste München*); Valie Export bricht unter Stromstößen zusammen (*Hyperbulie*, 1973) oder führt Peter Weibel an einer Hundeleine (*Aus der Mappe der Hundigkeit*, 1968 Wien); Butoh-Tänzer der Gruppe Sankai Juku hängen an den Füßen gefesselt kopfüber vor einer Wand (*Hommage to Pre-History*, 1982, Tokyo).

Prinzipiell bieten viele dieser künstlerischen Aktionen auch im Hinblick auf das Geschlechter-Thema reichhaltigen Diskussionsstoff und auf keinen Fall sollen die hier erörterten Überlegungen missverstanden werden als Stellungnahme gegen die Besprechung der erwähnten Kunstwerke im Kunstunterricht.

Körperliche Grenzerfahrungen wie das Ertragen von Schmerz oder psychisch belastenden, riskanten Situationen, die »im Extremfall zum Tode führen« (KUNST+UNTERRICHT Heft 225 1998, 29), Selbstverletzung, öffentliche Erniedrigung und Bloßstellung gehören aber nicht zum Repertoire möglicher Verfahren der *eigenen* ästhetischen Praxis der Jugendlichen im Kunstunterricht. Selbst die Anregung, die Lernende animiert, sich »in einen Erschöpfungszustand« zu versetzen (ebd., 28), ist grenzwertig, sofern man unter einem Erschöpfungszustand etwas anderes versteht als bloß eine etwas erhöhte Puls- und Atemfrequenz nach einer anstrengenden Betätigung.

Eine Häufung von Beispielen dieser Art von Aktionskunst führt daher zu einem Widerspruch zwischen den Inhalten der rezeptiven und reflexiven Phasen des Unterrichts und den Handlungsfeldern, die eröffnet werden.

Die primäre Problematik besteht nicht in der Unmöglichkeit, die genannten Beispiele für Aktionskunst in ähnlicher oder abgewandelter Form an der Schule durchzuführen – das gilt auch für alle zu teuren oder technisch zu aufwändigen Formen der Kunst – vielmehr sind die die Kernanliegen der Kunstaktionen für die Erprobung im Unterricht tabu. Der genannte Widerspruch führt in der Folge tendenziell zur Beschränkung auf eine vorwiegend konzeptuelle Arbeitsweise der Jugendlichen, bei der sie lediglich Ideen für Aktionen entwickeln oder grundsätzliche Themen diskutieren sollen (siehe die fünf Arbeitsanregungen auf den Seiten 26 ff.). Gerade bei einem Thema wie Aktionskunst sollte aber der Spielraum der Jugendlichen nicht auf das Konzeptuelle beschränkt sein.

Wie erwähnt beinhaltet das KUNST+UNTERRICHT Heft Aktionskunst auch zahlreiche Arbeitsanregungen, die stärkeres Gewicht auf die eigene ästhetische Praxis der Jugendlichen legen. Rolf Behme gibt im einführenden Text zum Materialteil den Hinweis: »Ästhetische Events zum Thema zu erheben bedarf einer ausgesprochenen Feinfühligkeit und wohl überlegten Auswahl künstlerisch authentischer Beispiele, will man die SchülerInnen zu einer vorurteilsfreien und kritisch-argumentativen Beurteilung und zum praktischen Handeln anregen« (Behme 1998, 5).

Lehrende sollten daher auch bereits unter didaktischen Gesichtspunkten aufbereitetes Material wie die Unterrichtsmaterialien in KUNST+UNTERRICHT oder anderen fachlichen Publikationen nochmals im Hinblick auf ihre Lerngruppe sensibel sichten (siehe auch Kapitel 3.1.4 und 5.1).

Der dritte Grundsatz erfordert die Vermeidung von privaten Fragen und von Settings, die ein Outing fordern oder nahe legen. Bei der Recherche zu Unterrichtsmaterialien, die das Thema der Homosexualität und der Körper-Identität aufgreifen, fanden sich mehrfach Arbeitsblätter oder Arbeitsanweisungen, die »gut gemeint«, aber im Hinblick auf den Schutz der Privatsphäre der Jugendlichen als bedenklich einzustufen waren.

In einer Fortbildung der *GEW* zum Thema Homosexualität im Unterricht im Jahr 2011¹⁰¹ wurde ein Arbeitsblatt erprobt und zum Einsatz in der Schule vorgeschlagen, das in einer Broschüre mit Handreichungen des Regenbogenschutzkreises Berlin zur Arbeit gegen Diskriminierung verbreitet wird und u. a. zum Download im Internet zur Verfügung steht¹⁰².

Die Teilnehmenden verorten sich selbst auf einem der inneren oder äußeren Blütenblätter einer Blume (integriert in die Gesellschaft oder marginalisiert), je nach sozialer Herkunft, sexueller Orientierung, Geschlecht, Herkunft und Hautfarbe. Ein Mensch aus der »Unterschicht«, womöglich weiblich, homosexuell und mit Migrationshintergrund, findet sich auf dieser *Blume der Macht* völlig machtlos ganz am Rand wieder (Tuider / Müller et al 2012, 56).

Laut Zielvorgabe soll das Arbeitsblatt »gesellschaftliche Vor- und Nachteile thematisieren, um die eigene Position in gesellschaftlich bedingten Machtverhältnissen bewusst zu machen und reflektieren zu können« (ebd.).

Die Vorgehensweise erschien den an der Fortbildung teilnehmenden Lehrern vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrung mit Diskriminierungen in der Schule jedoch als zudirekt, sowohl in der Bloßstellung »benachteiligter« Personen als auch durch den impliziten Druck zum Outing durch die Aufforderung, »Homo« oder »Hetero« anzukreuzen.

Ein anderes Arbeitsblatt verlangte das Nennen von »Lieblingsdingen«, wobei außer der »Lieblingsfarbe«, dem »Lieblingstier« und der »Lieblingsspeise« auch das »Lieblings-

101 Homosexualität im Unterricht, Mainz, *GEW*-Geschäftsstelle am 07.09.2011.

102 http://berlin.lsvd.de/wp-content/uploads/2012/08/Aktiv_werden_Handreichung.pdf, laut Angabe in der Broschüre entnommen aus Timmermanns / Tuider 2008, Zugriff 29.07.2015.

geschlecht« anzugeben war (*Identitäts-Bingo*, Tuider / Müller et al 2012, 94). Auch wenn wir hier ebenfalls redliche Absichten unterstellen, wirkt das Arbeitsblatt doch wie eine mehr oder weniger geschickt getarnte Falle, in die der Ahnungslose tappen und sich ungewollt outen könnte, da die Frage nach der sexuellen Orientierung so harmlos bemäntelt daherkommt. Freilich soll das Arbeitsblatt davon zeugen, dass private Vorlieben nichts weiter als eben private Vorlieben sind, seien es kulinarische, zoologische oder sexuelle – in ihrem Alltagwerden Heranwachsende aber mit anderen Bewertungen konfrontiert. Ein Herunterspielen der Probleme, die ein Outing bedeuten kann, durch die Gleichsetzung mit x-beliebigen Geschmacksurteilen bietet keinen adäquaten Umgang mit der Frage nach der sexuellen Orientierung.

Diese Arbeitsblätter sollen als Anschauungsbeispiel dienen für Materialien und methodische Vorschläge, die in bester Absicht erstellt wurden, jedoch den wichtigen Grundsatz, keinen Druck zum Outing aufzubauen und keine indiskrete Ausforschung der Jugendlichen zu betreiben, u. U. nicht genügend beherzigen.

Je nach dem Zusammenhang, in dem die Arbeitsblätter eingesetzt werden, können manche der Arbeitsblätter auch bereichernde Diskussionen anregen; innerhalb von Schulklassen sind Arbeitsblätter, die direkt oder indirekt zum Outing auffordern, jedoch zu vermeiden.

Die genannten Arbeitsblätter fanden in verschiedenen Publikationen Verbreitung und entstammen der Veröffentlichung *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider / Müller et al 2012 [2008]), die zum Gegenstand von Diskussionen geworden ist. Wie im Eifer des Einsatzes für Toleranz gegenüber sexueller Vielfalt als Unterrichtsthema zum Teil über das Ziel hinaus geschossen wird, kritisierte zum Beispiel der Feuilleton-Artikel *Was Sie noch nie über Sex wissen wollten* von Christian Weber aus der *Süddeutschen Zeitung* vom 24.04.2014 auf Seite 9 anhand einer Praxisanregung aus dem genannten Buch: »Achtung, keine Satire. Sondern: eine völlig ernst gemeinte praktische Übung für den Sexualekundeunterricht, wie sie ein erfahrenes Autorenteam aus Professoren und Pädagogen für 15-jährige vorschlägt – Überschrift: ›Der neue Puff für alle‹. Aufgabe: ein Bordell in der Großstadt soll modernisiert werden, das als ›Freudenhaus der sexuellen Lebenslust‹ alle Bedürfnisse bedienen soll. Allerlei sei zu bedenken, heißt es in der Aufgabenstellung, ›verschiedene Lebensweisen und verschiedene sexuelle Präferenzen‹. Esmache schließlich einen Unterschied, ob eine Prostituierte ganz konventionell einen weißen heterosexuellen Mann bedienen wolle oder Frauen mit muslimischer (oder katholischer) Religionszugehörigkeit oder Trans-Frauen, die zugleich lesbisch sind« (ebd., 9).

Dem Übungsbeispiel aus *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider / Müller et al 2012, 75 ff.) folgen noch weitere Übungsvorschläge für Schule und Jugendarbeit, wie die Anfertigung kurzer Sketche oder Gedichte zu den Themen »Das erste Mal ein Kondom überziehen, das erste Mal ein Tampon einführen, das erste Mal Analverkehr« (ebd., 152; die Themen werden bei dieser Übung auf sogenannten »Erstes-Mal-Karten« gezogen).

Weber fragt: »Muss man ein verklemmter, pietistischer und homophober Spießier sein, wenn man sein Kind nicht mit allergrößter Begeisterung in diese Art von Unterricht schicken möchte?« (Weber 2014, 9)

Im Feuilleton-Artikel klingt ein Zusammenhang zwischen der Vorherrschaft »dekonstruktivistischer« Ansätze in der Genderforschung und den angeführten Beispielen für möglicherweise allzu offensive sexualpädagogische Vorgehensweisen an¹⁰³.

Tuider / Müller et al berufen sich schon auf der ersten Seite von Teil 1 des Buches u. a. auf Ansätze einer dekonstruktivistischen Pädagogik (Tuider / Müller et al 2012, 15).

Dieses Beispiel zeigt: Zwar betonen die Autoren bei jeder der Übungen die Wichtigkeit der Leitung und Moderation, die auch darauf zu achten hat, die Grundsätze der Freiwilligkeit und der gegenseitigen Rücksichtnahme und Achtung zu wahren. Die positive Intention, die die Autoren verfolgen, der »Diversifizierung aller Beziehungs- und Lebensbereiche« (ebd., 16) gerecht zu werden, läuft jedoch Gefahr, durch ein zu forsches und wenig feinfühliges Vorgehen konterkariert zu werden. Wiederum ist die sensible und verantwortungsvolle Auswahl durch die Lehrkraft gefragt¹⁰⁴.

In diesem Kapitel wurden bereits einige Grundsatzüberlegungen erörtert, welche die dritte Forschungsfrage betreffen: Auf welche Weise sich das Thema der geschlechtlichen Identität im Kunstunterricht sensibel und erkenntnisstiftend behandeln lässt.

Mit dem folgenden Kapitel beginnt die Suche nach geeigneten Werken im Fundus der historischen und aktuellen Kunst, um unter Berücksichtigung der Vorüberlegungen das Thema der sexuellen Identität in allen drei Aspekten im Unterricht zu behandeln.

103 Weber bezieht sich auf einen Essay des Sozialpädagogen Uwe Sielert, der im Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung – Forum Sexualaufklärung und Familienplanung – veröffentlicht wurde (Sielert 2001), in dem Sielert dekonstruktivistische Ideen vertritt: Heterosexualität und Kernfamilie müssten entnaturalisiert werden, Alltagsannahmen über die vermeintlichen Grundfesten von Sexualität müssten in Frage gestellt werden. (ebd.) Weber kommt zu dem Schluss: »Doch genauso aufdringlich ist es, wenn Pädagogen alle gendertheoretischen Übungen aus dem Seminar einfach mal so an ihren Schülern ausprobieren – mit dem erklärten Ziel, diese in ihrer Geschlechtsidentität zu verwirren« (Weber, ebd.).

104 In *GEW*-Fortbildungen zum Thema der sexuellen Vielfalt wird die *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider et al 2012) im Jahr 2015 mit Hinweis auf den umstrittenen Status des Werks als Praxishilfe empfohlen (Handout zur Fortbildung Ich bin ich – auch in der Schule am 25.06.2015 beim *GEW*-Landesverband in Frankfurt).

3

**GESCHLECHTER-REPRÄSENTATIONEN
UND GESCHLECHTER-IDENTITÄTS-
KONSTRUKTIONEN IN DER BILDENDEN
KUNST UND DER POPKULTUR**

3.1 Geschlechter-Repräsentationen und Geschlechter-Identitätskonstruktionen als Themen der Kunst seit 1970

In der historischen und aktuellen Kunst gehören alle drei Aspekte geschlechtlicher Identität – die Körper-Identität, die soziale Geschlechterrolle und die sexuelle Orientierung – zu den grundlegenden Sujets. Viele Werke befassen sich explizit mit einer Facette der Thematik, andere Werke – vor allem der historischen Kunst – verschlüsseln ihre Aussage symbolisch (siehe Kapitel 3.2)¹⁰⁵.

Die Untersuchung von historischen und aktuellen Werken der bildenden Kunst und der Popkultur im Hinblick auf Aussagen zum Thema der sexuellen Identität wurde in der Einleitung als eine der Forschungsaufgaben dieser Arbeit angekündigt und bildet gewissermaßen die »Sachanalyse« des Unterrichtsstoffes. Die Einlassung zu dem Unterrichtsgegenstand »Geschlechter-Repräsentationen in Kunst und Popkultur« wird dem Diskurs zu grundlegenden erkenntnistheoretischen und pädagogischen Perspektiven auf Geschlecht vorangestellt. Die umgekehrte Reihenfolge wäre ebenfalls möglich gewesen, da – wie in Kapitel 1.2 zum Kontext der Forschungsfragen ausgeführt – eine grundsätzliche theoretische Verortung notwendig ist, um begründete Unterrichtskonzepte für das Thema der Geschlechtsidentität zu erarbeiten. Die Entscheidung, zunächst auf die Bereiche der Kunst und der Popkultur einzugehen, entspricht der klassischen Gliederung von Unterrichtsentwürfen, in denen die Sachanalyse der didaktisch-pädagogischen Aufbereitung vorangeht. Zentrale Inhalte des Kunstunterrichts und der in dieser Arbeit entwickelten Unterrichtsvorschläge sind die Erzeugnisse der bildenden Kunst und der Popkultur, die daher einen vorrangigen Stellenwert für diese Arbeit besitzen. Trotz des breiten Raums, den die Debatte um wissenschaftliche Perspektiven auf Geschlecht in Anbetracht der jüngeren Konflikte um das Thema der sexuellen Identität und Vielfalt notwendigerweise einnimmt, stellt diese theoretische Klärung und Positionierung vor allem die Einleitung zur didaktischen Aufbereitung der eigentlichen Unterrichtsinhalte dar, nämlich der Werke der bildenden Kunst und der popkulturellen Phänomene.

Zuerst wird die Kunst der letzten Dekaden eingehender betrachtet, in denen das Thema der sexuellen Identität offensichtlich zu Tage tritt. Vor diesem Hintergrund wird dann auch die subtilere Behandlung des Themas in historischer Kunst besser ersichtlich. Ziel des Kapitels ist, das Potenzial der Kunstwerke und popkulturellen Erscheinungen im Hinblick auf das Thema der Geschlechter-Identität auszuloten. Die Auswahlkriterien für die besprochenen Werke sind deren exemplarischer Charakter für ihre Zeit im Hinblick

¹⁰⁵ Teile der Einleitung zu diesem Kapitel und einzelne Ausschnitte aus dem Kapitel, die Einlassungen zu Annegret Soltau und zu Marc Quinn, wurden zuerst veröffentlicht in dem Band *Bild und Bildung* (Lutz-Sterzenbach / Peters / Schulz (Hg.) 2014).

auf die Thematisierung der Aspekte geschlechtlicher Identität sowie Ansatzmöglichkeiten für die Auseinandersetzung im Kunstunterricht, welche die Werke bieten.

In der westlichen Kunst der letzten Dekaden, auch ausgehend von den Impulsen der 1960-er Jahre des letzten Jahrhunderts wie sexuelle Aufklärung und Liberalisierung, Emanzipation und Individualisierung geschlechtlicher Lebensweisen rückt das Thema der sexuellen Identität verstärkt in den Fokus.

Dabei lässt sich eine zeitliche Abfolge von aufeinander aufbauenden Entwicklungsschritten oder Phasen beobachten, die für das Verständnis der künstlerischen Positionen zu diesem Themenfeld wesentlich scheint, jedoch bisher noch nicht umfassend beforscht und dargestellt wurde.

Sinnvoll und erhellend ist eine Gliederung in drei grundlegende Schritte oder Phasen der künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Thema der sexuellen Identität in den letzten Dekaden, wobei die Schwerpunkte der künstlerischen Bearbeitung jeweils auf einem der Aspekte der sexuellen Identität liegen. Mit einer groben zeitlichen Zuweisung lässt sich die Entwicklung wie folgt skizzieren:

In den 1970-er und 1980-er-Jahren beobachten wir vor allem den Aufschwung und die breite Entfaltung der Geschlechterrollenthematik in der zeitgenössischen Kunst. In diesen Bereich fallen klassisch feministische Positionen (z. B. Rosemarie Trockel, Judy Chicago, Ulrike Rosenbach, Valie Export, Cindy Sherman u. a.)¹⁰⁶.

Künstlerinnen wie Gisela Breitling formulieren ausdrücklich feministische programmatische Texte zur Kunst (Breitling 1980). Große Themenausstellungen beleuchten die Rolle der Frau in verschiedenen Facetten. Beispielhaft sei hier die Ausstellung *Eva und die Zukunft* genannt (Hamburger Kunsthalle 1986), in der die Frau als Künstlerin der Frau als Modell in der Kunst gegenüber gestellt wurde und klassische Rollenzuschreibungen anhand vielfältiger Bildbeispiele dargestellt und untersucht wurden: die Frau als Verkünderin der Schönheit in den Bildtraditionen der *Venus* und der *Eva*, die männermordende Frau in Gestalt der *Judith*, *Delilah* oder *Salome*, die Frau als Mutter und *Madonna*¹⁰⁷. Im Katalog fehlten nicht die emanzipatorischen Gegenentwürfe, die neue Frauenbilder erproben oder kritisch und ironisch mit den alten Rollenbildern brechen, vertreten sowohl durch Pionierinnen wie Hannah Höch, Frida Kahlo, Meret Oppenheim, Berthe Morisot und anderen als auch durch zeitgenössische Künstlerinnen wie Magdalena Abakanowicz, Lili Fischer, Valie Export oder Elvira Bach, Rebecca Horn und Cindy Sherman.

Inhaltliche Ziele der mit der Geschlechterrolle befassten Kunst der 1970-er und 1980-er Jahre sind, Benachteiligungen von Frauen und Rollenmuster bewusst zu ma-

106 Die *Hamburger Kunsthalle* hat im März bis zum Mai 2015 eine Überblicksschau über die feministische Avantgarde der 1970-er Jahre gezeigt, <http://www.hamburger-kunsthalle.de/index.php/feministische-avantgarde-der-1970er-jahre.html>, Zugriff 15.07.2015

107 Der Katalog *Eva und die Zukunft* liefert ausgezeichnetes Bildmaterial für didaktische ikonografische Reihen (vgl. Kapitel 5.5).

chen, gegen die Zwänge zu protestieren und Alternativen vorzustellen, dabei spezifisch weibliche Qualitäten und Traditionen zu würdigen, sie »kunstfähig« zu machen und den männlich geprägten Ansätzen als gleichwertig entgegen zu setzen – auf der anderen Seite jedoch auch, feststehende und naturgegebene Wesensunterschiede und künstlerische Ausdrucksweisen zwischen den Geschlechtern in Frage zu stellen und als ideologisch begründete Denkmuster zu entlarven.

Dieser zweite, dekonstruktivistische Ansatz war demnach schon sehr früh erkennbar vorhanden und es besteht keineswegs eine völlige einheitliche inhaltliche Stoßrichtung der künstlerischen Positionen¹⁰⁸. Festgehalten werden kann jedoch die herausragende Bedeutung der Frage nach den Geschlechterrollen, die als eine zentrale Thematik in der Kunst dieser Zeit bearbeitet wird.

Ebenfalls ab den 1970-er Jahren, verstärkt in den 1980-er und 1990-er Jahren, erreichen neue künstlerische Positionen zum Thema Homosexualität zunehmend Beachtung (Robert Gober, Nan Goldin, Vertreter der Neuen Wilden wie Salome, Rainer Fetting u. a.). Anliegen dieser Kunstwerke sind, für die Rechte der Homosexuellen einzutreten, selbstbewusst die Lebensweise von Homosexuellen darzustellen und Probleme und Themen aufzugreifen, von denen Schwule und Lesben besonders betroffen sind¹⁰⁹. Viele Künstler thematisieren homosexuelles Begehren und Leben bereits seit den 1960-er und 1970-er Jahren, mit der breiteren politischen und öffentlichen Auseinandersetzung um die Homosexuellenrechte ab den 1980-er Jahren rückt auch die Kunst zum Thema noch stärker in die öffentliche Wahrnehmung.

In der letzten Dekade (etwa ab 2000) wird die geschlechtliche Körper-Identität selbst zum Forschungsfeld in der Kunst. Nicht nur das soziale Konstrukt einer Geschlechterrolle, sondern auch die biologische Gegebenheit einer feststehenden Identität und die klare Definition geschlechtlicher Körperlichkeit geraten ins Wanken. Das Verschwimmen von weiblichem und männlichem Körper, die Verflüssigung und Wandelbarkeit geschlechtlicher Identitäten werden in Kunstwerken anschaulich. Es zeigen sich Identitäten in Bewegung, die stets wieder neu und anders interpretiert werden können.

Schon in den 1970-er Jahren kuratierte Jean-Christophe Ammann die Ausstellung *Transformer – Aspekte der Travestie* (Kunsthalle Luzern, Schweiz) und vereinte eine große Bandbreite an Künstlern mit verschiedenen Ansätzen: Während Jürgen Klauke in der Selbstinszenierung *Transformer* (1973) durch die absonderliche Kombination von eindeutig männlichen und weiblichen Geschlechtsteilen geschlechtliche Uneindeutigkeit evoziert, überblendet Katharina Sieverding in der Diaprojektion *Transformer*

108 Die beiden grundsätzlichen Ausrichtungen spiegeln die damaligen gesellschaftspolitischen Positionen innerhalb der Frauenbewegung.

109 Auch hier treten klassische Identitätspositionen (d. h., es soll eine eigene, spezifisch schwule oder lesbische Identität entwickelt, gezeigt und selbstbewusst vertreten werden) in Konkurrenz mit eher integrativen Tendenzen (d. h. es wird Normalität für alle sexuellen Orientierungen reklamiert und statt Abgrenzung in einer eigenen Subkultur wird die gesellschaftliche Anerkennung und Integration gesucht).

(1973–74) ihr Gesicht mit dem ihres Partners und erforscht damit eher die Frage nach der gegenseitigen Beeinflussung und Abhängigkeit in Liebesbeziehungen, der Abgrenzung gegenüber oder Verschmelzung mit dem anderen oder der Entstehung wandelbarer Formen von Einheit eines Paares. In Anbetracht der Fülle von »Aspekten der Travestie«, die Ammann in der bahnbrechenden Ausstellung aufzeigte, lässt sich erkennen, dass in den 1970-er Jahren bereits alle drei Aspekte der geschlechtlichen Identität in den zu dieser Zeit aktuellen Kunstströmungen Interesse fanden und künstlerisch bearbeitet wurden. Die bereits erläuterte Akzentverschiebung von der Fokussierung der Geschlechterrolle bis zur verstärkten Auseinandersetzung mit der Körper-Identität stellt dennoch einen beobachtbaren Trend dar. Die Travestie in den Fotoarbeiten von Ulay oder Andy Warhol hebt vor allem Merkmale der Oberfläche wie Kleidung, Haltung und Make-up hervor. Man könnte sagen, das Thema ist, wie »sex« durch »gender« definiert ist – wie kulturelle Gepflogenheiten und Erscheinungsweisen des Habitus die öffentliche Wahrnehmung des Geschlechts eines Menschen bestimmen. Urs Lüthi (z. B. *Lüthi pleure aussi pour vous*, Fotografie 1970), Andy Warhol (z. B. *Self Portrait in Drag*, Polaroidserie 1981/82) und Ulay (z. B. *S'he*, 1972; *Pa-Ulay*, 1974, Auto-Polaroids) zeigen dem Betrachter, wie die Künstler in der Lage wären, ihn bezüglich ihres Geschlechtes zu täuschen, indem sie sich der Versatzstücke gesellschaftlich konstruierter Weiblichkeit bedienen. Ohne behaupten zu wollen, die inhaltliche Komplexität der Travestie-Werke aus dieser Zeit sei damit bereits erschöpfend ausgeführt – denn sicherlich gibt es weitere inhaltliche Aspekte wie etwa die Auseinandersetzung der Künstler mit ihrer »weiblichen Seite« (Kirchner 2012, 8) – fällt doch die Überbetonung äußerer Attribute auf, was nahe legt, dass die Geschlechterrollenthematik stark im Zentrum der Arbeiten steht. In den *Drag*-Performances von Andy Warhol verschwinden Gesicht und Körper denn auch nahezu hinter Perücke, Schminke und Accessoires.

Die Künstler dieser Dekaden untersuchen demnach, wie die gesellschaftliche Wahrnehmung des (biologischen) Geschlechts durch die Übernahme einer anderen Rolle wechselt. Die Körper werden größtenteils versteckt, verkleidet, unkenntlich gemacht durch Stoffe, Federboas, Perücken und Utensilien.

In den Werken, die Körper-Identität selbst zum Gegenstand der Befragung machen werden seit den 2000-er Jahren vermehrt auch Körper, Körperteile und anthropomorphe Gestalten gezeigt, wie etwa in der Videoarbeit *Cremaster Cycle* von Matthew Barney (1994-2002).

Im Unterschied zu den Kunstrichtungen, die mit der Frauenbewegung und der Homosexuellen-Bewegung entstanden sind und in denen sich auch theoretische und identitätspolitische Positionen dieser gesellschaftlichen Strömungen spiegeln, treten nun zunehmend dekonstruktivistische Ansätze auf; es geht nicht mehr darum, eine bestimmte Identität auszudrücken oder herzustellen, so wie Judy Chicagos *Dinner Party* aus den Jahren 1974-79 etwa Identifikationsmöglichkeiten mit berühmten, großartigen Frauen anbot. Stattdessen soll die grundsätzliche Offenheit von Identität, die Fragwürdigkeit von Zuschreibungen

generell aufgedeckt werden, und zwar nicht nur im Hinblick auf die Geschlechterrollen, sondern sehr viel tiefgehender auch in Bezug auf die geschlechtliche Körperlichkeit¹¹⁰. Wieder präsentiert sich der Trend in programmatischen Ausstellungen: *Female Trouble* (2008 in der Münchner Pinakothek) legt einen Schwerpunkt auf Werke und Künstlerinnen, die mit mehrdeutigen Geschlechterbildern experimentieren (z. B. Claude Cahun, Katalog *Female Trouble* 2008, 82-85) und die Ausstellung *Das achte Feld* in der Sammlung Ludwig in Köln widmet sich ausdrücklich den geschlechtlichen Zwischenbereichen, Übergängen zwischen den Geschlechtern und Formen der Verwandlung.

Der hier beschriebenen stufenweisen Entwicklung in der Kunst zum Thema der sexuellen Identität liegt eine inhärente Logik zugrunde, die sich wie folgt fassen lässt: Solange die Geschlechterrollen festen Bestand haben, ist die Identität eines Menschen von außen quasi-objektiv festgelegt. Mit der Infragestellung der Rolle verschiebt sich die Frage nach der Identität auf stärker subjektive Faktoren wie das Fühlen und die Körperwahrnehmung. Es ist wie ein schrittweises Abstreifen von Hüllen, von denen die Geschlechterrolle die äußerlichste ist. Wenn die Geschlechterrolle aufgebrochen ist, treten auch die tiefer liegenden geschlechtlichen Identitätsfragen zutage.

Die Infragestellung der binären geschlechtlichen Körper-Identität erfolgt dabei als letzter Schritt, weil sie die am weitesten gehende Idee repräsentiert, was die Sprengkraft hinsichtlich der gesellschaftlichen Geschlechterordnung darstellt.

Zugleich mit der Formulierung dieser These sei ausdrücklich nochmals auf die Grenzen jeglicher Kategorisierung oder Phaseneinteilung insbesondere im kulturwissenschaftlichen Bereich hingewiesen. Es lassen sich bei solchen Ordnungsversuchen immer Gegenbeispiele in Form von Ausnahmen oder Misch- und Übergangsformen finden; dennoch haben z. B. die Stil Kategorien Expressionismus und Impressionismus Bestand und markieren prägnant unterschiedliche Positionen, trotz fließender Übergänge und Sonderfälle. Entwicklungen sind zudem meist nicht nur von einer einzigen, sondern von vielfachen Gesetzmäßigkeiten bestimmt. Wie sich die Kunstäußerungen zum Thema der geschlechtlichen Identität in einer Gesellschaft entwickeln, wird daher auch noch von anderen Faktoren beeinflusst als von dem einfachen Grundmuster, das hier beschrieben wird und das nur einen – wenn auch wichtigen – der Faktoren darstellt. Bei aller gebotenen Vorsicht hinsichtlich Kategorisierungen von Stilen oder Epochen dienen sie dennoch der Übersicht und auch der inhaltlichen Klarheit, sofern sie nicht zu allzu dogmatischen und starren Einteilungen führen.

¹¹⁰ Symptomatisch für diesen Trend zeigte z. B. auch die dOCUMENTA (13) kaum ein Werk mit den traditionellen Gender-Rollen-Themen, jedoch eindruckliche Positionen zur Körper-Identität (etwa mit Chiara Fumai's *Shut up. Actually, talk* (2012–13) bestehend aus einer Installation in der Karlsaeue und begleitenden Performances, ein »queeres« Werk) und zur sexuellen Orientierung (mit Zanele Muholis Porträtfotografien *Faces and Phases* (2011) in der Neuen Galerie eine politische Stellungnahme für die queere Community in Südafrika). Muholis Fotografien waren erneut auf der *Biennale* 2013 in Venedig zu sehen. Auch auf der *Biennale* war der hier skizzierte Trend festzustellen. So wurden im türkischen Pavillon der *Biennale* 2013 mit dem Werk *Resistance* von Ali Kazma verschiedene Varianten der Körpermodifikation gezeigt, nicht nur im Ergebnis, sondern während ihrer Entstehung durch Operationen, Training, Medikamente, Tätowierung etc.

Während die Geschlechterrollenthematik auch Eingang in das Fach Kunst an der Schule fand – wobei der Höhepunkt der didaktischen Auseinandersetzung damit in den 1990-er Jahren liegt und seit den 2000-er Jahren nachlassendes Interesse zu verzeichnen ist – lässt sich das für die beiden anderen Aspekte der geschlechtlichen Identität kaum behaupten, obwohl Jugendliche in ihrer Lebenswelt zunehmend auch mit diesen Themen konfrontiert und zur Selbstdefinition und -Positionierung aufgefordert sind¹¹¹ (vgl. Kapitel 1).

Für das Anliegen, auch die Frage nach der geschlechtlichen Körper-Identität anhand aktueller Kunstwerke im Oberstufenunterricht im Fach Kunst zu thematisieren, spielt es keine Rolle, ob man das Rütteln an binärer Geschlechtlichkeit begrüßt oder ablehnt, den diesbezüglichen kulturwissenschaftlichen Theorien¹¹² oder neueren biologischen Publikationen¹¹³ zustimmt oder kritisch gegenübersteht. Die weitverzweigte Diskussion darüber, inwiefern Geschlecht biologisch determiniert oder kulturell konstruiert ist, die in Kapitel 4 in ihren Umrissen wiedergegeben wird, mag in Form von Texten und Forschungsergebnissen zum Thema bereichernd in den Unterricht einbezogen werden; letztlich ist die Frage wissenschaftlich nicht geklärt und es kann nur darum gehen, den Freiraum auszuloten, der der Selbstbestimmung des Einzelnen offen steht und einen verantwortungsvollen, reflektierten Umgang damit anzustreben.

Die gegenwärtig zu konstatierende Leerstelle in der Kunstdidaktik im Hinblick auf das Thema der sexuellen Identität könnte eine Ursache u. a. in dem Umstand haben, dass eine gedankliche Ordnung, wie sie hier vorgeschlagen wird – die Einteilung in drei Aspekte, die grob drei Phasen zugeordnet werden – bisher fehlt. Die Kunstwerke zum Thema der Geschlechterrolle erscheinen nämlich z. T. als »out of date«, wie sich aus ihrer nunmehr untergeordneten Rolle in der didaktischen Fachliteratur schließen ließe, verglichen mit ihrer Präsenz in den 1990-er Jahren; gleichzeitig werden die Werke, welche die körperliche Auflösung der Geschlechtergrenzen thematisieren, jedoch als wenig nachvollziehbar und unverständlich empfunden, eben weil ihr Sinn sich nur vor dem Hintergrund der Gesamtentwicklung erschließt. Kluge Didaktik sollte also die innere Logik in der Entwicklung erkennen und im Unterricht entsprechend vermitteln, z. B. durch Werke und programmatische Textauszüge aus jeder der drei Phasen.

Die Problematik verkompliziert sich weiter, weil die aktuelle Kunst zum Thema inzwischen bei der Dekonstruktion bzw. Infragestellung der binären körperlichen Geschlechtlichkeit angelangt ist, während bei den Schülergenerationen der 2000-er Jahre partiell restaurative Haltungen festzustellen sind (vgl. Kapitel 6.1), d. h. ihre Geschlechterkonzepte sind z. T. noch oder wieder von traditionellen Geschlechterrollenbildern geprägt

111 Unterrichtsvorschläge zum Thema der sexuellen Orientierung im Kunstunterricht stellen innerhalb der didaktischen Literatur Ausnahmen dar und finden sich erst in jüngerer Zeit; ein Beispiel ist die Unterrichtssequenz, die Friederike Rückert in den *BDK-Mitteilungen* Heft 4/2013 vorstellt, siehe auch Kapitel 5.1.

112 Siehe hierzu Kapitel 4.2.2.

113 Siehe hierzu Kapitel 4.2.1.

und zum Verständnis der Kunst zum dritten und in der chronologischen Entwicklung letzten Aspekt geschlechtlicher Identität, der Körper-Identität, wäre ein zu großer Schritt notwendig. Denn diesen Schülern fehlt genau die Auseinandersetzung mit genderkritischer Kunst, die die Kunstdidaktik im letzten Jahrzehnt vernachlässigt hat, vermutlich angesichts der Komplexität und Radikalität der neueren Strömungen in der Kunst, die nicht nur die Geschlechterrollen, sondern auch das biologische Geschlecht anfechten.

Als Konsequenz der Verflechtungen, die im Vorangegangenen transparent gemacht werden sollten, bietet sich an, bei der unterrichtlichen Behandlung des Geschlechter-Themas in der Regel mit Werken zu dem Geschlechterrollenaspekt einzusteigen, und erst in folgenden Schritten Werke zu den Themen der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität zu erörtern, da Werke zur Körper-Identität schwerer zugänglich sind, wenn sie nicht vor dem Hintergrund der Entwicklung gesehen werden, die zu ihrer gegenwärtigen (Omni-)Präsenz geführt hat. Auch wenn ein anderes didaktisches Vorgehen ebenso möglich oder berechtigt sein mag, wird es hilfreich sein, wenn der Lehrperson die Zusammenhänge der verschiedenen thematischen Aspekte der geschlechtlichen Identität bewusst sind.

Im Folgenden sollen die drei Phasen der künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Thema der sexuellen Identität, in die sich die Werke zu diesem Themenbereich sinnfällig einordnen lassen, anhand von exemplarischen Kunstwerken eingehender vorgestellt werden, wobei auch jeweils der Zusammenhang mit gesellschaftspolitisch brisanten Fragestellungen hervorgehoben wird.

Die Vergegenwärtigung dieser gesellschaftlichen und künstlerischen Entwicklung ist von grundlegender Bedeutung, um für den Kunstunterricht aktuell angemessene Vorschläge für die theoretische und praktische Befassung mit dem Thema zu erarbeiten. Die zu analysierenden Werkbeispiele werden innerhalb dieser Sachanalyse nicht didaktisch aufbereitet, die Auswahl der Kunstwerke erfolgte jedoch bereits unter didaktischen Gesichtspunkten. Die ausgewählten Werke eignen sich für erkenntnistiftende Reflexion innerhalb eines unterrichtlichen Rahmens – unabhängig von einem Qualitätsurteil oder einer künstlerischen Bewertung der Arbeiten geht es vor allem um die Impulse zur kontroversen Auseinandersetzung, die ein Werk potenziell bietet.

Die Qualitätsdebatte tritt dabei in den Hintergrund. Der nächstliegende Grund für diese Entscheidung ist die außerordentliche Komplexität der Frage nach Qualitätskriterien, die sich nicht allgemeinverbindlich angeben lassen, was schon an den weit auseinanderfallenden Qualitätsurteilen von Fachleuten erkennbar ist. Qualitätsfragen in dieser Dissertation zu diskutieren würde daher den Rahmen sprengen und zu umfangreiche Vorklärungen erfordern. Da Qualitätskriterien immer auch gesellschaftlich geprägt sind, müssten alle vorgeschlagenen Kriterien zugleich kritisch in Frage gestellt werden, zum Beispiel im Hinblick auf den Aspekt, ob nach wie vor die Tendenz besteht, die traditionell männlich besetzten Domänen des Kunstschaffens als höherwertig zu betrachten.

Auch wenn es grundsätzlich sinnvoll erscheint, für den Kunstunterricht Werke von hoher Qualität auszuwählen, können Werke, die starke Beachtung erfahren haben, jedoch auch als Zeitgeist-Dokumente von Wert sein, selbst wenn die Lehrperson ihre Qualität skeptisch beurteilt. Dies gilt umso mehr, als das Qualitätsurteil häufig Modifikationen erfährt, sobald einige Jahrzehnte vergangen sind.

Die Auswahl der hier näher betrachteten Kunstwerke, bei der ihre Ergiebigkeit für unterrichtliche Zwecke eine Rolle spielte, stellt daher weder ein Qualitäts- noch ein Geschmacksurteil dar. Wenn Fragen der Qualität dennoch zum Teil angeschnitten werden, so geschieht das, um mögliche Diskussionsräume zu eröffnen und Schüler zu befähigen, sich ihr eigenes Urteil zu bilden, auch wenn kein fester Kanon an Kriterien vorgelegt werden kann.

3.1.1 Geschlechterrolle

In den 1970-er/80-er Jahren setzen sich vor allem Künstlerinnen mit den Geschlechterrollen auseinander. Feste Rollenzuweisungen und damit die tradierten Vorstellungen und Wertungen von »Weiblichkeit« und »Männlichkeit« werden in Frage gestellt. Neben der Kritik der hergebrachten Geschlechterrollen beginnt ein Prozess der Suche nach spezifisch weiblichen Werten, der Erarbeitung einer weiblichen Identität, die nicht von außen diktiert und fremdbestimmt ist sowie der Erforschung der unterschlagenen Beiträge von Frauen zu Kultur und Wissenschaft.

Als programmatisch für diese Richtung feministischer Kunst kann etwa Judy Chicagos *Dinner Party* (1974-1979) herangezogen werden. Gerade auch wegen der äußerst kontroversen Publikums- und Kritikerreaktionen und der konfliktreichen Rezeptionsgeschichte, die Potenzial für die kunstpädagogische Arbeit bietet, soll dieses Werk eingehender betrachtet werden.

Die im Folgenden zusammengefassten Informationen zum Werk sind dem Katalog der Kunsthalle Schirn (1987) entnommen:

In kollektiver handwerklicher Arbeit von über 400 freiwilligen Mitarbeiterinnen entstanden 39 Gedecke zur Ehren berühmter Frauen und ihrer kulturellen Leistungen, bestehend aus jeweils einem Läufer, einem Porzellanteller, einem Kelch sowie einer bestickten Serviette und einem Tafelbesteck aus Keramik. Die Gedecke sind auf einem offenen dreieckigen Tisch angeordnet, je dreizehn Gedecke an einer der drei Tischflügel. Der erste Flügel ist für mythologische und reale Frauen aus der Vorgeschichte und bis zum Ende der griechisch-römischen Zivilisation reserviert. An der zweiten Seite haben große Frauengestalten von den Anfängen des Christentums bis zur Reformation ihren Platz, die dritte Seite gehört den Frauen vom 17. bis ins 20. Jahrhundert.

Die dreieckige Tafel steht auf einem ebenfalls dreieckigen Fundament aus handgefertigten Porzellankacheln, die mit den Namen von 999 herausragenden Frauenfiguren der Geschichte beschrieben sind. In losen Gruppierungen sind sie den 39 Frauen der

Tafel zugeordnet und bilden den sogenannten *Heritage Floor* (Chicago 1987, 16), der die Tradition der kulturellen Leistungen von Frauen symbolisiert, damit die 39 ausgewählten Frauen nicht als geniale Einzelfälle zu betrachten sind.

Chicago beschrieb in mehreren Essays die Entstehungsgeschichte des Werks und erklärte ihre Intention: »Aus meinem Studium weiblicher Kunst und Literatur sowie meinen Nachforschungen über das Leben von Frauen – die Teil einer Suche nach meiner Tradition als Frau und als Künstlerin waren – hatte ich den Schluss gezogen, dass der herrschenden Unkenntnis über unser Erbe als Frauen eine wesentliche Rolle in unserer anhaltenden Unterdrückung zukommt. Dieses fehlende Wissen hat dazu geführt, dass wir alle unbewusst ein vermindertes Selbstwertgefühl haben und auf Frauen nicht stolz sein können. Weil wir in dem Glauben erzogen wurden, Frauen hätten niemals etwas Bedeutendes erreicht, war die Schlussfolgerung naheliegend, wir seien unfähig, jemals eine wichtige Arbeit leisten zu können. [...] Frauen haben zu allen Zeiten Bedeutendes zur Entwicklung der menschlichen Zivilisation beigetragen, doch diese Beiträge wurden konsequent ignoriert, verleugnet oder trivialisiert« (ebd., 17).

Die *Dinner Party* verstieß in vieler Hinsicht gegen die herrschenden Normen des Kunstbetriebs und löste daher heftige Kontroversen aus. Die Verfasserin des Vorworts zum Schirm-Katalog, Gisela Brackert, weist darauf hin, dass die *Dinner Party* vor der Ausstellung in der Schirn Kunsthalle in Frankfurt nur zwei Mal in einem »richtigen« Museum zu sehen war, im *San Francisco Museum of Modern Art* (1979) und im *Brooklyn Museum* (1980). Meist organisierten Frauengruppen die Ausstellung der Arbeit in umgebauten Lagerhallen oder anderen improvisierten Ausstellungsräumen. Ihr Engagement und der Medien-Hype riefen eine regelrechte *Dinner Party*-Pilgerbewegung hervor. 1987 hatte die *Dinner Party* bereits über eine halbe Million Besucher angezogen, schon bei der ersten Ausstellung in San Francisco erreichte sie Rekordzahlen an Besuchern.

Anstoß erregte vor allem die Nobilitierung von gemeinhin im Bereich der Kunst geächteten, vornehmlich Frauen zugewiesenen handwerklichen Techniken wie Häkeln, Klöppeln, Weben und Stricken als künstlerische Medien, die auch als Protest gegen die Höherwertung für männlich erachteter – und daher der hohen Kunst würdiger – Arbeiten wie Schweißen, Meißeln, Schnitzen etc. zu werten ist.

»Ich habe nicht wenige Leute getroffen, die fanden, dass ein Werk, an dem über 400 Frauen gehandarbeitet haben, vielleicht ein eindrucksvolles Ausstellungsstück in einem Kunstgewerbemuseum sei, keinesfalls aber in ein Ausstellungshaus für Kunst, für ›richtige Kunst‹ gehöre. Es sind dieselben Leute, die jeden, der den Objekten von Joseph Beuys den Kunstcharakter absprechen würde, weil er so unmögliche Mittel wie Fett und Schokolade verwende, sofort zum Banausen erklären. Schließlich ist es nicht die Frage der verwandten Mittel, die über den Rang eines Kunstwerks entscheiden, sondern die Frage, ob und mit welcher Intensität sich durch diese Mittel eine Botschaft transportiert. Sollte, frage ich sie und mich, für den Kreuzstich nicht gelten, was wir der

Margarine zugestehen? Dass nämlich alles zum Zeichen werden kann« (Brackert 1987, 14; Hervorheb. i. O.).

Die Entstehung der Installation im Kollektiv kann als Statement gegen den Kult um das (männliche) Genie als über allen anderen erhabenen Einzelgänger verstanden werden. Zu den Arbeitsmethoden des Kollektivs gehörten neben der Vereinbarung von Verhaltensregeln auch gruppendynamische Maßnahmen wie Selbsterfahrungsgruppen und regelmäßige Aussprache bei gemeinsamen Abendessen.

Die Analogie zur Bildtradition des Abendmahls stellt dieser patriarchalischen Ikone ein matriarchalisches Pendant gegenüber. Die Teller symbolisieren zugleich Vulva- und Blüten- oder Schmetterlingsformen und verweisen damit auf den Zusammenhang von Weiblichkeit mit Fruchtbarkeit und Natur, auch der Tisch symbolisiert mit seiner Dreiecksform das weibliche Geschlecht.

Die Übernahme dieser Zuschreibungen (Frau, Natur, Fruchtbarkeit), das Bekenntnis zum Bunten, Dekorativen und Ornamentalen, die Betonung der traditionell weiblichen handwerklichen Tätigkeiten und Dienstleistungen (Tisch decken, Nahrung zubereiten) führten zu der Kritik, Chicago und ihre Genossinnen machten sich die reaktionären Klischees von weiblichem Kunstschaffen als Kitsch und Kunsthandwerk zu eigen und bestätigten sie. Stellvertretend für diese Position soll hier Maureen Mullarkey genannt sein, die anlässlich der dauerhaften Übernahme der *Dinner Party* durch das Brooklyn Museum im Jahr 2007 ihre ursprüngliche Kritik erneut bestärkte, der zufolge die *Dinner Party* die angeblich zu ehrenden Frauen auf ihre Genitalien reduziert (Mullarkey spricht sarkastisch von »famous cunts«¹¹⁴), sie kopfüber stellt und dem Publikum den Blick zwischen ihre Beine preisgibt¹¹⁵. Diese mangelnde Rücksicht auf die individuellen Charaktere und Leistungen der Frauen wiederhole nur die patriarchalische Sichtweise der Frau als bloßes Geschlechtsobjekt und stünde im krassen Widerspruch zu den dokumentierten Selbstäußerungen einiger der berühmten Frauen. Mullarkey nennt speziell Emily Dickinson und deren Bedürfnis nach Zurückgezogenheit und Diskretion, Virginia Woolf mit ihrer Ablehnung gegen die Herausstellung des Geschlechts eines Schriftstellers sowie Georgia O'Keeffe, die sich eine nur auf das Sexuelle verkürzte Auslegung ihrer floralen Motive verbitten würde.

Hier ließe sich freilich mit einem Blick auf Georgia O'Keeffes Blütenaquarelle kontern, dass weder im Abstraktionsgrad noch in der Farbigkeit gravierende Unterschiede zwischen einem floralen O'Keeffe-Motiv und den *Dinner-Party* Tellern bestehen. Man mag Chicagos Teller für O'Keeffe daher eher als Plagiat geißeln denn als unangemessen pornographisch.

Und auch wenn Woolf zu Recht der Meinung war, das Geschlecht eines Autors sollte bei der Beurteilung der Texte keine Rolle spielen, so besteht dennoch als faktische

114 <http://www.maureenmullarkey.com/essays/dinnerparty.html>, Zugriff 11. 08. 2014.

115 <http://www.maureenmullarkey.com/essays/dinnerparty.html>, Zugriff 11. 08. 2014.

Gemeinsamkeit zwischen den Frauen der *Dinner Party* die Geringschätzung, die ihnen ausschließlich aufgrund ihres Geschlechts widerfuhr. Auch hat Woolf sich in ihren Schriften mit (weiblicher) Sexualität und Fragen des Geschlechts auseinandergesetzt.

Die Vulva-Formen lassen sich also noch unter anderen Aspekten betrachten als die etwas vordergründige Auslegung von Mullarkey sie versteht.

Der Kitsch-Vorwurf bietet Stoff für die Frage nach den Kriterien für Kitsch. Eine scharfe Abgrenzung zwischen Kunst und Kitsch ist kaum möglich, in der einschlägigen Literatur werden als Hinweise auf einen Kitschverdacht verschiedene Kriterien angeführt: massenweise Reproduzierbarkeit, Mangel an Inhalt und Aussage, kommerzielle Absicht und Nutzung, Ansprechen von Emotionen und weniger des Intellekts, Vorgaukeln eines falschen Scheins oder unechter Gefühle, Gefälligkeit durch eingängige Farben und Muster, Popularität bei den ungebildeten Massen¹¹⁶ u. a.. Einige der so umrissenen Merkmale von Kitsch treffen auf die *Dinner Party* zu, wie die Gefälligkeit der Muster und Farben, andere kitschverdächtige Makel wie z. B. einen Mangel an Inhalt kann man dem Werk schwerlich vorwerfen.

Als ein weiterer Kritikpunkt wurde sowohl Chicago als auch den Anhängerinnen der *Dinner Party* Humorlosigkeit attestiert, eine quasi-religiöse Andacht und Ernsthaftigkeit angesichts der buntschillernden Vulva-Plastinate. Doch handelt es sich hierbei um ein Pauschalurteil; vielleicht schwelgen Chicago und ihr Team durchaus mit ironisch-trotzigem Hintergedanken im Kitsch, so wie geächtete Gruppen manchmal provokativ als Markenzeichen vor sich hertragen, was ihnen als verächtlicher Vorwurf angetragen wurde (wie die selbstbewusste Aneignung der abfälligen Bezeichnung »schwul« durch die Homosexuellen-Bewegung).

Sind die *Cumul*-Skulpturen (1969)¹¹⁷ von Louise Bourgeois weniger trivial als Chicagos Teller, weil sie weiß und nicht poppig-bunt sind, sich geschlechtlich nicht eindeutig zuordnen lassen und keinen Gebrauchsgegenstand darstellen? Die Übergänge scheinen hier fließend.

Weitere Kritikpunkte wurden in der Hierarchisierung gesehen. Die 39 hervorgehobenen Frauen thronen über den Frauen, die auf dem Boden repräsentiert werden. Die Behauptung der Existenz eines prähistorischen Matriarchats ist zudem nicht zweifelsfrei erwiesen. Ein Exkurs zum Forschungsstand in dieser Frage würde hier zu weit führen, es besteht jedoch Unklarheit darüber, ob es ein Matriarchat gegeben hat bzw. in der Form gegeben hat, wie Chicago es darstellt.

Chicago wurde auch zur Last gelegt, ihre überwiegend freiwilligen und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen auszubeuten, wobei jedoch einzuräumen ist, dass ein Werk von

116 Ein ausführlicher Exkurs zum Thema Kitsch würde hier zu weit führen, als Literatur zum Thema sei z. B. verwiesen auf Dettmar/Küpper (Hg.) 2007 und Liessmann 2002.

117 Der Londoner Kunstwissenschaftler Robert Brown interpretiert die Skulptur *Cumul III* (Bourgeois 1969) in einem kurzen Video:<http://www.christies.com/features/gallery-talk-louise-bourgeois-cumul-iii-avenza-2142-3.aspx>, Zugriff 29.07.2015.

diesem Ausmaß von einer Privatperson ohne große finanzielle Mittel auf andere Weise nicht zu finanzieren wäre. Die Herstellungskosten beliefen sich auf einen Wert von über 250000 Dollar (Chicago 1987, 21).

Gerade wegen dieser zahlreichen Angriffsflächen und Kontroversen stellt die *Dinner Party* einen idealen Anlass für Unterrichtsgespräche im Fach Kunst dar. Das Brooklyn Museum bietet auf seiner Internetseite Unterrichtsmaterialien zur *Dinner Party* zum Download an¹¹⁸.

Die *Dinner Party* von Judy Chicago repräsentiert anschaulich die grundlegenden Anliegen dieser Phase feministischer Kunst und bildet prototypisch die wesentlichen Frontlinien innerhalb der Frauenbewegung und zwischen feministischen Künstlerinnen und dem herkömmlichen Kunstbetrieb in der Rezeption des Werks ab.

Die Diskussion um die *Dinner Party* ist daher ein geeigneter Ausgangspunkt zum Verständnis auch einiger folgender Entwicklungen, was das Werk zur Verwendung für den Kunstunterricht prädestiniert.

In kürzerer Form seien einige weitere Beispiele für die künstlerische Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen aufgeführt, um dabei auch verschiedene Formate und künstlerische Techniken zu berücksichtigen.

In der Videoarbeit *Ever is over all* (1997) von Pipilotti Rist schreitet eine junge Frau im türkisfarbenen Kleid beschwingt und lachend auf dem ansonsten fast menschenleeren Bürgersteig an parkenden Autos und einer tristen Häuserreihe vorbei. In der Hand trägt sie eine übergroße Fackellilie, mit der sie fröhlich die Scheiben der Autos zerschlägt. Eine Person in Polizeiuniform nähert sich und erweist sich schließlich als Polizistin, die freundlich grüßend weiter geht. Während diese Handlung auf der linken Leinwand abläuft, sind auf der rechten Leinwand gigantische, blühende, wogende exotische Pflanzen zu sehen.

Trotz der Unterschiedlichkeit der Formate und des Inhalts lassen sich Parallelen zwischen den Werken entdecken, wie die Blume als weibliches Symbol und zugleich als weiblicher Phallus im Sinne von Klaus Theweleits »Flintenweibern« (Theweleit 1977, 96 ff.), oder die Kampfansage gegen »männlich« konnotierte Technik (hier Autos).

Die Werke von Niki Saint Phalle sind von derselben schlichten Symbolik geprägt: Die vegetativen, bunten, wuchernden Formen stehen für das weibliche Prinzip, das mit Fruchtbarkeit und Lebensfreude assoziiert wird, die mechanischen Konstruktionen, die Jean Tinguely beitrug, für das männliche Prinzip. Besonders deutlich wird das etwa im *Tarot-Garten* in der Toskana bei Capalbio.

Die häufige Wiederholung dieser Grundmuster der symbolischen Zuordnung, mit der das Weibliche mit Blumen/Pflanzen/Natur, das Männliche mit Technik/Zivilisation in Verbindung gebracht wird, gerade auch durch (feministische) Künstlerinnen, kann

¹¹⁸ https://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/dinner_party, Zugriff 29.07.2015.

Anlass geben zu kritischen kulturhistorischen und philosophischen Überlegungen und Diskussionen (siehe Exkurs 1).

Die Videoarbeit *Glauben Sie nicht, dass ich eine Amazone bin* (Rosenbach 1975) zeigt das Gesicht von Ulrike Rosenbach in einer Überblendung mit dem Gesicht der *Madonna im Rosenhaag* von Stefan Lochner (1451). Rosenbach schießt mit einem Bogen Pfeile auf das chimärenhafte Bildnis. Sie wehrt sich gegen die althergebrachte Marienrolle, trifft dabei aber auch sich selbst. Zugleich lehnt sie es ab, als »Amazone« tituiert zu werden, weil sie sich nicht dem Marienideal unterordnet.

Auch bei Rosenbach ist der ikonografische Bezug zu Werken der historischen Kunst (Marienbildnisse – Maria im Rosenhaag – Blumen!) von entscheidender Bedeutung für die inhaltliche Aussage ihrer Aktion, so wie bei Chicago der Verweis auf die Bildtradition des Abendmahls. Die Anknüpfungen an historische Bildervorräte bieten Einstiegsmöglichkeiten für den Kunstunterricht¹¹⁹.

Sehr viele Künstlerinnen arbeiten in den 1970-er und 1980-er Jahren zum Thema der Frauenrolle, sodass hier nur auf ein paar Beispiele verwiesen werden kann. Häufig wurden damals neue Medien des künstlerischen Ausdrucks wie etwa die Performance gewählt. Die neue Form wird jedoch oftmals verknüpft mit dem kritischen Rückgriff auf tradierte Inhalte, etwa wenn Lili Fischer in ihrem *Besentanz* das Publikum auffordert, Gemeinheiten über Frauen auf Zettel zu schreiben, die Fischer mit dem Besen durcheinander wirbelt¹²⁰ und anschließend verliert, um sie zuletzt in die »Weiberwurmbox« zu geben, damit die Vorurteile zu »Humus« werden. Lassen sich bei Fischer Verbindungen zu Hexentanzdarstellungen wie u. a. von Grünewald oder Albrecht Dürer ziehen, so kann man in der Performance *Rest Energy* (1980), in der Marina Abramovic und ihr Partner Ulay mit Pfeil und Bogen auf das Herz des anderen zielen, einen Rückgriff auf die ikonografisch ambivalent besetzte Pfeilsymbolik erkennen: *Amor*, der *Hl. Sebastian* oder die *Verzückung der Hl. Theresa* (Bernini, 1647–1652): Es geht um Liebe und Schmerz, Tod und erotische Ekstase.

Annegret Soltau wird zurzeit als Vertreterin der klassischen Phase feministischer Kunst (wieder-)entdeckt. Werke von ihr werden für Sammlungen als Beispiele für die frühe feministische Kunst aufgekauft (z. B. *Verspannungen*, 1975 = *Deutsche Bank Sammlung, Selbst*, Fotoperformance = *Sammlung Verbund*, Wien) und in internationalen Museen gezeigt, häufig im Kontext aktueller Ausstellungen zur Gender-Thematik (z. B. *Gender in Art* im *Museum of Contemporary Art* in Krakau 2015, *Feminismus und Avantgarde* in der *Hamburger Kunsthalle* 2015, *Gender-Camera-Performance* im *Kulturzentrum Zamek* in Polen 2015).

¹¹⁹ Hierzu siehe Kapitel 5.5.

¹²⁰ *Besentanz* 1986 (Fischer 1988, 38).

Die folgenden Betrachtungen zu Annegret Soltaus Werk und dessen Bildungspotenzial¹²¹ beruhen zum großen Teil auf einem Interview mit der Künstlerin am 23.07.2013 im Wohnsitz der Künstlerin in Darmstadt¹²².

Annegret Soltau sieht die feministische Prägung ihres Werkes in der weiblichen Perspektive auf den Körper, insbesondere auf den Frauenkörper, der über Jahrhunderte in der Kunstgeschichte und bis heute in Werbung und Medien häufig aus männlicher Sicht und als Objekt für den männlichen Blick inszeniert wird.

Nicht etwa spezifisch weibliche Themen und Techniken oder inhaltliche politische Forderungen bedingen ein feministisches Kunstwerk. Zu der Technik des Nähens als künstlerisches Medium gelangte Soltau nicht primär wegen der Assoziation zu häuslicher Handarbeit, sondern ausgehend von den grafischen und haptischen Qualitäten des genähten Fadens. Die Naht bildete ein Äquivalent zu dem fühlbaren Strich auf der geätzten Platte ihrer Radierungen, auf denen sie ebenfalls bereits Fadenstrukturen zeichnete.

In Soltaus Vernähungen kann die handwerkliche Arbeit des Nähens mühevoll, Narben hinterlassende Prozesse der Identitätssuche in Abgrenzung und Verschmelzung mit anderen Personen versinnbildlichen.

Die Assoziation zu einer chirurgischen Naht als einem schmerzhaften und zugleich heilenden Eingriff eröffnet weitere Bedeutungshorizonte.

Anders als Judy Chicago oder Rosemarie Trockel verwendet Soltau die Handarbeit nicht mit »weiblicher« Kunstfertigkeit auf feine dekorative Weise, sondern bewusst grob und in der Manier eines provisorischen Zusammenflickens.

Was feministische Kunst ausmacht ist für Soltau nicht eine weiblich konnotierte Technik wie das Nähen, sondern vielmehr die Selbstermächtigung der Frau zur künstlerischen Artikulation ihrer eigenen Position gerade auf von Männern dominierten Feldern.

Zwar gehört der Austausch mit anderen feministisch interessierten Künstlerinnen und die Beschäftigung mit geschlechtersoziologischen und philosophischen Schriften für Annegret Soltau zu ihrer Praxis als Künstlerin; in den 1970-er und 1980-er Jahren schloss sie sich mit anderen Künstlerinnen aus dem Raum Frankfurt in einer Gruppe zusammen, in denen die eigenen Arbeiten besprochen und Fragen der Emanzipation und Geschlechtertheorie gemeinsam diskutiert wurden. Doch muss die Sichtweise und Haltung einer Künstlerin nicht im Einklang mit feministischen Lehren und Theorien stehen; schon gar nicht dient die feministische Kunst als bloßes Propagandainstrument oder als Illustration für feministische Ideen. Entscheidend sind vielmehr das Schöpfen aus den eigenen (leiblichen) Erfahrungen sowie der Mut und das Vermögen, das Erleben und Fühlen im Werk umzusetzen. Dies erfordert die Bereitschaft zu Radikalität, gemeint

121 Es versteht sich von selbst, dass nicht unterstellt werden soll, Kunstwerke würden in didaktischer oder gar belehrender Absicht entstehen oder ihre Funktion würde in ihrem Bildungspotenzial aufgehen oder gar ihr künstlerischer Wert danach bemessen. Aus didaktischer Sicht ist es dennoch legitim, nach dem Bildungspotenzial eines Werkes zu fragen.

122 Siehe Eßer 2014.

als schonungslose Wahrhaftigkeit bei der Wahrnehmung, Erforschung und Darstellung des Körpers in seinen subjektiven, biologischen und gesellschaftlichen Dimensionen.

In Soltaus Werk hinterlässt die Kompromisslosigkeit, mit der sie die körperliche Identitätsarbeit offenbart – ohne Konzessionen an konventionelle Geschmacks- und Moralurteile – deutliche Spuren. Vor den glatten, distanzierten und objektivierten Menschenbildnissen etwa von Marc Quinn – der ebenfalls antritt, traditionelle Schönheitsnormen zu untergraben und körperliche Grenzerfahrungen und Grenzbereiche zu erforschen – zeichnet Soltaus Werk die sichtbare und spürbare Beteiligung und Betroffenheit der Künstlerin aus, die von ihrem eigenen Körper und den Körpern der Menschen ausgeht, die ihr nahe stehen. Soltaus Blick auf den Körper ist nicht voyeuristisch, nicht normierend oder idealisierend; der Körper wird nicht vorgeführt oder repräsentiert. Vielmehr wird Körpererfahrung mit dem Betrachter geteilt. Gerade in seiner Subjektivität geht ihr Werk auch dem Betrachter unter die Haut.

Wie Gisela Breitling, die an der gefeierten Eroberung des Betätigungsfeldes Performance durch Künstlerinnen ab den 1970-er Jahren bemängelt, dass überwiegend junge, schlanke Frauen sich dieser Kunstform zuwandten und -wenden, jedoch kaum Frauen, die den Schönheitsnormen der Öffentlichkeit nicht genügen (Breitling 1990, 62)¹²³, schätzt Soltau einerseits zeitgenössische Aktivistinnen wie die Femen inklusive deren Körpereinsatz, bemerkt aber andererseits kritisch das Fehlen älterer Frauen in ihren Reihen und in den Feldern der Kunst, in denen der Körper als Medium eingesetzt wird. Soltau bedauert, wenn die älter gewordenen feministischen Künstlerinnen ihre eigenen Körper inzwischen aus ihrer künstlerischen Arbeit zurückziehen.

»Alle diese wirklich starken Frauen der 70-er Jahre, die machen das nicht mehr, die haben Modelle jetzt, auch jüngere, und so schön ... Das ist auch mal eine feministische Aussage jetzt [...]: Ich möchte das so machen, bis ich sterbe. Ich werde meinen Körper meiner Kunst zur Verfügung stellen, bis ich 90 bin. Auch nackt. Jedenfalls glaube ich das. Ich hoffe, dass ich das schaffe! Ich habe das jedenfalls als Idee« (Eßer 2014, 711 f.).

Soltaus Werk wird manchmal als schockierend oder für den Betrachter schwer auszuhalten beschrieben und war auch mehr als einmal von kontroversen Diskussionen betroffen. 2011 fand anlässlich der Vergabe des Marielies Hess-Kunstpreises an Annegret

123 In ihrer ätzenden Satire schreibt Breitling über Performances: »Die Frau steht ja auch hier, wie immer, zuallererst als Frau im Rampenlicht der Öffentlichkeit. Wo der weibliche Körper das vorrangige künstlerische Instrument ist, werden besondere Anforderungen an ihn gestellt. Soll die Kritik am männlichen Voyeurismus greifen, so lässt sich dies ja doch nur vermittels eines jugendlich-schönen Körpers glaubhaft machen. Dies ist den Performance-Künstlerinnen bewusst, und wir finden daher keine etwa 50- oder gar 60jährige unter ihnen. Die Performance-Künstlerin wird sich also, spätestens ab Mitte 40, mit dem Gedanken vertraut machen müssen, dass sie nun bald einer jüngeren Kollegin den Platz zu räumen hat.« Breitling trifft sicher einen kritischen Punkt, auch wenn relativierend angemerkt werden kann, dass die Beschäftigung mit dem eigenen Körper und der eigenen Person für einige Künstlerinnen eine Phase in ihrem Werk darstellt. Wenn später andere Themen in den Vordergrund treten, hat das nicht immer und zwangsläufig seine Ursache in der Scheu oder dem gesellschaftlichen Tabu, den gealterten Frauenkörper zu zeigen.

Soltau eine große Ausstellung ihrer Werke in der Goldhalle des *Hessischen Rundfunks* in Frankfurt am Main statt. Doch nach der Vernissage wurden ihre überlebensgroßen Collagen *Generativ* (1994–2005) und *Transgenerativ* (2004–2008) auf Proteste eines iranischen Vereins hin zu bestimmten Zeiten verhängt. Der Verein hatte einen Saal gemietet, den man nur nach Durchqueren der Ausstellungshalle erreichen kann und forderte das Abhängen bzw. Verhüllen der Bilder während seiner Veranstaltungen. Während Werner Schaub als Vorsitzender des Bundesverbandes Bildender Künstler in der zeitweisen Entfernung der Bilder einen Verstoß gegen die im Grundgesetz garantierte Freiheit der Kunst sah, rechtfertigte der Intendant des HR Helmut Reitze die Maßnahme außer mit der Gefährdung der Werke durch die hohe Publikumsdichte bei manchen Veranstaltungen auch mit der notwendigen Vermittlung zwischen verschiedenen Interessengruppen, die das HR-Gebäude als öffentlichen Raum nutzen.

Schaub konterte: »Dies kann ja nur bedeuten, dass der *hr* seine Räume an Leute vermietet, die eben nicht die im Grundgesetz verankerte Freiheit der Kunst respektieren. Man darf doch wohl davon ausgehen, dass der *hr* nicht unter einem derart finanziellen Druck steht, dass er inzwischen schon seine Räume an Verfassungsfeinde vermieten muss«¹²⁴.

Bei *Generativ* und *Transgenerativ* handelt es sich um vier große Triptychons mit aus Fotodrucken ausgerissenen und neu vernähten Körperteilen von Familienmitgliedern aus verschiedenen Generationen. *Generativ* zeigt Soltau mit Großmutter, Mutter und Tochter vielfach zerteilt und neu montiert. In *Transgenerativ* sind Mutter, Vater, Tochter und Sohn miteinander in Teilstücken vernäht.

Interpretationen betonen oft die Aspekte der Zerrissenheit, der Verletzung, der Zerstörung oder der problematischen Verflechtungen, weniger das Verspielte und durchaus Humorvolle an Soltaus Werken, das darum hier hervorgehoben sein soll. Die Familienmitglieder wirken in ihrer Gestik und Mimik freundlich und entspannt, sie haben die Arme locker beieinander eingehängt, berühren sich solidarisch oder sind auch in loser Gruppierung einander zugewandt.

Da es sich bei den *Generativ* und *Transgenerativ*-Collagen um die Mitglieder einer Familie in verschiedenen Generationen handelt, können die Arbeiten eher als Sinnbilder der unauflösbaren, manchmal auch leidvollen und in schwierigen Prozessen entwickelten Verbundenheit und wechselseitigen Beeinflussung von Mitgliedern einer Familie aufgefasst werden; als Spuren von Emotionen und Erfahrungen, die sich von Kindheit an auch in das Körpergedächtnis somatisch einschreiben. Klare Rollenverteilungen und simple Beziehungsmuster werden in Frage gestellt, jedoch eine Tiefe und Intensität der familiären Bindung gezeigt, die nicht nur, aber doch auch mit positiven Gefühlen verknüpft sind. Aus der Literatur kennen wir die Beschreibung der Verbundenheit von

124 Das Zitat und der gesamte Briefwechsel sind zu lesen unter: [http://www.bbk-bundesverband.de/index.php?id=173&tx_ttnews\[tt_news\]=503&tx_ttnews\[backPid\]=33&cHash=1f8802a7edd6b34f173392f694074ecf](http://www.bbk-bundesverband.de/index.php?id=173&tx_ttnews[tt_news]=503&tx_ttnews[backPid]=33&cHash=1f8802a7edd6b34f173392f694074ecf), Zugriff 29. 07. 2015.

Liebenden als Erfahrung der Entgrenzung – man weiß nicht mehr, wo der eine aufhört und der andere anfängt, sie sind eins.

Durch die freie Hängung im Raum sind auch die Rückseiten der Vernähungen zu sehen, auf denen die Nähte in ihrer grafischen Eigenwirkung hervortreten. Wegen ihrer nur umrisshaften und durchbrochenen anthropomorphen Gestalt können sie als Vanitas-Symbole gedeutet werden. Da sie auf der Vorderseite den Zusammenhalt zwischen den Bildteilen und figürlichen Elementen bilden, lassen diese Fäden sich auch als die sprichwörtlichen, sichtbar werdenden »Familienbände« sehen. Weiter gefasst sind die Verbindungen oder Beziehungen der Menschen das »was übrig bleibt« – das, was uns letztlich ausmacht, wenn man hinter die Vorderseite oder Oberfläche schaut.

Soltaus Werk ist im Kontext der zu Beginn dieses Kapitels skizzierten Hypothese von den Entwicklungsschritten in der Bearbeitung des Themas der geschlechtlichen Identität in der Kunst der letzten Dekaden besonders aufschlussreich, weil Soltau in ihrem eigenen künstlerischen Werdegang von der Befassung mit der Rolle und dem Körper der Frau zu der mehr umfassenden Betrachtung des Körperlichen und Geschlechtlichen generell gelangte.

Soltau selbst kommentiert diesen Akzentwandel mit der abnehmenden Bedeutung des »Frau-Sein-Müssens«, der mit dem Alter und der fortschreitenden Emanzipation der Geschlechter einhergeht. Die Frage ist inzwischen nicht mehr, was Frau-Sein ausmacht, was weibliche Identität ist, welche Erwartungen eine Frau erfüllen muss und gegen welche Rollenmuster sie sich zur Wehr setzen sollte; es rückt vielmehr die Erforschung der individuellen, subjektiv empfundenen und gestalteten Identität ins Zentrum. Diese thematische Verlagerung, die Soltau für ihre eigene Arbeit erklärt, findet sich auch im gesamtgesellschaftlichen Wandel und in der Entwicklung der Kunst der letzten Dekaden wieder.

Um den didaktischen Aspekt in den Blick zu nehmen, soll eine persönliche Erfahrung, von der Annegret Soltau berichtet, als Ermutigung zur Befassung mit ihrer Kunst im Unterricht berichtet werden (ebenda, 713). Als Soltaus Tochter 13 Jahre alt war, wurde sie von Mitschülern im Internet auf abgebildeten Vernähungen von Soltau erkannt und war daraufhin bloßstellenden Bemerkungen und abfälligen Urteilen ausgesetzt. Soltau überlegte, die Werke zurückzuziehen und ihre weitere Verbreitung zu stoppen, aber das Problem wäre dadurch nicht beseitigt gewesen und diejenigen, die in den Bildern etwas Anrüchiges sahen, hätten sich bestätigt fühlen können. Soltau entschloss sich, die Klassenkameraden ihrer Tochter einzuladen. Bei Salzgebäck und Softdrinks stellte sie sich den Fragen der Mitschüler und erklärte ihre Arbeiten in für Schüler der Mittelstufe verständlicher Weise. Soltaus Tochter wurde nie wieder belästigt. Auch wenn einige vor allem durch die Information über die auf dem Kunstmarkt zu erzielenden Preise der Werke zu mehr Respekt überzeugt wurden – bei manchen Schülern regte sich auch ernsthaftes Interesse und Verständnis.

Es ist das Involviert-Sein der Künstlerin als ganze Person, was Soltaus Kunst authentisch und anschließbar an subjektive Erfahrungen der Betrachter macht. Der geglückte Versuch, ein künstlerisches Phänomen, das bei den Schülern zunächst auf Befremden und Ablehnung stieß, durch persönliche und direkte Auseinandersetzung annehmbar und begreifbar zu machen, hängt mit dieser Übereinstimmung von Person und Werk zusammen.

Sicherlich würde die Kunstvermittlung in diesem Fall durch die persönliche Gegenwart der Künstlerin gefördert. Soltaus Kunst trägt aber auch im Arbeitsansatz wichtige Charakteristika in sich, die für Identitätsarbeit (die zur Bildungsarbeit dazu gehört) Anregungen geben können und die hier noch einmal schlagwortartig zusammengefasst werden:

- die Entwicklung einer selbstbestimmten Perspektive auf den eigenen Körper und die eigene Person.
- die Auseinandersetzung mit menschlichen Grunderfahrungen (Elternsein, Kindsein, Sexualität, Alter) in ihrer Einbettung in die heutige Gesellschaft.
- die Ambivalenz enger Bindungen zwischen tiefgehender Zusammengehörigkeit und wechselseitigem Austausch einerseits sowie Selbstverlust und gegenseitiger Verletzbarkeit andererseits.
- die Entdeckung des Fremden und Anderen im eigenen Selbst und Körper als wichtiger Schritt zum Verständnis und zur Toleranz von Alterität.

Soltau verknüpft in ihrem Statement, auch ihren gealterten Körper ihrer Kunst zur Verfügung zu stellen, den Mut zu nicht idealisierter Nacktheit mit Kernanliegen des Feminismus.

Am Thema des weiblichen Akts in der Kunst und der Selbstdarstellung von Künstlerinnen im Selbstakt zeigen sich viele der grundlegenden Fragen und Probleme weiblicher und männlicher Identität¹²⁵.

Zu diesem Themenfeld enthält der Katalog zur Ausstellung *Sie. Selbst. Nackt. Paula Modersohn-Becker und andere Künstlerinnen im Selbstakt* im *Paula-Modersohn-Becker Museum* in Bremen 2013 hervorragendes Material in Text und Bild. In der Ausstellung werden die verschiedenen Aspekte geschlechtlicher Identität aus der Perspektive von Künstlerinnen thematisiert.

Malerinnen wie Paula Modersohn-Becker (1876-1907), Frida Kahlo (1907-1954), Suzanne Valadon (1865-1983), Joan Semmel (geb. 1932) oder Sylvia Sleigh (1916-2010),

¹²⁵ Denn auch wenn die Frau immer das zentrale Sujet in der Kunstgeschichte war, ging es dabei kaum um die Charakterisierung einer individuellen Frau, sondern das ästhetische Ideal der Zeit. Die Bilder sagen mehr über die Projektionen des männlichen Künstlers und die Konventionen der Zeit aus als über die Person des Modells (Inka Graeve Ingelmann 2008, 29). In Gestalt der Allegorie hilft das Bild der Frau, den absoluten männlichen Machtanspruch zu verschleiern – so schafft es z. B. Honoré Daumier, die Freiheit in Gestalt einer Frau zu verherrlichen und die realen Emanzipationsbemühungen der Suffragetten in bissigen Karikaturen zu verhöhnen.

Fotografinnen wie Diane Arbus (1923-1971), Künstlerinnen wie Elke Krystufek (geb. 1970), Renée Cox (geb. 1960), Imogen Cunningham (1883-1976) und Barbara Kruger (geb. 1945), Aktionskünstlerinnen wie Yoko Ono (geb. 1933), Hannah Wilke (1940-1993) oder die chinesische Künstlerin Chengyao He (geb. 1964) fragen kritisch nach ihrer Rolle als Frauen und Künstlerinnen.

Claude Cahun (1894–1954), eine jüdische, lesbische Künstlerin oder Catherine Opie (geb. 1961) als Mutter und »Dyke« (US-Slangausdruck für maskulin wirkende lesbische Frauen) thematisieren die sexuelle Orientierung.

Maria Lassnig (1919–2014) und Louise Bourgeois (1911–2010) greifen bereits früh die Körperwahrnehmung und das Körperbewusstsein als Themen auf: Lassnig malt seit 1948 mit geschlossenen Augen ihre Body-Awareness-Paintings.

Bourgeois kommentiert ihre Arbeit: »[...] oft vermenge ich die Metaphorik – phallische Brüste, Männliches und Weibliches, Aktives und Passives. [...] Wir alle sind irgendwie verletzlich, und wir alle sind männlich-weiblich« (Bourgeois 2001, 110).

Die ungebrochene Aktualität der beiden Künstlerinnen Bourgeois und Lassnig mag mit dem inhaltlichen Schwerpunkt auf der geschlechtlichen Körper-Identität zusammenhängen, die im letzten Jahrzehnt verstärkt ins Blickfeld der Kunst gerät.

Aus den Lebensdaten der in der Ausstellung vertretenen Künstlerinnen lässt sich ersehen, wie die Problematik der sexuellen Identität in ihren verschiedenen Facetten zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Pionierinnen bereits in offener Weise künstlerisch bearbeitet und von Künstlerinnen der nächsten Generationen aufgegriffen wurde, wobei sich eine allmähliche Verschiebung des Schwerpunkts von der Rollenthematik über die sexuelle Orientierung bis zur Frage der Körper-Identität abzeichnet.

Eine Traditionslinie feministischer Kunst berührt den Bereich des Spirituellen oder Magischen. Auch wenn mir persönlich die Nähe dieser Positionen zum Esoterischen partiell Unbehagen bereitet und die z. T. reaktionäre und patriarchalisch geprägte Gleichsetzung von »Frau« und »Natur« manchmal zu unkritisch weiter fest geschrieben wird (siehe hierzu Exkurs 1), soll diese Form künstlerischer Identitätssuche dennoch nicht ausgeblendet werden.

Eine frühe Vertreterin der spirituell-feministischen Richtung ist die kubanische Künstlerin Ana Mendieta (1948–1985), deren radikale Aktionen an kultische Handlungen erinnern. In der Performance *Death of a Chicken* (1972) hält sie mit beiden Händen ein frisch geköpftes, noch mit den Flügeln schlagendes Huhn fest, aus dem Blut auf ihren Körper spritzt.

Subtiler veranschaulicht ihre Fotoserie mit anthropomorphen Strukturen und Spuren in der Erde oder im Wald den Zusammenklang des eigenen und weiblichen Körpers mit den Elementen der Natur.

Der ungeklärte Tod von Ana Mendieta, die 1985 durch Mord oder Selbsttötung nach einem Streit bei einem Sturz aus dem Fenster der Hochhaus-Wohnung (im 34. Stock)

ihres Mannes Carl Andre ums Leben kam, trägt zu dem Mysterium um ihre Kunst und ihre Person bei.

Mary Beth Edelson (geb. 1933) beschäftigt sich mit den religiösen Archetypen frühzeitlicher Göttinnen und inszeniert Rituale, in denen sie ihren Körper mit ihrer Vision der archaischen Göttinnen verschmelzen lässt¹²⁶. Auch Ulrike Rosenbach (geb. 1943) greift mit der Performance *Die Eulenspieglerin* (Köln 1985) die antike, als matriarchalisch gedeutete Hörnersymbolik auf.

Werke dieser Art, die weibliche Identität eher in differenz-feministischer Abgrenzung zum Männlichen suchen und spezifische, seit Urzeiten bestehende, damit ahistorische und unwandelbare, der Natur eingeschriebene Qualitäten des Weiblichen aufrufen, können auf erhellende Weise mit Arbeiten kontrastiert werden, die von gleichheitstheoretischen Ansätzen beeinflusst sind, wie das Selbstporträt *Sitzender Halbakt in Landschaft* (1982/84) der Malerin und Kunsttheoretikerin Gisela Breitling¹²⁷.

Breitling, die als eine der herausragenden Persönlichkeiten in Theorie und Praxis feministischer Kunst in zahlreichen Schriften zur Stellung der Frau im gesellschaftlichen Bereich der Kunst Position bezogen hat, wandte sich gegen Bestrebungen, eine »weibliche Ästhetik« zu etablieren oder »weibliche Ausdrucksformen« in der Kunst zu proklamieren (z. B. Breitling 1980 und 1990).

In ihrem Selbstporträt beansprucht sie durch formale Verweise auf Selbstdarstellungen männlicher Renaissancekünstler wie Albrecht Dürer und Leonardo da Vinci sowie auf das Konzept der *Imitatio Christi* einen Platz in der Ahnenreihe genialer Kunstschaffender: Vor einer geheimnisvollen Landschaft im Stil da Vincis präsentiert sich die Künstlerin ohne Idealisierung halbnackt, mit einem weißen Tuch über dem Schoß und einem Pinsel als Attribut in der Hand.

Die Werke namhafter Künstlerinnen aus der Phase oder Epoche der Auseinandersetzung mit sexueller Identität in der Kunst, in der es primär um die Geschlechterrolle der Frau ging (1970-er/80-er Jahre), haben inzwischen kanonischen Status erreicht¹²⁸ und erfreulicherweise auch vielfach Eingang in Schulbücher gefunden.

Als Konsequenz aus der Betrachtung verschiedener Werkbeispiele in diesem Kapitel lässt sich ableiten, dass es wünschenswert wäre, dabei Beispiele verschiedener Richtungen feministischer Kunst einander gegenüberzustellen, insbesondere der beiden grundlegenden und einander in vieler Hinsicht widersprechenden Richtungen gleichheitstheoretischer und differenztheoretischer feministischer Haltungen.

¹²⁶ <http://www.marybethedelson.com/>, Zugriff 29.07.2015.

¹²⁷ Gisela Breitling, *Sitzender Halbakt in Landschaft*, 1982/84, Öl/Leinwand, 60 x 50 cm, Berlinische Galerie, Berlin.

¹²⁸ Sternfeld/Smodics-Kuscher beobachten dabei eine gewisse »Gleichzeitigkeit von Kanonisierung und Marginalisierung« (Sternfeld/Smodics-Kuscher 2011), indem feministische Kunst zwar erwähnt, jedoch in Nischen gesteckt wird.

Um feministische Kunstwerke angemessen zu verstehen, ist es zudem unerlässlich, die gesellschaftlichen Hintergründe ihrer Entstehungszeit zu beleuchten. Für die »erste Phase« der Kunst der letzten Dekaden zum Thema der sexuellen Identität, die sich vor dem Hintergrund der zweiten Frauenbewegung entwickelte, gilt es, in Erinnerung zu rufen, in welchem Ausmaß der weibliche Körper als Austragungsort politischer Konflikte und Machtinteressen ausgemacht wurde. Zumindest die Hauptaspekte der Frauenbewegung sollten auch in einem Kunstbuch für den Schulunterricht angesprochen werden, wenn Werke dieser Phase feministischer Kunst thematisiert werden, da nicht vorausgesetzt werden kann, dass heutigen Schüler die Frontlinien der feministischen Bewegung der 1970-er Jahre selbstverständlich bekannt sind. Ohne ein wenigstens rudimentäres Hintergrundwissen über die zentralen Themen der Frauenbewegung kann diese Kunst aber nicht begriffen werden: Die Felder des politischen Kampfes um Gleichberechtigung waren vor allem der § 218¹²⁹, das Thema der häuslichen Gewalt gegen Frauen (Frauenhäuser), weibliche Sexualität und Körpererfahrung (Stillgruppen, Selbsterfahrungsgruppen, Heilkunde), Kindererziehung und Hausarbeit. Alle Punkte bis auf den letzten sind körperzentriert und in allen Punkten ging es darum, den politischen Aspekt des Privaten aufzudecken. In Frauenbuchläden – die es heute kaum noch gibt – fand sich Literatur zu allen diesen Bereichen der Emanzipationsbewegung.

Eine vergleichbare Befassung mit der männlichen Geschlechterrolle in der Kunst hat nicht stattgefunden, jedenfalls nicht von Seiten heterosexueller Künstler. Klischees und Rollenmuster von »Männlichkeit« wurden außer von Künstlerinnen primär von homosexuellen Künstlern auf ihre gesellschaftliche Funktion und ihren Wandel befragt.

Auf diese erste Phase feministischer Kunstgeschichte, die das Wieder-Entdecken der Leistungen von Frauen und ihr Sichtbar-Machen betonte und ebenso wie weibliche Erfahrung, den weiblichen Körper und die weibliche Sexualität auch eine »weibliche Ästhetik« diskutierte (siehe hierzu z.B. Breitling 1980), folgte schwerpunktmäßig in den 1980-er Jahren eine zweite de-konstruierende und anti-essenzialistische Phase, in der die Grenzen und Unterschiede zwischen den Geschlechtern grundsätzlich in Frage gestellt wurden (vgl. Meyer 2006, 316 ff.).

Die dekonstruktiven Ansätze, die wie erwähnt früh in die Diskussion kamen, führen folgerichtig zur Frage nach der sexuellen Orientierung. Wenn es keine naturgegebenen und unveränderbaren weiblichen und männlichen »Wesen« gibt, entfällt auch die Eindeutigkeit der paarweisen Zuordnung von Mann und Frau. Vielfalt und Komplexität geschlechtlicher Identitäten bringt auch eine Vielfalt und Komplexität geschlechtlicher Orientierung mit sich.

Darum ging die tendenzielle Hinwendung feministischer Kunst zu eher dekonstruktiven Ansätzen einher mit der Infragestellung heterosexueller Normativität. Bevor Kunstwerke zum Thema der sexuellen Orientierung eingehender erörtert werden, folgt

129 Zur Geschichte des Kampfes um das Recht auf Abtreibung siehe etwa Jütte 1993.

ein Exkurs zum Thema »Natur und Frau«, das bereits verschiedentlich angeklungen ist. Während in den drei Unterkapiteln, die der Betrachtung von Kunstwerken mit inhaltlichen Schwerpunkten auf der Geschlechterrolle, der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität gewidmet sind, die »Sichtung« von für den Kunstunterricht ergiebigem Material nie ganz aus dem Blick gerät, rücken im Exkurs philosophische und kunsttheoretische Ideen in den Vordergrund. Auch wenn der folgende Exkurs daher keinen unmittelbaren Bezug zu der Suche nach für das Thema der geschlechtlichen Identität aussagekräftigen Kunstwerken hat, bilden die vorgestellten Theorien doch den ideengeschichtlichen Boden, dem auch die Bilderwelten entwachsen.

3.1.2 Exkurs 1: Natur und Frau

In Philosophie und Kulturtheorie wird erstaunlich oft und sozusagen »aus den verschiedensten Ecken« ein Gegensatz beschworen, bei dem Weiblichkeit als fließendes, amorphes Prinzip (assoziiert mit »Natur«) und Männlichkeit als festes, konturiertes Prinzip (assoziiert mit »Kultur«) einander gegenübergestellt werden.

Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (Horkheimer / Adorno 1996 [1944]) fassen die Irrfahrten des Odysseus in ihrer spannenden Analyse des Mythos als ein Gleichnis der Zivilisationsbildung oder Kulturwerdung bzw. der Aufklärung – im Sinne der Befreiung von Naturzwängen – auf.

Der Mann – personifiziert in Odysseus – erreicht Naturbeherrschung symbolisch durch die Beherrschung seiner eigenen Natur: durch Triebverzicht und Triebbeherrschung. Er muss die »Natur« in sich selbst austreiben und unterdrücken, um Gewalt über die äußere Natur zu erlangen, ihre Bedrohlichkeit in Nutzbarkeit zu verwandeln. Adorno / Horkheimer geht es dabei vor allem um die Dialektik des Zivilisationsprozesses, in dessen Verlauf der Mensch mythische Naturmächte bannt und überwindet, sich jedoch im selben Maß von Rationalität in Form von Technologie abhängig macht und als Preis für den errungenen Fortschritt und den Sieg über die Schrecken der Naturgewalten die Entfremdung von der Natur (auch der eigenen) bezahlt.

Was bei Horkheimer / Adorno nur implizit und indirekt zum Ausdruck kommt und von den Autoren selbst eher nur am Rande behandelt wird, ist der verblüffende Umstand, dass Odysseus die überwiegende Zahl seiner Kämpfe gegen weibliche Figuren austragen muss. Mehr als gegen feindliche Krieger oder Katastrophen muss er sich gegen Frauen behaupten. Sie alle stehen mit dem Meer in Verbindung, mit dem Wasser, dem Fließenden. Die Sirenen auf ihrer Insel verlocken den Mann mit süßen Gesängen, um ihm Havarie am Inseldorf und den Untergang im Meer zu bereiten. Scylla und Charybdis, weibliche Meeresungeheuer, bedrohen den Seemann mit Vernichtung. Die Inselbewohnerin Circe verwandelt Männer in Schweine, eine Symbolik, die kaum der Deutung bedarf. Kalypso in ihrer Grotte verkörpert die Versuchung der Passivität.

Das mit Weiblichkeit assoziierte Meer veranschaulicht die Nähe zum Fließenden, Sich-Verlieren, Verschwimmen. Der Mann muss Identität, die feste Form seines Selbst, gewaltsam verteidigen gegen Mächte der Auflösung, des Vergessens oder des selbstvergessenen Sich-Treiben-Lassens. »Als Repräsentantin der Natur ist die Frau in der bürgerlichen Gesellschaft zum Rätselbild von Unwiderstehlichkeit und Ohnmacht geworden. So spiegelt sie der Herrschaft die eitle Lüge wider, die anstelle der Versöhnung der Natur deren Überwindung setzt.« (Horkheimer/Adorno 1996 [1944], 79).

Die US-amerikanische Dozentin Camille Paglia ist eine umstrittene Figur im dortigen Kulturbetrieb und zieht gelegentlich mit kuriosen Statements zweifelhafte Beachtung auf sich¹³⁰, es ist dennoch ihr Verdienst, mit *Die Masken der Sexualität* (Paglia 1995 [1990]) einen umfassenden Überblick über die bislang von der Kunstgeschichte oft unterschlagenen oder gelegneten sexuellen Botschaften berühmter Werke der Bildenden Kunst und Literatur seit der Renaissance vorgelegt zu haben. Einige ihrer Interpretationen versteigen sich in blumige Fantastereien, aber das ist in vielen Schriften Sigmund Freuds nicht grundlegend anders, etwa in seiner ausführlichen Analyse eines Traumes von Leonardo da Vinci (Freud 1982 [1960]).

Paglia assoziiert das männliche Prinzip mit dem »Apollinischen«, welches sich mit Attributen wie Formenklarheit und Formenwille, Rationalität, Festigkeit und Geradlinigkeit charakterisieren lässt. Dem weiblichen Prinzip entspricht das »Dionysische«: das Amorphe, Chaotische, Fließende und Formlose, es ist verschlingend, düster und ausufernd.

Ganz ähnlich klingt ein Zitat von Simone de Beauvoir: »Die ganze Natur erscheint ihm als Mutter: die Erde ist Frau, und der Frau wohnen die gleichen dunklen Mächte inne wie der Erde« (Beauvoir 2000 [1949], 94).

Im europäischen Kulturraum hat der Kunstwissenschaftler Gustav René Hocke bereits in den 1950-er Jahren eine Einteilung der Geschichte der Kunst in zwei Grund-Tendenzen vorgenommen, die den bei Paglia einander gegenübergestellten stark ähneln (Hocke 1957). Nach seiner Auffassung wechseln sich klassische und manieristische Zeitalter ab. Die Dynamik in der Stilgeschichte der Kunst erklärt sich aus einem Wechselspiel des klassischen (apollinischen) und des manieristischen (dionysischen) Prinzips, wobei die klassischen Stilbestrebungen (Antike, Renaissance, Klassizismus, Klassische Moderne) das Geordnete, Rationale, Taghelle, Reine und Ewig-Gültige zum Ideal erheben und darum die Kontur, gesetzmäßig hergeleitete Perspektive und systematische Komposition bevorzugen, die manieristischen Strömungen (Manierismus, Expressionismus, Surrealismus) dagegen das Traumhafte, Abgründige, Veränderliche, Nächtliche etc. ergründen und

¹³⁰ Siehe z. B. eine öffentliche Kontroverse über Madonna und Lady Gaga zwischen Camille Paglia und Jack Judith Halberstam: <http://bullybloggers.wordpress.com/2010/09/14/whats-paglia-got-to-do-with-it/>, Zugriff 15.09.2014.

darum die Ellipse dem Kreis, die leere Mitte der zentralen Anordnung, die Diagonale der Senkrechten und Waagerechten vorziehen.

Die klassischen Phasen sind von klar umrissenen Formen und Gestaltungsgesetzmäßigkeiten, von einem Regelkanon und festen Werten gekennzeichnet, die manieristischen von Tabubruch, Rätselhaftigkeit und fließenden Formen. Auch bei Hocke wird das klassische Prinzip mit Männlichkeit assoziiert, das manieristische mit Weiblichkeit oder auch mit »Inversion« bzw. Homosexualität.

Klaus Theweleit beleuchtet in seiner Arbeit *Männerfantasien* (Theweleit 1977) die Biografien und Lektüren faschistischer Männer. Er sieht auf psychoanalytischer Ebene eine Angst des Mannes vor dem »Fließenden« an der Frau. Diese Angst treibt die soldatischen Männer, sich einen »Körperpanzer« zuzulegen und z. B. u. a. mit dem Stechschritt in militärischen Aufzügen die symbolische Form eines harten Penis zu präsentieren, um sich gegen die fantasierten »Fluten«, die von Frauen als sexuellen Wesen ausgehen, zu schützen. In negativer Form wird das Fließende als Schlamm, Kot und Schleim vorgestellt (ebd., 492 ff.).

Eine griffige Zusammenfassung der Arbeit von Theweleit gibt Franziska Schößler in Gender-Studies (Bergmann / Schößler / Schreck 2012):

»Auch der psychoanalytisch arbeitende Literaturwissenschaftler Klaus Theweleit kann der Frauenbildforschung zugeordnet werden, denn in seiner Aufsehen erregenden, reich bebilderten Dissertation *Männerfantasien* (1977/78) untersucht er die Weiblichkeitsimagines in autobiografischen Äußerungen von Soldaten nach dem Ersten Weltkrieg. Er diagnostiziert massive Abwehrstrategien des Weiblichen. [...] Die Autoren enterotisieren ihre eigenen Frauen deshalb zum Engel, zur Statue oder schönen Leiche, während sie die feindliche Frau als sexualisierte kastrierende Kämpferin beschwören. Dem weißen Engel, der Krankenschwester, die das erotische zur asexuellen Sorge transformiert und einer idealisierten Mutter gleicht, steht die rote Kämpferin, das Flintenweib, gegenüber, das über sexuelle Potenz und Aggression verfügt, zudem Hure und Proletarierin ist – es handelt sich um Fantasien bürgerlicher Männer. Diese traditionsreiche Dichotomie der weiblichen Imagines fungiert als Abwehr von Auflösungs- und Zerstückelungsängsten. Denn die Texte der Soldaten artikulieren zugleich in geradezu obsessiver Manier die Furcht vor der Flut, dem Wasser – ein Motiv, das eng mit dem Weiblichen assoziiert ist und in der Nixe als Inkarnation des verschlingenden fluiden Elements seinen genuinen Ausdruck findet« (Schößler 2012, 26).

Diesen Beispielen ließen sich zweifellos weitere hinzufügen, aus anderen Zeiten und anderen philosophischen Schulen, nahe liegt etwa der Verweis auf Yin und Yang, wobei Yin das Wasser, das Fließende und Weibliche zugewiesen wird (zu Yin und Yang siehe z. B. Thiele 1986).

In der Bildenden Kunst finden sich Beispiele ohne Zahl quer durch die Stilgeschichte, in denen die Frau sowohl das Naturprinzip darstellt als auch mit Wasser bzw. dem »Flie-

ßenden« verbunden ist – Nymphen und Nixen, Ophelia, die im Wasser treibt (als Symbol von Irrationalität und Versinken im Wahnsinn) – während der Mann für das Kulturprinzip steht wie zum Beispiel in Manets Frühstück im Grünen (1862/63).

In diesem Exkurs wurde ein bestimmter Aspekt der Geschlechterthematik – der vielfach postulierte Zusammenhang von Weiblichkeit und Natur – in philosophisch-theoretischen Dimensionen beleuchtet. Als Exkurs ist das Kapitel gekennzeichnet, weil der Pfad der direkten Befassung mit Kunstwerken vorübergehend verlassen wurde. Um mit Jugendlichen das Thema der Geschlechteridentität im Kunstunterricht zu bearbeiten, könnte jedoch auch eine spezielle Fragestellung wie die nach »Frau und Natur« in den Fokus gerückt werden, wobei in der Oberstufe auch Textmaterial wie z.B. Zitate der hier genannten Autoren und Philosophen herangezogen werden kann.

In jüngeren Debatten zu Materialen Feminismen wird die transformative Kraft, Aktivität und Widerständigkeit der Natur hervor gehoben, womit auch der vergeschlechtlichen Hierarchie von Natur und Kultur entgegen gewirkt werden soll, da bisher Natur »als weiblich konnotierte passive Ressource männlich konnotierter aktiver kultureller Aneignung und Gestaltung« (Palm 2010, 148) untergeordnet wurde.

3.1.3 Sexuelle Orientierung

In den 1980-er/1990-er Jahren des 20. Jahrhunderts erfolgt eine verstärkte Zuwendung zu Themen und Problemen der sexuellen Orientierung. Die Forderung nach Homosexuellenrechten und die selbstbewusste Artikulation einer homosexuellen (Sub-)Kultur erreichen größere Öffentlichkeit. Auch die Verarbeitung leidvoller Erfahrungen durch die Verbreitung von Aids wird in Kunstwerken sichtbar.

Robert Gobers als *Untitled* oder *Torso* (1981-1993) ausgewiesenes Werk bei dem es sich nicht um einen Torso im klassischen Sinn, sondern um einen Unterleib handelt besteht in einer der Varianten aus einem lebensgroßen Wachsmo­dell eines männlichen Unterkörpers, der auf dem Bauch auf dem Boden liegend bis zur Hüfte in der Wand zu stecken scheint. Turnschuhe und ein schlichter weißer Slip verweisen auf Normalität und die allgemein verbreitete Jugendkultur, die Körperposition auf Ausgeliefertsein und Aussichtslosigkeit der Lage. Die in die ansonsten naturalistisch nachgebildeten Beine eingelassenen Siphons können Durchlässigkeit für Unrat und Schmutz symbolisieren. Obwohl das Werk sich auf die Krankheit Aids beziehen lässt, bleibt Spielraum für andere Auslegungen.

Ein anderes Werk mit dem Titel *Untitled* von 1990 zeigt einen halb weiblichen, halb männlichen Torso und wirft damit bereits die Frage der Körper-Identität auf.

Da die Kunst von David Hockney im Einführungserlass¹³¹ für das hessische Zentralabitur 2014 im Fach Kunst als Inhalt für Leistungs- und Grundkurse verbindlich gemacht wurde, soll Hockneys Kunst an dieser Stelle gewürdigt werden. Es gehört zu den Anliegen dieser Arbeit, primär nicht die Werkbeispiele exotischer randständiger Positionen heranzuziehen, um die Themen der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität für den Kunstunterricht aufzubereiten, sondern vielmehr die Unvermeidlichkeit der Auseinandersetzung mit diesen Aspekten der Identität im Kunstunterricht aufzuzeigen – wesentlich abgeleitet von Bedürfnissen und Notwendigkeiten, die sich aus der Identitätsentwicklung der Jugendlichen ergeben, jedoch auch im Hinblick auf die lehrplanrelevanten Werke, die im Unterricht behandelt werden bzw. die zum Kanon der Bildung im Bereich der Kunst gehören.

Hockneys Werk entzieht sich einer simplen Kategorisierung oder Einordnung in einen Stilzweig der Postmoderne. Seine brillanten *Swimming-Pool*-Gemälde bringen den Glanz der Oberfläche zur Geltung (somit passen sie zu den Anliegen von *Glam*, vgl. Kapitel 3.3), sie erscheinen zunächst nur als Farbe, Schimmer und funkelnder Reflex. Doch wenn der junge Mann im Bild (*Bildnis von Peter Schlesinger*, 1972) nachdenklich mit gesenktem Kopf am Rand des Pools steht, als wollte er mit seinem Blick unter die Oberfläche dringen, stellen sich andere Assoziationen zur Wasser-Symbolik ein: die stete Bewegung und Flüchtigkeit der Wasseroberfläche als Vanitas-Symbol, das Wasser selbst als Symbol des Unbewussten.

Rainer Fetting gilt heute als einer der wichtigsten Vertreter der *Neuen Wilden*, einer Gruppe von jungen Künstlern, die ab Mitte der 1970-er Jahre im damals noch geteilten Berlin die expressive Leinwandmalerei neu aufleben ließen.

»Der Habitus eines ekstatischen Lebensstils, der vehemente, zuweilen ungestüm breite Duktus, das leuchtende, ungebrochene Kolorit der Bilder sowie ihr unübersehbarer Drang nach großen Formaten, vor allem aber die betont persönlichen und privaten Sujets ließen die zeitgenössischen Kunstjournalisten für die Schöpfer jener rauschhaften Bild-Eruptionen schnell ein griffiges Etikett erfinden: ›Die Neuen Wilden‹« (Pöpper 2000/2001, 6).

Fetting malte in den 1980-er Jahren viele großformatige männliche Akte. Sie stellen ein unverkrampftes Bekenntnis zur Homosexualität dar, einen Ausdruck sinnlicher Lebensfreude und ästhetischer Lust an Farben, bewegter Komposition und spannungsvollen Posen. Fetting wählt Alltagshandlungen und -momente für seine Porträts von Freunden und Lebenspartnern.

Wie Hockneys *Pool*-Bilder scheinen Fettings Gemälde zunächst der Lust am Oberflächlichen verhaftet – sowohl was die Party-Themen als auch die schillernde Malweise

131 Der Einführungserlass des Kultusministeriums Hessen regelt unter anderem, welche Inhalte im schriftlichen Zentralabitur prüfungsrelevant sind.

betrifft – was ihm den Vorwurf des Privatismus und der Gleichgültigkeit gegen gesellschaftliche Verantwortung einbrachte (ebd., 7).

Es wäre zu fragen, ob die Maler, die aus reinem Gefallen am sinnlichen Genuss nackte Frauen malen, sich ebenfalls den Vorwurf des unpolitischen Hedonismus einhandeln.

Empfindet man bei Hockney eine »Leere« in den Pool-Bildern, trotz des sonnigen Luxus-Ambientes mit schlanken Jünglingen, so verbirgt sich bei Fetting eine unheimliche Bedrohung in manchen farbenfrohen, vibrierenden Szenen, wie Pöpper analysiert – eine latente, undefinierbare, jedoch spürbare »Gefahr« (ebd., 8).

Andy Warhol, Keith Haring sowie Pierre & Gilles sind Beispiele für Künstler, die hohe Popularität erreichten, in ihrer jeweiligen Erfolgsphase gerade auch beim jugendlichen Publikum. Werke von Warhol und Haring haben auch Eingang in Schulbücher gefunden. Die Homosexualität beider Künstler wird erst in jüngeren Schulbuchveröffentlichungen gelegentlich thematisiert (siehe Kapitel 5.3.1).

Viele weitere Künstler, die in verschiedenen Sparten der Kunst erfolgreich sind, befassen sich unter anderem auch mit dem Thema der Homosexualität in ihrer Kunst, so der durch seine Spraykunst populäre, in Anonymität verbleibende Street-Art Künstler Banksy oder der Maler Lucian Freud.

Die Fotografin Nan Goldin dokumentiert in den 1980-er und 1990-er Jahren ihr Leben und das ihrer Freunde in Boston und New York. In dem Buch *The Other Side* (1972–1992) verarbeitet sie ihre Erfahrungen in der Transvestiten- und Cross-Dresser-Szene in Boston und anderen Orten, in der Dia-Show *The Ballad of Sexual Dependency* (1978–1986) erzählt sie vom Leben in ihrer subkulturellen Gemeinschaft. Mit der Fotoserie *Gilles and Gotscho* (1992/93) begleitet sie das schwule Paar Gilles und Gotscho während des letzten Lebensabschnitts von Gilles, der 1993 an Aids stirbt. Die Fotos, die nach Angabe von Goldin nicht inszeniert oder nachbearbeitet sind, weisen dennoch Bezüge zur Stilgeschichte der Kunst auf, wie den Anklang an das Pieta-Motiv des schlaff herabfallenden Arms auf weißem Tuch im letzten Foto von Gilles, womit auf die Nachfolge des Leidens Christi Bezug genommen wird.

Die aufgeführten Beispiele veranschaulichen im Hinblick auf die Forschungsfragen, welche Geschlechter-Leitbilder die jüngere Kunst anbietet und wie sich das Thema der Geschlechtsidentität – auch unter Berücksichtigung der sexuellen Orientierung – im Kunstunterricht einbinden lässt, zweierlei grundlegende Gesichtspunkte:

Zunächst einmal belegen die Werkbeispiele die Breite und Vielfalt der Auseinandersetzungen mit dem Thema der sexuellen Orientierung innerhalb anerkannter künstlerischer Strömungen und Positionen der letzten Dekaden – durch Künstler, die sowohl im Kunstbetrieb Bedeutung erlangt haben als auch z. T. lehrplanrelevant sind (wie David Hockney oder Andy Warhol). In der Kunst der letzten Dekaden ist das Thema der Homosexualität nicht marginalisiert, eine Einbeziehung des Themas in Unterrichtsbüchern für das Fach Kunst und im Unterricht ergibt sich daher als Konsequenz.

Umgekehrt, von den Bedürfnissen – u. a. auch »queerer« – Jugendlicher aus gesehen, offerieren die Kunstwerke eine Bandbreite von Identifikationsmöglichkeiten, Umgangsweisen und Reflexionsimpulsen, vom Zelebrieren der schwulen Subkultur bis zur Dokumentation des Alltags einer Gruppe oder der persönlichen Betrachtung emotionaler Erfahrungen.

3.1.4 Körper-Identität

Auch für dieses Teilthema gilt, dass sich selbstverständlich keine klare zeitliche Begrenzung feststellen lässt, ab wann genau die geschlechtliche Körper-Identität in den letzten fünf Dekaden (wieder) als eine zentrale Frage in der Kunst aufgegriffen wurde¹³².

Ab den 2000-er Jahren ist die starke Präsenz dieses Aspekts sexueller Identität in der zeitgenössischen Kunst jedenfalls unbestreitbar, wie sowohl Themenausstellungen (*Das achte Feld, Museum Ludwig, Köln 2006*) als auch große Überblicksschauen beweisen (dOCUMENTA 13, *Biennale Venedig 2013*).

Ein aufsehenerregendes Beispiel für Gegenwartskunst mit dem Fokus auf geschlechtlicher Körper-Identität stellen einige Werke von Marc Quinn dar, die anlässlich der *Biennale in Venedig 2013* von der Cini Foundation auf der Insel San Giorgio in der bisher größten und wichtigsten Schau der Arbeiten Quinns ausgestellt wurden, kuratiert von Germano Celant¹³³.

Quinn zeigt unter anderem eine überlebensgroße Skulptur des Transmanns *Thomas Beatie*, der als »schwangerer Mann« Schlagzeilen machte. Thomas Beatie bekam 2008 das erste Baby¹³⁴, dem zwei weitere Kinder folgten.

Im gleichen Raum wird auch die Bronzeskulptur eines Paares mit vertauschten Genitalien präsentiert. Dabei entsprechen Mann und Frau bei diesem Paar eher den gängigen Körperbildern der Geschlechter, die Frau mit großen Brüsten, langen Haaren und schmaler Taille über breiterem Becken, der Mann mit ausgeprägter Muskulatur und Glatze; doch weist der ansonsten weibliche Körper männliche Genitalien auf und umgekehrt. Modelle waren die transsexuellen *FTM* und *MTF*¹³⁵ Performer Buck Angel und Allannah Starr, Darsteller in Pornofilmen und Shows, deren Körper jeweils dem Körperideal des anderen Geschlechts angepasst wurde, wobei das ursprüngliche Genital jedoch erhalten blieb.

Auf dem Außengelände ragt die monumentale Skulptur *Breath* vor der Kirche *San Giorgio Maggiore* empor und überblickt den Canale Grande. *Breath* stand 2012 bei den Paralympic Games in London im Zentrum der Eröffnungszeremonie und ist eine

¹³² Siehe die Ausführungen zur »Transformer«-Ausstellung von Ammann in Kapitel 3.1.

¹³³ Siehe auch Eßer 2014.

¹³⁴ Mit seiner Tochter Susan Juliette war Beatie 2008 u. a. Gast in der Talkshow bei Günther Jauch (RTL: *2008! Jahresrückblick: Menschen – Bilder – Emotionen*).

¹³⁵ *FTM* und *MTF* sind Abkürzungen für Female to Male- und Male to Female-Transsexualität.

aufblasbare Nachbildung der Marmorskulptur *Alison Lapper pregnant*, die zuvor von 2005 bis 2007 auf dem vierten Pfeiler des Trafalgar Squares aufgestellt war¹³⁶. Alison Lapper ist eine englische Künstlerin mit von Geburt an verkürzten Gliedmaßen¹³⁷, die 1999 einen Sohn gebar.

Marc Quinn befasst sich in seinen Werken mit queeren Themen: mit Sexualitäten außerhalb der Heteronormativität sowie mit Körpern von Menschen, die gesellschaftlich als »behindert« stigmatisiert und von Ausschlüssen betroffen sind.

Mit dem Aktporträt von Alison Lapper thematisiert Quinn einen doppelten Ausschluss, den von Elternschaft und den von Kunstwürdigkeit. In einem Umfeld wie Venedig mit seiner Fülle an Skulpturen von klassischen Idealkörpern entfaltet die selbstbewusst in sich ruhende Ausstrahlung des Bildnisses von Alison Lapper eine besonders starke Wirkung. Schwangerschaft und Behinderung sind unübersehbar und konfrontieren den Betrachter mit ihrer zugleich wuchtigen (Größe) und im Wortsinn »luftigen« (Aufblasbarkeit) Präsenz; sie werden nicht nur ins Bewusstsein gerufen, die Schwangerschaft von Alison Lapper wird auch gefeiert und erhebt sich zum Sinnbild der Überwindung körperlicher Handicaps – im Text auf dem Sockel wird Alison Lapper als Vorbild von »female heroism« gewürdigt.

Beim Bildnis von Alison Lapper ist es die Monumentalität und die Positionierung, bei den anderen Skulpturen das Material Marmor, was diese Körperbilder antiken Helden und ihren Nachfahren aus anderen Epochen als ebenbürtig entgegenstellt.

Die Abbildung real existierender Personen steht dabei im Kontrast zu der Überhöhung mythologischer Idealtypen und bringt die Körper und ihre Geschichte(n) dem Betrachter näher.

Eine kritische Rezeption der Arbeiten Quinns könnte fragen, ob die maschinelle Glätte industrieller Herstellung, die seine Figuren kennzeichnet, sowohl den persönlichen Impetus konterkariert als auch den Vergleich mit gemeißelten und von Hand polierten Skulpturen, den das Material herausfordert, zu Ungunsten der Werke Quinns beeinflusst. Überdies waren die Skulpturen der Ausstellung auf San Giorgio als enger Korridor angeordnet, was eine andere Wahrnehmung bedingte als etwa die Begegnungen mit antiken Torsi, die in freier, lockerer Verteilung ihren Raum behaupten.

136 Im Feuilleton der Frankfurter Allgemeinen vom 20.09.2005 stand unter dem Titel *Die Versehrten vom Trafalgar Square* zu lesen: »Sein Sujet ist die vierzig Jahre alte Alison Lapper, die aufgrund eines genetischen Defektes ohne Arme und mit zwei Beinstümpfen geboren wurde. Mit ungeheurem Mut hat sie sich gegen alle Widrigkeiten durchgesetzt. Dafür verdient Frau Lapper den allerhöchsten Respekt. Das will aber noch lange nicht heißen, dass ein Abguss ihrer im achten Monat schwangeren, nackten Figur, fast vierfach vergrößert auf 3,55 Meter und mit mechanischen Meißeln in Marmor umgesetzt, ein Kunstwerk ist, selbst wenn jedes der drei Exemplare ein Preisschild von einer halben Million Pfund trägt. Da mag Quinn noch so sehr posaunen, dass er den Ausgleich schaffe für das bisherige Fehlen einer »positiven Darstellung« der Körperbehinderung in der Kunstgeschichte oder dass er »dem größten Phallus-Symbol Europas« (Nelsons Säule) ein Sinnbild von Weiblichkeit und Mutterschaft zur Seite gestellt habe.«

137 Phokomelie: Fehlbildung der Gliedmaßen, die durch Nebenwirkungen von Medikamenten hervorgerufen werden kann, umgangssprachlich bekannt als »Konterganschäden«.

Man kann in Quinns Arbeiten Anliegen der Queertheorie wiederfinden, insofern Quinn die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen oder Geschlechtsidentitäten außerhalb der Heteronormativität in provokanter Weise anprangert. Quinn geht dabei über die Dekonstruktion hinaus und wählt von Ausschlüssen und Abwertungen betroffene Menschen als Modelle, die er durch Materialwahl, Größe und Pose heroisiert.

»Quinn's sculpture, created in polished white marble, in the tradition of Greek sculpture, elevates the man to the level of deity and confirms him as part of a contemporary mythology – one defined by the imaginative leaps of popular culture. Of course here, the pregnancy is transfigured into a mythical occurrence, just like everything extremely out of the ordinary that happened so naturally in Greek mythology, enchanting readers for thousands of years«, schreibt der Kunstwissenschaftler und Journalist Giovanni Aloï im Internetmagazin *Whitehot*¹³⁸.

Quinn wirft jedoch sämtliche Formen von körperlichen Normabweichungen sowie von chirurgischen und sonstigen Körpermodifikationen unterschiedslos zusammen. Sein Skulpturen-Ensemble umfasst außer den Bildnissen von Thomas Beatie und Alison Lapper auch die von Chelsea Charms, deren Brüste durch Flüssigkeitseinlagerung infolge von Polypropylen-Implantaten kontinuierlich anwuchsen, und ein Porträt von Micheal Jackson.

Quinn verewigte 2010 auch den als *Catman* bekannt gewordenen Denis Avner (1958-2012) der angab, in Gefolgschaft zur Tradition seines Stammes der Wyandot möglichst große Ähnlichkeit mit dem eigenen Totemtier erreichen zu wollen, weshalb er in zahlreichen Operationen für insgesamt über 100 000 Dollar sein Aussehen dem eines Tigers anglich. Er starb kurz vor der geplanten Implantation eines Felles im Alter von 54 Jahren vermutlich durch Selbstmord¹³⁹.

Durch diese Ansammlung einer ganzen Anzahl verschiedener Menschen mit körperlichen Besonderheiten ohne weitere Einblicke in die jeweiligen biografischen Hintergründe und Motive entsteht der Eindruck eines Panoptikums, das Gefahr läuft, zu einem Kuriositätenkabinett zu geraten, vergleichbar der Zurschaustellung von Menschen, die als »Riesen«, »Zwerge«, »Frau mit Bart« oder »Mann mit zwei Köpfen« in Zirkusdarbietungen des 19. Jahrhunderts Staunen erregen sollten.

So stellt eine dieserart oberflächliche Form der Präsentation eher Distanz her und ist nur bedingt geeignet, dem Betrachter das Fremde, die Alterität durch Anknüpfen an eigene Erfahrung nahe zu bringen.

Es besteht ein Unterschied zwischen dem Blick aus kalter Sensationsgier und dem Blick aus Anteilnahme – nicht im Sinne von Mitleid. Die Art der Präsentation beeinflusst, ob beim Betrachter Belustigung oder gar Abscheu hervorgerufen oder tiefergehendes Interesse und Verständnis geweckt werden. Quinns Skulpturen sind auf der Kippe zwischen diesen beiden Seiten angesiedelt. Für den Kunstunterricht wäre es kontraproduktiv, wenn die Heranwachsen-

138 [http://www.whitehotmagazine.com/UserFiles/image/2010/Mark%20Quinn/Marc-Quinn-Buck-Allanah-2009-a4-6\(1\).jpg](http://www.whitehotmagazine.com/UserFiles/image/2010/Mark%20Quinn/Marc-Quinn-Buck-Allanah-2009-a4-6(1).jpg), Zugriff 14. 10. 2013.

139 <http://www.taz.de/!105425>, Zugriff 29. 07. 2015.

den Lebensweisen und Erscheinungsformen der Transsexualität oder nicht in das binäre Geschlechtermodell passender Identitäten automatisch mit extremen und bizarren Formen chirurgisch-operativer Körperveränderung in Zusammenhang bringen (siehe Kapitel 2.2.2).

Wenn zu viel in einen Topf gewürfelt wird, steht das ernsthafter Auseinandersetzung mit einem Thema im Weg.

Matthew Barney's *Cremaster Cycle* (1994–2002) »verdrehet und verknotet und vertauscht selbstverständlich gewordene Denkmuster und Dualitäten« (Fechner 2011, 94). Die Grenzen zwischen Figuren und Dingen, Körperoberfläche und Körperinnerem, Männlichem und Weiblichem verfließen. »Cremaster« bezeichnet einen Muskelstrang, der die Stellung der Hoden regelt und sich bewusster Steuerung entzieht.

In seiner Materialauswahl von Vaseline, Fett sowie High-Tech-Kunststoffen kombiniert Barney »zwei Undinge: das Kaltgestellte, Erstarrete und Restriktive mit dem Organisch-Ekelhaften von Körperflüssigkeiten und Ausscheidungen« (ebd., 96)¹⁴⁰.

Fechner sieht in Barney einen »Superstar unter den zeitgenössischen Künstlern« (ebd., 94), was auf die herausragende Stellung des Themas der Körper-Identität in der Gegenwartskunst hinweist.

Weitere Beispiele für die Aktualität des Themas in der Gegenwartskunst werden wiederum nur knapp vorgestellt; aus der Auflistung der Namen und Themen sind kurz gefasste Hinweise auf mögliches Unterrichtsmaterial zu entnehmen, sie soll aber vor allem nochmals die breitgefächerte Auseinandersetzung mit dem Thema der Körper-Identität in der Kunst der letzten Dekaden vor Augen rufen.

Reiner Riedler fotografiert 2002 Hijras: Personen, die als »Indiens drittes Geschlecht« gelten (siehe das Unterkapitel zu Hijras in Kapitel 4.2.2) und denen gesellschaftlich traditionell die Aufgabe zukommt, bei Hochzeiten zu tanzen, zu singen und Segen zu spenden.

Der in Großbritannien lebende Koreaner Chan-Hyo-Bae schlüpft in Kostüme britischer Königinnen des 13.–19. Jahrhunderts, um kulturelle Entfremdung und psychologische wie körperliche Desorientierung darzustellen.

Bettina Rheims setzt sich in vielen ihrer Werke mit unterschiedlichen Aspekten der sexuellen Identität auseinander. Eine Serie über Transsexualität und Geschlechtsidentität hat sie als *Gender-Studies* betitelt.

Roni Horn spürt in verschiedenen Medien der Unbeständigkeit von Identität nach, auch im Hinblick auf Sexualität und Geschlecht außerhalb konventioneller Normen und Einteilungen (siehe z. B. Ausstellungskatalog *Sammlung Goetz*, München 2012).

Im Jahr 2006 war die Ausstellung *Das achte Feld – Geschlechter, Leben und Begehren in der Kunst seit 1960* im Museum Ludwig in Köln explizit den Geschlechtsidentitäten oder Geschlechterpraxen außerhalb und am Rande der binären Geschlechterordnung

¹⁴⁰ Vgl. hierzu Exkurs 1, insbesondere zu Theweleit.

gewidmet. Es war vermutlich die erste Ausstellung mit diesem ausdrücklich formulierten Fokus.

Die Künstlerliste der Ausstellung enthält viele bekannte Namen, u. a. waren Werke von Kenneth Anger, Diane Arbus, Francis Bacon, Matthew Barney, Louise Bourgeois, Claude Cahun, Marcel Duchamp / Man Ray, Valie Export, Gilbert & George, Robert Gober, Nan Goldin, Felix Gonzalez-Torres, David Hockney, Jasper Johns, Jürgen Klauke, Inez van Lamsweerde, Robert Mapplethorpe, Tracey Moffatt, Yasumasa Morimura, Bruce Nauman, Henrik Olesen, Catherine Opie, Robert Rauschenberg, Salomé, Cindy Sherman, Katharina Sieverding, Jack Smith, Wolfgang Tillmans, Cy Twombly, Del LaGrace Volcano, Jeff Wall und Andy Warhol in der Ausstellung vertreten. Die neun Meter hohe pinkfarbene *David*-Skulptur von Hans-Peter Feldmann ragte zwischen Museum und Rhein auf.

Die künstlerische Auseinandersetzung mit sexueller Körper-Identität kann nicht einem bizarren subkulturellen Randbereich zugerechnet werden, sondern bildet einen wichtigen Bestandteil der Gegenwartskunst.

Auch Werke, die die Frage nach der geschlechtlichen Körper-Identität aufwerfen, erfüllen daher im Kunstunterricht die Doppelfunktion, Zugänge zu aktueller Kunst zu eröffnen und von dem Thema betroffenen Jugendlichen Auseinandersetzungsmöglichkeiten anzubieten. Voraussetzung für beides ist wiederum, die Einbettung der Kunstwerke in gesellschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen im Unterricht aufzuzeigen und zu diskutieren, so wie das gleichermaßen für die Werke gilt, die die Geschlechterrolle oder die sexuelle Orientierung thematisieren.

Anknüpfend an die in diesem Kapitel dargelegte These des phasenweisen Vorschreitens der Auseinandersetzung mit den Aspekten der sexuellen Identität in der Kunst der letzten Dekaden kann eine Prognose zur Entwicklung der künstlerischen Äußerungen zum Thema der geschlechtlichen Identität in vielen Ländern mit Nachholbedarf im Hinblick auf die Frauenrechte und die Rechte sexueller Minderheiten aufgestellt werden. Zu erwarten ist eine Entwicklung in den drei Schritten, die hier rückblickend für die europäische und US-amerikanische Kunst festgestellt wurde. Die These der schrittweisen Entwicklung der Kunst in diesem Themenbereich – mit allmählicher Verschiebung von der Geschlechterrollenthematik über die Thematik der sexuellen Orientierung zur Körper-Identitätsthematik – die als Ergebnis aus den Recherchen zu dieser Arbeit hervorging, kann hier nicht weiter verfolgt und tiefer gehend untersucht werden. Weitere Forschung zu diesem Bereich könnte die Phasenthese überprüfen und gegebenenfalls durch weitere Erkenntnisse belegen.

Die These von einer allmählichen Schwerpunktverlagerung innerhalb des übergeordneten Themas der geschlechtlichen Identität als Gegenstand der Kunst – von der Geschlechterrollenthematik hin zu den Aspekten der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität lässt sich u. a. durch Beobachtungen auf der *Biennale* in Venedig 2013 als einem Ort der Präsenz globaler Kunstfundi stützen.

Kunstwerke, welche inhaltlich die gesellschaftlich geprägten Geschlechterrollen bearbeiten, stammten vorwiegend aus Ländern mit größerem Nachholbedarf bezüglich der Frauenrechte.

Ein markantes Beispiel hierfür ist das raumfüllende Gemälde *Victory* von Mariam Haji im Pavillon von Bahrain. Haji malt sich selbst auf einem Esel reitend an der Spitze einer Herde galoppierender Pferde. Es sind Stuten, wie an gestürzten oder hoch aufgerichteten Tieren erkennbar wird.

Hajis schwarzer Umhang, die Daffah, flattert im Wind – die konservative Frauentracht verwandelt sich in das Cape von Superman oder Zorro. Ein zurückhaltendes, aber sieges-sicheres Lächeln liegt auf Hajis Lippen. Die Frauen auf den Fotos ihrer Künstlerkollegin Waheeda Malullah im selben Pavillon in einem kleinen Abteil nebenan sind dagegen komplett verhüllt; die Gesichter bleiben verborgen, die Umgebungen – ein großes Abflussrohr, Mauern einer Häuserecke o.ä. – verweisen jeweils auf Enge und Einschränkung.

Im Katalog wird ausgeführt: »Considering heroic victory in battle as an essentially male concept, the artist questions this idea as adopted by great warrior women and feminist heroines from both eastern and western traditions, [...] In a feminist framework, Mariam Haji rejects the notion that victory should imply the adoption of male constructs.« (Enders-Bhatia 2013, 5)

Die Identifikation mit heldenhaften Frauen der Vergangenheit und die Beschäftigung mit der Frage nach spezifisch weiblichen Werten entsprechen den Anliegen, die auch mit Chicagos *Dinner Party* zum Ausdruck kamen. Während im europäischen und US-amerikanischen Kulturkreis Werke dieser Art eher schon zur klassischen feministischen Kunst gerechnet werden und ihre Entstehungszeit einige Jahrzehnte zurück liegt, sind sie in Ländern mit Nachholbedarf in Bezug auf die Frauenrechte gerade erst aktuell.

Werke, die wie *Victory* die Emanzipation der Frau symbolisch, direkt oder indirekt ansprechen, werden demnach in den kommenden Jahren oder Jahrzehnten weltweit gesehen nochmals einen Trend bilden, auch wenn im europäischen und US-amerikanischen Kulturkreis mittlerweile die beiden anderen Aspekte geschlechtlicher Identität verstärkt künstlerische Beachtung finden. Wie sich historisch und aktuell beobachten lässt, scheint es eine innere Logik in der Themenreihenfolge zu geben, die jeweils von der Beschäftigung mit der Emanzipation der Frau über Beschäftigung mit den Rechten der Homosexuellen zur Beschäftigung mit der geschlechtlichen Körper-Identität führt.

3.1.5 Queer Art

Eine Möglichkeit, Genderthemen und Identitätskonstruktionen im Fach Kunst zu thematisieren, wäre die Befassung mit ausdrücklich queerer Kunst: mit Werken der Gegenwartskunst¹⁴¹, die thematisch und formal als queer angesehen werden können.

¹⁴¹ Für Erläuterungen zum Begriff queer und zur Queertheory siehe Kapitel 4.2.2.4

In der Publikation *Queer Art – A Freak Theory* (Lorenz 2012) erarbeitet Renate Lorenz, Künstlerin und Professorin für Kunst an der Akademie der Bildenden Künste in Wien, Kriterien für eine »queere« Kunst oder eine »freak theory of contemporary art« (ebd., 8).

Im Zusammenhang dieser Arbeit geht es nicht darum, einen historischen Überblick über queere Kunst zu geben oder ein umfassendes Kompendium queerer Gegenwartskunst zu liefern. Es sollen lediglich beispielhaft an einigen historischen und aktuellen Kunstwerken Anknüpfungspunkte an das Thema der geschlechtlichen Identität aufgezeigt werden und Möglichkeiten der unterrichtlichen Auswertung erörtert werden.

Was Lorenz mit der »freak theory« begrifflich umreißen will, »produces inventions and images that offer alternatives to social power relations that are more than and different from a critique or subversion of social norms« (ebd., 8). Sie gebraucht als weitere Eingrenzung den Begriff *Drag*, um künstlerische Körper-Praktiken (»artistic practises of embodiment«, ebd., 8) zu kennzeichnen, die einen (historischen) Bezug zur queeren Subkultur aufweisen.

Trotz der Problematik von klar umgrenzten Definitionen abstrakter Begrifflichkeiten, insbesondere solcher, die noch im Entstehen und daher besonders wandelbar sind und sich im Falle des Wortes »queer« schon von der Sache her festschreibender Eingrenzung verweigern, da es gerade um De-Normalisierung und -Normierung, Offenheit und Veränderung geht (vgl. Kapitel 4.2.2.4), lassen sich nach Lorenz einige Eigentümlichkeiten queerer Kunst umreißen, die hier zunächst in wesentlichen Aspekten wiedergegeben werden. Der zusammenfassenden Paraphrasierung sind Originalzitate an die Seite gestellt, um so einerseits die wesentlichen Punkte knapp und prägnant darzulegen – auch im Hinblick auf eine eventuelle Verwendung des Katalogs von Merkmalen queerer Kunst im Unterricht – und andererseits der Gefahr der Simplifizierung zu entgegen oder jedenfalls vorzubeugen:

- Queere Werke stellen ausgrenzende Normen (wie Schönheitsideale, Definitionen von Gesundheit und Normalität, rassistische Wertungen etc.) kritisch in Frage, ohne selbst wieder normative und ausschließende Ansprüche zu erheben. Es geht dabei nicht ausschließlich um Bilder und Normen von Geschlecht, um Abweichungen von heteronormativer Sexualität oder von zweigeschlechtlicher Kategorisierung, sondern auch um die Stigmatisierung oder Ausgrenzung aufgrund von »Behinderung«, ethnischer Zugehörigkeit und anderen Ausschlusskategorien. »Various embodiments and fantasies can be experimented with that are neither restricted by norms nor do they become imprinted in the body as new norms« (ebd., 20).
- Queere Werke wirken eher durch »Ansteckung« als durch Überzeugung mit den Mitteln der Präsentation; das heißt, dem Betrachter wird kein fertiges und ideales Bild des Menschen zur Nachahmung oder Verehrung vorgeführt, sondern er wird eingeladen

oder verlockt zur Teilhabe an einem »Werden«. Lorenz spricht von Contagion¹⁴² im Sinne eines »ansteckenden« Lachens. Bloße Nachahmung ist nicht Aufgabe dieser Kunst, und sie soll den Betrachter auch nicht belehren, ihm Einordnungsmöglichkeiten oder Wertungen anbieten; vielmehr erweckt sie ein Verlangen nach dem »anderen« – »the desire of being-other, being-elsewhere, and change« (ebd., 17).

- Queere Werke betonen den Prozess des »Werdens« – sie ermöglichen ein »Werden« und zeigen Identitäten im Werden. Sie verweisen oft auf das historische Geworden-Sein von Identitätskategorien und Verhaltensnormen und damit auf die grundsätzliche Möglichkeit von Veränderung. Queere Kunstwerke entlarven herkömmliche Kategorien als Konstrukte und zeigen ihr Eingebunden-Sein in Machtverhältnisse auf. Sie ermutigen die Rezipienten, sich von Zuschreibungen von außen zu befreien, ohne neue Normierungen herzustellen (ebd., 19).
- Queere Werke haben oft »Verletzlichkeit« als Anknüpfungspunkt oder wichtigen inhaltlichen Aspekt, da sie marginalisierten, unterdrückten, zur Unsichtbarkeit gezwungenen Identitäten Raum und Zeit geben.
- Queere Werke weisen oft eine hohe kontextuelle Dichte auf, da sie mit den Mitteln der Um-Deutung, Neu-Interpretation, inhaltlichen Verschiebung und Verfremdung arbeiten.
- Queere Werke erzeugen eine »Lücke« oder eine »Verschiebung« bzw. einen »Aufschub«; diese Begriffe bezeichnen eine räumliche oder zeitliche Leere und damit die Öffnung eines Interpretations- oder Gestaltungsraumes. Lorenz verwendet die Schlagworte *Deferral and Gap* (ebd., 18) im Zusammenhang mit der Eigenschaft queerer Kunstwerke, sich von Mechanismen der Sozialisation und Subjektivierung zu distanzieren und sich gegen einfache Identifikationsprozesse zu sperren. »These works thematize embodied categories such as gender, tracing their history and making them non-self-evident, but they do not offer them up to identification. Instead, they make material beyond gender available for reflection and experimentation« (ebd., 18). Dies knüpft wieder an den bereits aufgeführten Impuls zum »Werden« an: » [...] Instead, everyone participating in artistic practises gets their own possibilities of agency, precisely because a space – a deferral and a gap – is opened up to experiment with what this wish for belonging might mean for their lives [...]« (ebd., 20, Herv. i. O.).
- Queere Kunst arbeitet mit Verkörperung (»embodiment«). Lorenz fasst die Verfahren queerer Kunst im weitesten Sinne unter dem Begriff *Drag* zusammen (ebd., 21).

Was mit diesen Kennzeichnungen queerer Kunst konkret gemeint ist, wird durch die Analyse entsprechender Werke evident. Lorenz untersucht eine Reihe aktueller Kunstwerke. Ihre Einlassungen zu drei Beispielen werden im Folgenden referiert. Aufgegriffen wurden Beispiele, an denen sich die Qualitäten queerer Kunst besonders überzeugend nachweisen

¹⁴² Contagion, engl., wörtl.: Ansteckung; auch »soziale Ansteckung« oder Übertragung.

lassen und die zugleich die weitere Differenzierung in *Radical Drag*, *Transtemporal Drag* und *Abstract Drag* veranschaulichen. Die Beispiele wurden außerdem im Hinblick auf ihre Eignung für ihre Bearbeitung im Unterricht ausgewählt, die am Ende dieses Kapitels ausführlicher diskutiert wird.

Als künstlerisches Verfahren von Queer Art sieht Lorenz vor allem Methoden des *Drag*, was nach ihrer Definition darunter zu verstehen ist, wird im Folgenden näher erläutert:

Drag führt uns vor Augen, wie Normen konstituiert werden, aber darüber hinaus ist *Drag* »a way to organize a set of effective, laborious, partially friendly, and partially aggressive methods to produce distance to these norms [...]« (Lorenz 2012, 21).

Lorenz unterscheidet verschiedene Formen von *Drag*¹⁴³.

Radical Drag geht über die Mann-zu-Frau oder Frau-zu-Mann-Performance hinaus, arbeitet mit widersprüchlichen Gender-Signalen oder bringt Elemente ein, die sich innerhalb eines Zwei-Geschlechter-Systems nicht einordnen lassen.

Lorenz verdeutlicht die Vorgehensweisen von *Radical Drag* anhand des fotografischen Werkes *Untitled (Rodeo Beach Bundle)* aus dem Jahr 2007 von Shinique Smith (ebd., 53 ff.). Auf der Fotografie sieht man ein Stück Strand – Wellen, Sand, Fels – und ein Bündel aus unterschiedlichen Materialien im Vordergrund bei einem Felsblock. Zu erkennen sind Blöcke aus Schaumstoff, ein kariertes Tuch, eine ebenfalls karierte Tragetasche und ein weißes Kissen. Alles wird von Spanngurten zusammengehalten. In dem Bündel könnte eine menschliche Gestalt verborgen sein, denn der karierte Stoff umhüllt wie ein Kopftuch eine kopf-ähnliche Form, die aus dem Bündel herausragt. Wenn das Objekt ein Körper ist, so haben wir keinen Hinweis auf sein Aussehen, Alter oder seine Herkunft. Er würde eine Last tragen, die eckig und sperrig aussieht, jedoch aufgrund der Materialien weich und leicht ist. Das Bild gibt keinerlei konkrete Information, doch lässt sich die karierte Tragetasche mit Bildern von Migration in Zusammenhang bringen, ebenso wie das Kopftuch, welches überdies »weiblich« konnotiert ist. Die Verschnürung erinnert an Praktiken der Fesselung. Nach Lorenz' Interpretation verweist das Foto auf Geschlechterverhältnisse und Machtverhältnisse, ohne sie abbildend zu wiederholen oder dem Betrachter die Ordnung der Dinge erklärend vorzuführen. Der Betrachter kann den Strand gedanklich mit Urlaub, Surfen und Baden assoziieren oder mit dem Stränden für illegal erklärter Flüchtlinge, die bald aufgegriffen werden könnten. Das Bündel kann als Bürde gesehen werden, die jemand zu tragen hat, oder den Betrachter zum Nachdenken darüber bringen, auf welche Weise und anhand welcher Zeichen wir Körper einordnen und kategorisieren.

143 In diesem erweiterten Sinn verstanden erhält Judith Butlers Anregung, mit Mitteln des *Drag* den perpetuierten ›Diskurs‹ zu brechen, der die Zwangs-Heteronormativität aufrecht hält, eine Tiefendimension, die der Idee politische Substanz verleiht.

Bedeutungen werden dem Körper-Bündel zugeschrieben, aber die Rätselhaftigkeit des Bildes bleibt, die zugewiesenen Bedeutungen können seiner nicht Herr werden; der Prozess des Zuordnens von Bedeutung selbst wird zum Thema.

Durch Hintergrundinformation (ebd., 53 ff.) kann man erfahren, dass die Künstlerin selbst während einer Performance in das Bündel gewickelt und fotografiert wurde.

Transtemporal Drag sieht Lorenz in Henrik Olesens konzeptuellem Werk *Some Faggy Gestures* (ebd., 110 ff.). Über einen Zeitraum von zwei Jahren stellte Olesen historische Werke unter verschiedenen Überbegriffen zusammen. Aus Urheberrechtsgründen sind die jüngsten davon aus dem 19. Jahrhundert. Olesen weicht mit seinen Gruppierungen von den konventionellen Kategorien ab, nach welchen die historische Kunst üblicherweise sortiert wird und als eine Geschichte der Familie, der Heterosexualität, der christlichen Kultur, der gehobenen Gesellschaftsschichten etc. erscheint. Stattdessen arrangiert er die Bilder in unüblichen Zusammenstellungen, etwa unter den Überschriften *Dominance*, *Bondage* oder *The Effeminate Son*.

»All the centuries, if we follow this overview, seem to have exclusively generated painting and sculpture that depict highly gender-queer people – bodies wrapped up in queer practices that are made even more conspicuous by their crazy clothing« (ebd., 110).

Die Überschriften sind mit Kreide auf die thematisch arrangierten Tafeln geschrieben, was einen provisorischen Eindruck hervorruft. Textschnipsel und Zitate aus verschiedenen und nicht immer genannten Quellen sind den Bildwerken beigelegt, wobei der Betrachter nicht sicher sein kann, ob die Zuordnungen »korrekt« durchgeführt wurden (ebd., 111).

Die Werke sind nicht in historischer Reihenfolge sortiert, sondern anhand von bestimmten Ähnlichkeiten der Gesten oder Situationen, so erscheint z. B. ein zeitgenössisches Foto einer SM-Szene auf selbstverständliche Weise unter historischen Gemälden und Skulpturen von kämpfenden und siegenden bzw. besiegten Männern.

»[...] the bodies shown by the images become transformed: from respectable members of history and Christian or ancient mythology to members of gay or gender-queer subculture, which is generally refused recognition« (ebd., 112).

Olesen interpretiert die Stilgeschichte der Kunst neu und erhebt den Anspruch, sie ebenso als Geschichte queerer Subkultur betrachten zu können wie andere sie als Geschichte ihrer jeweiligen Kultur ansehen und werten.

Als Anmerkung zu Lorenz' Ausführungen zu Olesens Arbeit sei auf Künstler hingewiesen, die Aspekte von Olesens Ansatz teilen. Auch Künstler wie Pierre & Gilles plündern die Kunstgeschichte und eignen sich deren Bildsprache und Symbolik aus schwuler Perspektive an, wobei sie ganz offensichtlich Mittel des *Drag* einsetzen. Ob Lorenz ihre Arbeiten unter »Queer Art« verorten würde, ist fraglich, da Pierre & Gilles in jedem Fall neue Ikonen des Begehrens und der Identifikati-

on entwerfen, Schönheitsidealen und Starkults huldigen sowie gängiger Werbe-Ästhetik entgegenkommen¹⁴⁴.

Olesens Methode entspricht im Prinzip dem Erstellen einer didaktischen ikonografischen Reihe und erhebt dieses Verfahren zur Kunst. Auch didaktische ikonografische Reihen beziehen ihre Erkenntnis stiftende Qualität aus dem Witz und der Originalität bei gleichzeitiger Profundität der Zusammenstellung. Johannes Kirschenmann, der die Methode der ikonografischen Reihe für den Unterricht besonders weiter entwickelt und viele ikonografische Reihen zusammengetragen hat, stellt etwa in einer *Ophelia*-Serie das Gemälde *Ophelia* (1851–1852) von John Everett Millais der Fotomontage *Ohne Titel* aus der Serie *Twilight* (1989–2000) von Gregory Crewdson, einem Videoclip von Nathalie Merchant und der Videoinstallation *Orphelia* (1987) von Ulrike Rosenbach gegenüber¹⁴⁵, was nicht weniger als Olesens Tafeln den Blick schärft für ikonografische Verwandtschaften und Umdeutungen (Kirschenmann 2012).

Abstract Drag bezeichnet innerhalb der von Lorenz aufgestellten Kategorien die Visualisierung von Körpern, bei denen jedoch kein tatsächlicher menschlicher Körper gezeigt wird, sondern stattdessen durch Objekte, Situationen oder Zeichen auf Körper verwiesen wird.

Ein sinnfälliges Beispiel liefert die Installation *Untitled (Portrait of Ross in L.A., 1991)* des Künstlers Felix Gonzales-Torres (Lorenz, 136 ff.). Sie besteht aus harten Bonbons in glitzerndem Zellophan, die in einer Ecke zu einem bunten Haufen aufgeschüttet sind. Der Bonbon-Haufen hat ein ideales angegebene Gewicht von 175 Pfund (Pounds), welches laut Katalog-Information dem Körpergewicht der im Werktitel genannten Person Ross entspricht. Ross Laycock war der Lebenspartner des Künstlers Gonzales-Torres und verstarb 1991 an Aids. Die Verbindung zwischen dem Bonbonhaufen und einem realen menschlichen Körper wird nur durch eine sprachliche Bezeichnung – den Titel – und eine symbolische Verknüpfung – das Gewicht – hergestellt.

Besucher können ein Bonbon nehmen und es lutschen. Der Haufen schwindet auf diese Weise. Es bleibt dem jeweiligen Ausstellungsmacher überlassen, ob die Bonbons immer wieder nachgefüllt werden oder ob das Kunstwerk sich durch den Zugriff des Publikums allmählich auflöst.

Gonzales-Torres bedient sich der Mittel der Konzeptkunst, indem er lediglich eine Liste mit Anweisungen aufstellt, wie die Installation zu errichten ist. So können zum Beispiel je nach Ausstellungsort unterschiedliche Bonbonarten verwendet werden, so wie sie im jeweiligen Land üblich sind.

Lorenz zeigt viele Bezüge auf, etwa zu den künstlerischen Strategien anderer Konzeptkünstler wie Joseph Kosuth und zu anderen Werken von Gonzales-Torres, die ebenfalls

144 Eine Werbeanzeige für die Casting-Show Deutschland sucht den Superstar mit Dieter Bohlen bedient sich 2012 der Ästhetik von Pierre & Gilles: <http://http://archiv.cicero.de/sites/default/files/field/image/28993564.jpg>, Zugriff 29. 07. 2015.

145 Kirschenmann 2012, 71.

aus ähnlichen Bonbons bestehen, denen aber per Titel ganz unterschiedliche Bedeutungen zugeordnet werden *Untitled (Lover Boys)* von 1991 oder *Untitled (Welcome back Heroes)* aus dem selben Jahr. In der willkürlichen Zuweisung von Bedeutungen zu visuellen Zeichen sieht Lorenz ein Thema des Werks: Das Herstellen von Bedeutung wird als soziale Praxis vollzogen; eine Institution oder Autorität bestimmt über die Bedeutung eines Settings und lässt diese willkürliche Entscheidung ganz selbstverständlich erscheinen. Auf der anderen Seite baut das Kunstwerk als *Drag* auf die Kommunikationsbereitschaft des Betrachters, vor allem auf dessen Fähigkeit, mit Konventionen zu brechen und neue Bedeutungsmöglichkeiten ins Auge zu fassen.

Indem der menschliche Körper von Ross nicht gezeigt wird, unterläuft die Installation die voyeuristische Neugier, die Ausschau halten könnte nach Anzeichen der Krankheit AIDS oder den Körper nach Maßstäben von Attraktivität beurteilen würde.

»At issue is a process of visualization that, precisely in the act of producing visibility, allows for a collapse in the signifying conventions« (ebd., 138).

Diese Qualität ermöglicht es, das Werk als *Abstract Drag* aufzufassen. Die Abstraktion verhindert simplifizierende Repräsentation und Identifikation und schafft gerade dadurch Raum, um Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit durch jeweils eigene und besondere Bezüge herzustellen¹⁴⁶.

Die inhaltlichen Verbindungen und symbolischen Verknüpfungen bleiben dabei nicht dem bloßen Zufall überlassen, sie werden trotz der vordergründigen Einfachheit des Bildes von einem Haufen bunter Bonbons gelenkt durch eine Reihe von Hinweisen, die sich kontextuell ergeben. Der Betrachter sieht nicht isoliert einen Haufen Bonbons, diese stehen durch ihre Platzierung im Museum oder einer Kunstaussstellung in Zusammenhang mit anderen Werken der Minimal Art und Concept Art. Durch Titel und Hintergrundinformation wird der Zusammenhang mit AIDS und der Schwulenbewegung hergestellt. Die Funktionen eines Bonbons sind bekannt – man kann es auspacken, lutschen, mitnehmen – und daran knüpfen sich weitere potenzielle (Be-)Deutungen. Der Ausstellungsbesucher, der ein Bonbon nimmt, hat Anteil am möglichen Verschwinden des Werks und stellt es zugleich in seiner symbolischen Aussage mit her. Indem er es lutscht, ergeben sich Assoziationen zu Handlungen des Begehrens und körperlicher Lust.

Für mich stellt es sich auch wie ein Akt des kollektiven Gedenkens dar, eine moderne Form des Totenkultes. Veranschaulicht wird das Dahinschwindens des Toten und zugleich, wie andere ein Stück des verstorbenen Menschen für sich mitnehmen und behalten als eine »süße« Erinnerung. Indem dies als gemeinsames Ritual praktiziert wird, ergibt sich eine Form von Zusammengehörigkeit.

¹⁴⁶ Hier tritt m. E. eine Parallelität zu Adornos *Ästhetischer Theorie* zutage, die im Folgenden näher betrachtet wird.

Lorenz' Analyse trägt eine Fülle von kontextuellen Verweisen zusammen. So sieht sie u. a. in den glitzernden Bonbonpapieren einen Anklang an die reflektierende Oberfläche von Andy Warhols *Silver Clouds*, einer Installation aus mit Heliumgefüllten Luftballons von 1966, etc., ihre Interpretation ließe sich jedoch um kulturhistorische und kunsthistorische Aspekte erweitern. Trotz der Fülle an Querverweisen zu anderen Werken der Gegenwartskunst wird bei Lorenz kein Rückbezug zu Traditionslinien der historischen Kunst gezogen. Vielleicht hätte es den Rahmen der Untersuchung überschritten oder lag nicht im inhaltlichen Fokus der Autorin. Für unterrichtliche Zwecke wäre bei einem Werk wie dem von Gonzalez-Torres die formale und inhaltliche Entsprechung mit traditionellen Vanitas-Darstellungen jedenfalls ergiebig, zumal es sich um ein »Stilleben« handelt. Mit dem Verschwinden der Süßigkeiten und dem involvierten Geschmackssinn in den Genuss des Werkes zeigen sich Parallelen zum barocken Vanitas-Gedanken. Wie das Verzehren einer Hostie beim Abendmahls-Sakrament bezieht sich die rituelle Konsumption des Bonbons auf die Teilhabe am Vermächtnis eines verstorbenen Menschen. Die Analogien zu einem religiösen Ritual sind evident. Dem symbolischen Sich-Einverleiben eines »Opfers«, wie es z. B. im katholischen Brauch der Eucharistie mit dem Verzehr der Hostien als Leib Christi üblich ist, gleicht der Genuss der Bonbons in auffälliger Weise.

In einer didaktischen ikonografischen Reihe zum Thema *Vanitas* würde die Bonbon-Installation eine überraschende Neufassung der Bildtradition darstellen.

Lorenz beschreibt und interpretiert die vorgestellten Kunstwerke anschaulich und fesselnd. Auch für »Uneingeweihte«, mit den Methoden und Anliegen queerer Kunst nicht vertraute Rezipienten bieten ihre Analysen ein anregendes Vergnügen – vielleicht in manchen Fällen in höherem Maße als die Werke selbst. Ohne die von Lorenz untersuchten Werke in ihrem künstlerischen Wert beurteilen oder gar abqualifizieren zu wollen, kann man einigen von ihnen eine gewisse Sperrigkeit attestieren, die sicherlich von den absichtlichen Abweichungen vom Gewohnten herrührt und somit als intendiert gelten darf, jedoch eine Beschäftigung mit diesen Werken im schulischen Kunstunterricht vor besondere Schwierigkeiten stellt.

So fällt der für den Betrachter strapaziöse Umgang mit der Zeit auf, auf den Lorenz in vielen ihrer Besprechungen der verschiedenen Werkbeispiele eingeht.

»Very little happens, the first image remains almost unchanged for five minutes« heißt es zum Performance-Video von Wu Ingrid Tsang, *The Shape of A Right Statement I* von 2008 (ebd., 36). Die im Video erscheinende Person bewegt sich kaum und spricht mechanisch.

Die Arbeit bezieht sich Lorenz zufolge auf ein zweiteiliges Video-Manifest der Autisten-Aktivistin und Künstlerin Amanda Baggs, in dem sie unter dem Titel *In My Language* im ersten Teil ihren eigenen, als autistisch geltenden Umgang mit Dingen zeigt und im zweiten Teil eine Art »Übersetzung« ihrer Handlungen im ersten Teil liefert (ebd., 36 ff.). Das Video von Amanda Baggs beschreibt Lorenz mit den Worten: »The first part of

Amanda Baggs video is unusually wasteful with time. The same movements are shown over and over again, accompanied by monotonous singing« (ebd.).

Durch den zweiten Teil der Arbeit von Amanda Baggs wird die scheinbare Zeitverschwendung in ein anderes Licht gerückt. »The differently abled body, the body that proceeds uneconomically with time, can in no way be judged as regressive, but rather is shown as progressive and especially able« (ebd., 44f.). Zeit auf nach herkömmlichen Vorstellungen nicht effektive, unökonomische Weise nutzen zu können, ist in dem »Anders-Sein«« inbegriffen, das Amanda Baggs den Betrachtern zeigt. Es gehört zu ihrer Weise, mit den Dingen umzugehen, zu ihrer persönlichen Sprache.

Über die Performance *Roy Cohn / Jack Smith* von Ron Vawter schreibt Lorenz: »While little happened in the second part of the performance of Jack Smith, time stretched out and understanding was hindered. The first part was equally long and uniform, but still seemed ›concentrated‹ [...]« (ebd., 59).

Ron Vawter hält innerhalb der Performance eine Rede, zu der Lorenz anmerkt: »[...] it borders on the limits of what patient listeners at a ›real‹ banquet speech would be willing to put up with before eating«(ebd.).

Performances von Jack Smith, die Stefan Brecht, der Sohn von Bertold Brecht, Anfang der 1970-er Jahre besuchte und beschrieb, werden in ähnlicher Weise charakterisiert. »The actions in his performance are, however, by no means aimed at accomplishing something in a temporally effective way« (ebd., 119). Jack Smith verbringt ausgiebig Zeit mit dem Arrangieren von Objekten. »And this took up so much time, that there was practically no time left over for appearances or the actual ›performance««(ebd., 119). Für die Zuschauer besteht der gesamte Vorgang überwiegend aus Wartezeit (ebd., 120) und sie reagieren darauf gelangweilt, müde oder verärgert (ebd., 121).

Die Performance *Respeaking* von Sharon Hayes, in der sie die 36 offiziellen Ansprachen an die Nation von Ronald Reagan vorliest (*My Fellow Americans*, 2004) dauert 10 Stunden (ebd., 145).

Da hier nicht die vollständige Analyse der Kunstwerke widergegeben wird, sondern die Auswahl der Zitate auf die Angaben zum Zeitaspekt beschränkt ist, wird dieser Zeitaspekt aus dem Zusammenhang gerissen und, wie ausdrücklich eingeräumt werden soll, nicht innerhalb des Aussage-Kontexts der Werke gesehen und gewürdigt. Es mag für die genannten Werke inhärent schlüssig sein, sich den Betrachtergewohnheiten wie dem Anspruch auf Tempo, Spannungsbögen, Höhepunkte und mit Timing gesetzten Pointen zu verschließen.

Unbedarfte Betrachter, denen eine kundige Einführung wie die Analysen von Lorenz fehlt, sind jedoch in Versuchung, die Werke achselzuckend als schlicht »langweilig« abzutun. Die Verständnisschwierigkeiten werden noch erhöht durch den stark intertextuellen Charakter vieler Werke, die häufig auf andere Werke und subkulturelle Codes anspielen, oder das Einholen von Hintergrundinformationen erforderlich machen.

Monotonie und Wiederholung sind dabei keine Merkmale ausschließlich queerer Kunstwerke, sondern konstitutiv für viele Kunstwerke der Postmoderne und somit »Ausdruck der Gegenwart«¹⁴⁷.

Als inhaltliche Begründung für die »Zeitverschwendung« in manchen der queeren Performances kommt Lorenz wiederholt darauf zu sprechen, es werde ein alternatives Zeitkonzept angeboten, welches dem Taylorismus kapitalistisch-effektiver Zeitnutzung entgegenstehe. Man könnte einwenden, der »angenehmere« Gegensatz zu Zeitdruck und Sequenzierung unter Fließbandbedingungen wäre vielleicht genüssliches Faulenzen. Auf etwas zu warten, das nicht geschieht und Zeit mit Wiederholungen nebensächlicher Aktivitäten zu verbringen erinnert an bürokratische Verfahrensweisen, die gesellschaftlichen Macht-Systemen als Zermübnungspraktiken ebenso inhärent sind wie der konstante Zeitdruck in der Produktion. Eine Performance wie die von Smith mag daher als kafkaeske Parabel auf Praxen der Bürokratie und Administration erscheinen. Das Angebot eines alternativen Zeitkonzepts darin zu erblicken erfordert zumindest Geduld.

In Bezug auf den Einsatz von queerer Kunst (im Sinne von Lorenz' annäherungsweise Definition) im Kunstunterricht ergibt sich die Aufgabe, die möglichen Schwierigkeiten bei der Rezeption von Werken wie den genannten mit zu bedenken. Mit anderen Worten: Um den Heranwachsenden queere Inhalte über das Medium Kunst nahe zu bringen, eignen sich dezidiert queere Werke – immer im Sinne von Lorenz verstanden – unter Umständen nur bedingt, anders als man vielleicht annehmen könnte, denn es läge ja zunächst nahe, nach queeren Werken Ausschau zu halten, um das Thema der sexuellen Vielfalt im Kunstunterricht aufzugreifen.

Erschwert wird die Rezeption queerer Werke wie der zuvor betrachteten Beispiele auch durch den dialektischen Prozess, durch den das Festhalten an einer eigenen Sprache und (Sub)-Kultur separatistische und dadurch selbst wieder ausschließende Züge bekommen kann.

Das Vermeiden von Körperbildern erinnert an die Askese eines Bildnisverbots. Wie Lorenz betont, stellen queere Kunstwerke keine neuen Regeln und Normen auf, errichten

147 Die hier diskutierte »Zeit-Problematik« betrifft nicht nur queere Werke. Im KUNST+UNTERRICHT-Heft *Performance* (Heft 273, 2003) enthält der Materialteil mehrere Beispiele von Performances, die sich ebenfalls durch extensiven Zeitgebrauch auszeichnen: Marina Abramovic und Ulay rennen in *Expansion in Space* (1977, documenta 6, Kassel) gegen bewegliche Säulen oder sitzen in *Relation in Time* (1977 Bologna) 17 Stunden an den Haaren aneinander gefesselt. Timm Ulrichs läuft im Hamsterrad (*Olympische Marathon-Tretmühle* 1972 München), Boris Nieslony rollt sich mit einem Gesteinsbrocken um den Hals wiederholt einen Weg hoch (*O.T.* 1996) und in den dokumentierenden Videos zu diesen Performances sieht der Betrachter nur minimale Veränderungen geschehen. Es ist – analog zu der Erörterung tabuverletzender Aktionskunst in Kapitel 2.2.2 – keine Kritik an den Performances intendiert, beabsichtigt ist nur der Hinweis, bei der Materialauswahl für den Unterricht Sperrigkeiten in der zeitlichen Rezeption mit zu bedenken. Die bewusste Konfrontation der Jugendlichen mit Videos, die nicht zugänglich und leicht konsumierbar sind, ist ein berechtigtes Anliegen, eine allzu große Häufung von den Jugendlichen als »langweilig« empfundener Videobeispiele kann aber kontraproduktiv wirken.

keine neuen Körperideale und verweigern sich simpler Identifikation oder Repräsentation. Das Fehlen eines Identifikationsangebotes steht zumindest teilweise im Widerspruch zu dem bei Lorenz herausgehobenen »Begehren« als Motivation zur Rezeption der Werke.

Lorenz betont mehrfach das Verhältnis von »Begehren«, in das queere Werke den Betrachter versetzen (u. a. Lorenz 2012, 17). Dies Begehren wird mehr übergreifend als Verlangen nach dem »Anderen« (etwa anderen Möglichkeiten, Geschlecht zu denken oder zu leben) oder nach dem »Anders-Werden« aufgefasst, weniger als Begierde gegenüber einem konkreten Menschen. Damit erscheint es jedoch als relativ narzisstisches und blasses Verlangen verglichen mit dem Begehren, das nur ein Gegenüber mit einem konkreten Körper auslösen kann.

Begehren richtet sich auf »Ikonen«, auf Körperbilder, die symbolisch sagen: »Schaut mich an, ich bin schön.« Zum einen sind das wohl die Stereotypen der gesellschaftlich anerkannten Schönheitsideale mit ihrer ausschließenden und diskriminierenden Funktion, wie etwa in Castingshows in Formaten wie *Germanys Next Topmodel*⁴⁸.

Oft entsteht jedoch ein besonderer Reiz durchaus gerade durch die Abweichung von gängigen Normen der jeweiligen Epoche, und zwar in vielen Fällen durch die Subversion von starren geschlechtsspezifischen Zuweisungen – gewissermaßen durch Attribute von »Gender-Deviance«, wie sie bewundert wurden und werden an Marlene Dietrich oder David Bowie, historisch gesehen am femininen Jüngling oder der Amazone.

Es existiert eine lange Tradition alternativer Ikonen des Begehrens, die sich über einschränkende und klar umgrenzte Geschlechterbilder hinwegsetzen und damit die verleugneten, unterdrückten, gesellschaftlich unerwünschten Anteile des kollektiven und individuellen Begehrens ansprechen. Insofern als Kunst immer auch das gesellschaftlich jeweils Verdrängte artikuliert, gehört das Queere per se zu ihrem ureigenen Themenschatz.

»Da es sich bei Kunst stets um eine Interpretation von (Lebens-)Wirklichkeiten handelt, vermag sie mitunter neue, zumindest mehrdeutige, auch utopische und Interventionspotenzial besitzende Ideen zur Diskussion zu stellen« (Paul 2008, 300).

Queeres – verstanden als außerhalb der Heteronormativität Stehendes – wird gezeigt, anders als im Falle der von Lorenz analysierten Beispiele werden dabei aber oft Körperbilder als Objekte der Begierde und Identifikation angeboten. Ein Beispiel wäre die Kunst von Pierre & Gilles, die auch Eingang in die Trivialästhetik gefunden hat, also in gesellschaftlich breitem Rahmen konsumiert wird und nicht nur von einer eingeschworenen Szene. Diese Breitenwirkung mag mangelnder kritischer Sprengkraft der Fotokunst von Pierre & Gilles geschuldet sein oder könnte sich einer besonders geschickten Strategie verdanken, mit der die Künstler Heteronormativität »aufweichen«, in dem das queere Unbewusste heteronormativ denkender Rezipienten animiert wird.

148 Seit 2006, moderiert von Heidi Klum, nach einer Idee von Tyra Banks.

Es gilt dabei auch zu hinterfragen, ob die Präsentation eines Körpers als schön und begehrenswert automatisch gleichzusetzen ist mit der Errichtung einer neuen Norm und der Anwendung neuer Ausschlusskriterien.

Wenn etwa Peter Dinklage, ein zwergwüchsiger Schauspieler aus Großbritannien, in der Fantasy-Saga *Game of Thrones*¹⁴⁹ zum Helden und Sexsymbol gemacht wird, stellt das eine gelungene Methode des Queerens herkömmlicher Heldenbilder dar, bei dem eine Ikone oder ein Star zur Identifikation angeboten wird, ohne dass andere Körperbilder abgewertet und ins Reich des Hässlichen oder Minderwertigen abgeschoben werden. Das Gegenteil ist der Fall, denn dieses Körperbild sagt nicht nur: »Schau mich an, ich bin begehrenswert«, sondern fügt hinzu: »Und du bist es auch!«, weil dieser Körper sich als Objekt des Begehrens präsentiert, trotz gemeinhin als körperlicher Makel geltender Merkmale.

Normative und heteronormative Bildmacht lässt sich demnach brechen, indem sie durch Kunstwerke infrage gestellt wird, die einfache Vorgänge der Identifikation und Repräsentation bewusst vermeiden – Werke wie Lorenz sie als queere Kunst vorstellt – oder auch durch Körperbilder, die zwar mit den herkömmlichen Mitteln des Starkultes in den Status von Ikonen des Begehrens versetzt werden, aber von den üblichen geltenden Normen zu stark abweichen, um neue Ausschlüsse zu produzieren und sich selbst als neue Norm zu installieren.

Eine wertende Wahl zwischen beiden künstlerischen Strategien würde bedeuten, auf die Vorzüge der Komplementarität der beiden Optionen zu verzichten.

Daher sei hier nicht gegen einen Einsatz explizit queeren¹⁵⁰ künstlerischen Materials im Unterricht plädiert, wohl aber für einen überlegten Umgang mit den aufgezeigten dialektischen Problemfeldern.

Lorenz fragt: »But isn't such a model of Queer Art paradoxical, since on the one hand it affects or infects, that is, it also approaches unbidden, on the other hand, it allows a distance to be created? Or is this paradox distance and proximity precisely one of the characteristics of Queer Art?« (ebd., 20)

Doch wäre zurückzufragen, ob nicht jedes Kunstwerk von starker Aussagekraft innerhalb dieses Spannungsverhältnisses existiert und sowohl starke emotionale Reaktionen als auch kritische Reflexion herausfordert? Emotional zu berühren und zugleich reflexive Distanz anzuregen ist weniger eine spezifische Qualität queerer Werke, sondern ein mögliches Qualitätskriterium für gute Kunst.

Die Zusatzbezeichnung *Untitled* zum Titel des Porträts von Ross und zu ähnlichen Arbeiten von Gonzales-Torres entlarvt nach Lorenz die Zuweisung von Bedeutung als willkürlichen Akt, der von Autoritäten mit Deutungsmacht vollzogen wird, in diesem

149 Fantasy Serie, seit 2011, Autor (Bücher): George R.R. Martin, Filmproduzenten: David Benioff / Daniel Brett Weiss.

150 Hier meine ich »queer« im Sinne von Lorenz' Kunsttheorie.

Fall vom Künstler und der Institution Museum (Lorenz 2012, 138). Zugleich ist der Betrachter zu selbsttätiger Sinn-Konstruktion gefordert.

Ohne diese Wirkungslogik grundsätzlich bestreiten zu wollen, wonach ein »offenes«, interaktives Kunstwerk Chancen zur individuellen Anbindung und persönlichen Auslegung bereit hält, sei im Sinne der Dialektik auf den entgegengesetzten Ansatz verwiesen, nämlich auf die künstlerische Methode, das Allgemeingültige gerade im Spezifischen zu zeigen, weil individuelle Schicksale und Identitäten stärkeres emotionales Interesse und mehr Anteilnahme erwecken als allgemeine Darstellungen eines Problems. Die gefühlvolle Beteiligung, die Identifikation oder Projektion, die queere Werke dem Betrachter nach Lorenz verwehren, muss bei der Rezeption anderer Werke nicht im Bezirk der vordergründigen Gefühlsaufwallung steckenbleiben; Reflexion kann auch aus zunächst spontaner Emotion erfolgen, vielfach gibt erst ein berührendes Erlebnis den Anstoß zur Reflexion.

Im Kontext der Kunstpädagogik erscheint es wichtig, das Ausdruckswollen und die Wirkungsweisen verschiedener künstlerischer Stile und Ausrichtungen in den je eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu sehen und verschiedene Wege im Auge zu behalten, die zum gleichen Ziel führen können.

Als didaktischer Weg würde sich daher empfehlen, ein abstraktes Werk wie das von Gonzales Torres, das Körperlichkeit signifiziert, ohne Körperliches zu zeigen, einem Werk gegenüberzustellen, welches vom Spezifischen und unmittelbar Körperlichen her auf verwandte Inhalte zugreift wie etwa ein *Torso* von Robert Gober.

Nicht um die Leistung von Renate Lorenz zu schmälern, vielmehr, um ihren Ansatz durch weitere Querverweise zu stützen, soll an dieser Stelle eine Rück-Anbindung zu Theodor W. Adorno und seiner Ästhetik-Theorie erfolgen. Für Adorno liegt die eigentliche Qualität von Kunst darin, keine Kategorien zu bilden, sondern das Besondere – bei Adorno das »Nichtidentische« genannt¹⁵¹ zu zeigen.

Lorenz sieht die queere Überzeugungskraft des Werkes in seiner Verweigerung gegenüber dem voyeuristischen, nach Lust- oder Identifikationsobjekten Ausschau haltendem Blick. Die Abstraktion und Allgemeingültigkeit des Werkes, das dem Zuschauer keine konkrete Vorstellung von Ross (Gonzales-Torres, 1991) als Person oder von seinem Schicksal gewährt, eröffne die Möglichkeit, mit der eigenen Erfahrungswelt und Biografie an das Werk anzuknüpfen (Lorenz 2012, 139).

Diese Auffassung deckt sich mit den Untersuchungen Adornos zur Ästhetik. Adorno hebt das »Nichtidentische« als Ziel, Erfüllung und eigentliches Kriterium für »Kunst« hervor (Adorno 1970 [1956–67/68]). Bei Adorno bedeutet das »Identische« gerade das Gegenteil von »Identität« im Sinne von Selbstvergewisserung und Zu-Sich-Selbst-Kommen;

151 In diesem Sinne verwendet Adorno die Begriffe des Nichtidentischen und der Identität etwa im Zusammenhang mit dem Streben nach Neuem in der modernen Kunst: »Es intendiert Nichtidentität, wird jedoch durch Intention zum Identischen;« (Adorno 1970 [1956–67/68], 41). Das angestrebte Neue ist zu sehr »gewollt« und endet daher im Immergleichen.

es bezeichnet vielmehr das Immer-Gleiche, die aufgesetzte Norm. Das »Nichtidentische« schafft daher jenen Abstand zur Norm, jene »Lücke«, von der Lorenz spricht, die dem Rezipienten Raum gibt für das Verlangen nach anderen, die Grenzen überschreitenden, befreienden Rezeptionserfahrungen und Perspektiven¹⁵².

Im Zusammenhang mit dem Diskurs über Identitätskonstruktionen kann sich Adornos Wortgebrauch sehr missverständlich auswirken. »Identität« bedeutet hier »Übereinstimmung mit einer Kategorie«, also gewissermaßen das Gegenteil von »Identität« im Sinne von Unverkennbarkeit des Einzelnen und gerade nicht Subjektwerdung und Individualität.

Man sieht, wie heikel und prekär der Umgang mit abstrakten Begriffen wie »Identität« sein kann, denn es führt leicht zu völliger Verwirrung, wenn das Wort »Identität« bei dem einen Autor oder in einem bestimmten Kontext das je Einzigartige und Einmalige einer Person bezeichnet, bei einem anderen Autor oder in einem anderen Kontext jedoch das Gegenteil bedeutet, nämlich Gruppen-Gemeinsamkeiten, die Definition des Einzelnen über seine Übereinstimmung mit angenommenen Gruppenmerkmalen und Kategorien (wie z. B. »schwule Identität«).

Es gilt daher, jeweils zu prüfen, wie das Wort im Kontext aufgefasst werden kann, um nicht in babylonischer Sprachverwirrung zu landen; Missverständnisse aufgrund unterschiedlichen Wortgebrauchs sind eine häufig zu beobachtende Problematik in den Geisteswissenschaften, in denen eindeutige Definitionen der Begriffe häufig nicht vorliegen und auch nicht möglich sind.

Ungeachtet unterschiedlicher Terminologie bestehen inhaltlich Parallelen zwischen Lorenz' Theorie von Queer Art und Adornos ästhetischer Theorie. Nach Adorno ist es Aufgabe des Kunstwerks, das Besondere zu sein und nicht das Allgemeine zu repräsentieren – mit anderen Worten gesagt, nicht die gültigen Normen zu reproduzieren, sondern aus ihnen auszubrechen und sie in Frage zu stellen, ohne neue Kategorien zu errichten. Und damit wären wir bei Lorenz' Definition von Queer Art.

Zieht man Umberto Ecos Ästhetik-Theorie vom »Offenen Kunstwerk« heran (Eco 1977), so lässt sich ebenfalls ein Kerngedanke herausstellen, den die Theorie vom »Offenen Kunstwerk« mit der Theorie der Queer Art gemeinsam hat, nämlich insbesondere die Teilhabe des Betrachters am »Werden« des Kunstwerks, welches erst durch die aktive Rezeption entsteht.

Der Vergleich einer neueren Theorie der Ästhetik, in diesem Fall der queeren Ästhetik mit anderen Theorien der Ästhetik soll das Bewusstsein für das Vorhandensein von Vorläufern schärfen. Weder auf der theoretischen Ebene noch im Bereich der Kunst selbst ist die

152 Vgl. auch Adorno 1970 [1956-67/68] in den Passagen zum Nichtidentischen auf den Seiten 15, 114 oder 138.

Befassung mit von der Normativität abweichenden Inhalten im Allgemeinen oder von der Heteronormativität abweichenden Inhalten im Besonderen ein völlig neues Phänomen.

Bevor mit dieser Überleitung das Kapitel zur historischen Kunst eröffnet wird, in dem die Kunst der Renaissance und speziell das Werk von Michelangelo im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, soll daher in einer kürzeren, zusammenfassenden Betrachtung noch auf die Kunst der 1920-er Jahre des 20. Jahrhunderts hingewiesen werden, da sich zwischen den Weltkriegen bereits eine vergleichbare Entwicklung vollzog, wie sie in den letzten Dekaden erneut einsetzte. Vieles, was heute en vogue ist und aktuell diskutiert wird, gerade im Bereich der sexuellen Identität als Thema der Kunst und der Popkultur, wurde in den 1920-er Jahren schon vorweg genommen, bevor der Faschismus mit einem radikalen kulturellen Rückschlag der Blütezeit von Dada und früher feministischer Kultur vernichtenden Schaden zufügte.

3.1.6 Vorläufer (1920-er Jahre)

Die Ausstellung *Female Trouble – Die Kamera als Spiegel und Bühne weiblicher Inszenierungen* (Pinakothek der Moderne, München 2008) schlug einen Bogen von zeitgenössischen Künstlerinnen wie Cindy Sherman, Sarah Lucas und Pipilotti Rist, die Bilder von Weiblichkeit untersuchen, dekonstruieren und ironisieren, zu Frauen des 19. und vor allem des frühen 20. Jahrhunderts wie der Surrealistin Claude Cahun oder der Comtesse de Castiglione, die früh die Fotografie als Medium entdeckten, um Inszenierungen des Weiblichen zu erproben und auch traditionelle Geschlechterbilder in Frage zu stellen.

Betrachtet man z. B. Fotografien von Claude Cahun, wird klar, dass nicht bloß das Rollenthema kritisch beleuchtet wird, sondern die Grundfrage körperlich-geschlechtlicher Identität aufgeworfen wird.

Im Katalog der Ausstellung *Female Trouble* heißt es im Klappentext: »Seit der Erfindung der Fotografie vor nahezu 170 Jahren haben vor allem Frauen das technische Medium genutzt, um sich in Rollenspielen und Maskeraden zu inszenieren. Neben der experimentellen Lust, das Ich immer wieder neu zu erschaffen, diente die Kamera auch als Möglichkeit, Klischees weiblicher Repräsentation infrage zu stellen. Das Spiel mit dem Ewigweiblichen war und ist auch heute noch stets eine Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Identität, ihrer gesellschaftlichen und politischen Definition sowie deren Überschreitung.«

Laut Reinhold Baumstark geht es darum, »das eigene Ich in unterschiedlichen Rollen zu erfahren und klischeehafte Weiblichkeitsdarstellungen als Maskerade zu decouvrieren« (ebd., 9).

Er zieht als Resümee: »Es zeigt sich, dass die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Bild der Frau zentrale Fragen zur Konstituierung von Identität sowie die sozialen,

kulturellen, politischen und medialen Einflüsse berührt, die das Bild des Weiblichen wie des Männlichen bestimmen« (Baumstark 2008, 9).

Die Grundidee ist demnach bereits bei diesen frühen Vertreterinnen feministisch geprägter Kunst, vorgefundene Klischees und Rollenmuster aufzugreifen¹⁵³, sie spielerisch zu erproben, zu dekonstruieren und nach eigener Wahl für sich selbst neu zu bestimmen – das Verfahren, das in dieser Arbeit für die eigene Praxis der Schüler im Kunstunterricht zu diesem Thema vorgeschlagen wird (Kap. 6.3).

Für die Forschungsfrage, welche Anregungen die aktuelle Kunst zur Auseinandersetzung mit Geschlechter-Leitbildern bereithält, wurde in diesem Kapitel eine Reihe von Werken beschrieben, die anschlussfähig für die Reflexion im Kunstunterricht sind. Einige sind hier ausführlicher vorgestellt worden. Was sich an wesentlichen Positionen der Kunst der letzten Dekaden offenkundig zeigen lässt – die breitgefächerte Thematisierung der drei grundlegenden Aspekte der sexuellen Identität, Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung und Körper-Identität – soll nun im Hinblick auf die historische Kunst geprüft werden.

¹⁵³ Nicht nur Frauen erproben Gender-Masken: Marcel Duchamp posiert als *Prose Selavy* und nimmt damit die Inszenierungen von Warhol oder Ulay vorweg (Daniels 1992, 84).

3.2 Geschlechter-Repräsentationen und Geschlechter-Identitätskonstruktionen in historischer Kunst

Das Thema der sexuellen Identität im Kontext historischer Kunst soll im Rahmen dieser Arbeit an Beispielen aus der Kunst der Renaissance und des Frühbarock und im Besonderen anhand von Leben, Werken und Rezeption des Künstlers Michelangelo Buonarroti (1475-1564) behandelt werden. Eine inhaltliche Beschränkung ist zwangsläufig notwendig in Anbetracht der Fülle historischer Kunst, die mit dem Thema in Bezug steht.

Die Renaissance-Kunst und exemplarisch für die Epoche die Werke Michelangelos bieten sich aufgrund mehrerer Auswahlkriterien zur näheren Betrachtung an. Zunächst einmal ist die Kunst der Renaissance kein Randgebiet, wie aus schulischer Perspektive betrachtet etwa die symbolistische Kunst oder die der Präraffaeliten – Stilrichtungen, die für das hier verhandelte Thema ebenfalls sehr ergiebige Material bereithalten, die aber nicht unbedingt zum Kanon dessen gehören, was im Kunstunterricht zum Pflichtprogramm zählt. Nichts spricht gegen eine Unterrichtseinheit zum Symbolismus oder zu den Präraffaeliten, die Epoche der Renaissance aber muss wegen ihrer grundlegenden kulturellen Bedeutung in jedem Fall während der gymnasialen Schullaufbahn behandelt werden.

Die Auswahl des Bildmaterials erfolgt bewusst nicht nach dem Kriterium, »typisch queere« historische Kunstwerke zu finden (etwa: *Der schlafende Endymion* etc.¹⁵⁴).

Auch wenn das Fremdartige oder Ungewöhnliche nicht ausgeschlossen werden soll, liegt der Schwerpunkt des Interesses bei dem hier vertretenen Ansatz gerade darin, dem stilgeschichtlich/unterrichtlich kanonischen Bildmaterial die zu Unrecht häufig vernachlässigten auf sexuelle Identität bezogenen Botschaften abzugewinnen, die zu einem vollständigen Verständnis dazugehören¹⁵⁵.

Es ist eines der Ziele dieser Arbeit, aufzuzeigen, dass das Thema der sexuellen Identität kein randständiges Spezialthema darstellt, sondern sinnvollerweise beim Erwerb des Kanons kultureller Allgemeinbildung mit beachtet werden muss.

So ist z. B. der *David* von Michelangelo ein zentrales Kunstwerk von hoher Popularität und Michelangelo einer der auch unter Schülerinnen und Schülern am meisten

154 Ein Essay zum Thema des *Schlafenden Endymion* von Mechthild Fend (Fend 1997, 101 ff.) beschäftigt sich mit dem homoerotischen Aspekt der Bildtradition zu diesem Sujet. Viele Beispiele für historische Kunst, die sich mit geschlechtlichen Körperbildern außerhalb der zweigeschlechtlichen Rollennormen befasst, finden sich in dem Ausstellungskatalog *Androgyn: antike Hermaphroditen* etc.

155 In Kap. 5.3 geht es u. a. um Beispiele für die nach wie vor zu beobachtende Ausklammerung von Aspekten der sexuellen Identität in Schulbüchern und Unterrichtsvorschlägen, auch dann, wenn diese Gesichtspunkte maßgeblich für das Verständnis des vorgestellten Werkes sind. Die Ausblendung der erotischen Dimension beim männlichen Akt durch Kunsthistoriker wurde schon mehrfach bemerkt und bemängelt (siehe u. a. Margaret Walters 1979).

bekanntesten Künstler. In den Lehrplänen (bzw. den Einführungserlassen¹⁵⁶) für das Land Hessen ist Michelangelos Kunst entweder ausdrücklich Thema – wie in den Jahren von 2010 bis 2015 – oder in der Renaissance als Schwerpunktthema mit eingeschlossen wie in den Jahren davor.

Im Grunde kommt man am *David* nicht vorbei, wenn man eine auch noch so rudimentäre Allgemeinbildung in Bezug auf die Stilgeschichte der Kunst anstrebt, und dennoch findet sich bei der Recherche in Büchern und Essays zur Kunst Michelangelos und zum *David* kaum eine vollständige Interpretation, die beide Aspekte der Botschaft – die politische und die erotische – angemessen berücksichtigt. Auch wenn die Sekundärliteratur zu Michelangelo und zum *David* viel zu umfassend ist, um sie komplett zu sichten und daher kein lückenloser Nachweis diesbezüglich beansprucht werden kann, zeichnet sich der Trend ab, bei der Analyse des *David* innerhalb einer Interpretation entweder den politischen oder den erotischen Aspekt auszublenden: Die Bedeutung des *David* im politischen Kontext wird etwa dargelegt im Dumont-Band *David* (Paolucci 2002, 6 ff.); der erotische Aspekt der Skulptur findet hier keine Erwähnung. In *Ikonen des Begehrens* (Popp 1997, 67 ff.) wiederum wird die Skulptur in der erotisch besetzten Bildtradition der *David*-Darstellungen verortet und gedeutet, ohne einen Verweis auf die wohl primäre politische Aussage der Skulptur.

Diese Praxis – die beiden Aspekte jeweils nur isoliert zu betrachten – ist gerade im Hinblick auf die Vermittlung von hermeneutischen Interpretationsmethoden im Kunstunterricht zu bedauern. Der *David* stellt ein hervorragend geeignetes Beispiel dar, um die Komplexität und Kontextualität eines Kunstwerks mit all seiner Tiefgründigkeit und seinem vielfältigem Reichtum an inhaltlichen Bezügen zu zeigen. Auch wenn im Folgenden nur eine straffe Zusammenfassung und Synopse verschiedener Werkanalysen des *David* gegeben werden kann, wird der Facettenreichtum des Werkes bereits erkennbar.

Am 16. August 1501, zwölf Tage nach Inkrafttreten der neuen republikanischen Verfassung in Florenz, erhält der 30-jährige Michelangelo von der Wollweberzunft der Stadt Florenz den Auftrag für die Marmorstatue des *David*, mit der er am 13. September beginnt. Der *David* soll ein Symbol für den Sieg der Republik über die Tyrannei sein¹⁵⁷. Dazu verwendet Michelangelo einen verhauenen Marmorblock, an dem sich schon 40 Jahre zuvor zwei andere Künstler vergeblich versucht hatten. Im April 1504 ist der *David* vollendet und wird vom 14.–18. Mai 1504 zum *Palazzo della Signoria* transportiert, um dort die *Judith* von Donatello abzulösen.

Der *David* gibt aus einer Vielzahl von Gründen ein Sinnbild der neuen Ära ab:

¹⁵⁶ Die Einführungserlasse regeln, auf welche Inhalte sich die Aufgaben im Zentralabitur schwerpunktmäßig beziehen.

¹⁵⁷ Für die Darlegung des historischen Hintergrunds wurden auf Informationen aus verschiedenen Publikationen zurückgegriffen, eine komprimierte historische Darstellung findet sich u. a. in Kowalski 1987 [1985], 72.

In der biblischen Geschichte besiegt David den gigantischen Goliath, so wie das kleine Florenz den Riesen Rom besiegt. Dabei zählen Klugheit und Technik, Symbol dafür ist die Schleuder, statt roher Macht.

Mit der Nacktheit des *David* löst ein neues Selbstbewusstsein das mittelalterliche Scham- und Schuldgefühl ab. Anders als die sündige Nacktheit des *Holofernes* kündigt *Davids* Nacktheit von Gottesebenbildlichkeit – ein prägnantes Beispiel dafür, wie der Symbolgehalt ein und desselben Sachverhalts vollkommen gegensätzlich wirken kann.

Die Gestaltung nach antikem Vorbild im Kontrapost und nach klassischen Maßen legt ein Bekenntnis für die geistige Orientierung an der Antike ab, wobei unter anderem eine Rückbesinnung auf den Stellenwert der wissenschaftlichen Forschung und Ansätze demokratischer Staatsformen einbezogen ist.

Die anatomische Richtigkeit, die genaue Kenntnis der Muskeln und Sehnen lässt erkennen, dass Michelangelo medizinische Forschung betrieb und Leichen seziierte; auch damit wendet er sich gegen die Wissenschaftsfeindlichkeit der Kirche und Obrigkeit.

Die Jugend des *David* entspricht wiederum den »jungen« Ideen und der jungen Republik Florenz. Hände und Kopf der Skulptur werden als Verweis auf Denken und Tat betont.

Die Kombination von biblischer mit antiker Form schließlich deutet das Zusammenfließen der christlichen Tradition und der Tradition der Antike an, aus dem die neue Philosophie des Humanismus entstand. Das wesentliche Anliegen des Humanismus ist es, den Menschen und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt der Forschung und der Gesellschaftsordnung zu rücken. Dabei wird auch die negative Wertung des Körpers durch die körperfreundliche antike Auffassung relativiert.

Die politische Bedeutung der Figur erschließt sich in Gänze erst durch den historischen und biografischen Zusammenhang. Michelangelo geht 1488 zu Domenico Ghirlandaio in die Lehre, dann 1489 in die Bildhauerschule Lorenzo de Medicis, der ihn fördert – wodurch Michelangelo den Medici verpflichtet bleibt, obwohl er eine republikanische, demokratischen Ideen zugeneigte Gesinnung entwickelt.

Nach dem liberalen Lorenzo kommt dessen unbeliebter Nachfolger Piero an die Macht und Michelangelo geht nach Bologna, später nach Rom. Es folgt die Verbannung der Medici und die Herrschaft des religiösen Fanatikers Savonarola – Gegner der Medici und der Republikaner – bis zu einem Aufstand gegen ihn und seiner öffentlichen Verbrennung. Florenz wird Republik.

Zunächst stand nach der Vertreibung der Medici ab 1495 eine *Judith* auf dem Rathausplatz, die Donatello für die Medici geschaffen hatte. Als Sinnbild der christlichen Kardinaltugend der Demut überwindet die Judith das Laster des Hochmutes und des Stolzes, personifiziert durch den in heidnischer Nacktheit gezeigten *Holofernes*. *Judith* handelt zum Wohle des gesamten Staates und wird als Vorbild des Vorgehens gegen Tyrannenwillkür angesehen. Das Bildwerk der *Judith* unterstützte die republikanischen Kräfte. Sie war aber ursprünglich nicht für die Republik geschaffen und in ihrer Blutrüns-

tigkeit – sowie wahrscheinlich auch als Frauenfigur – nicht ideal für die Symbolabsicht der Bürger geeignet.

Michelangelo zeigt *David* als das Modell des aufmerksamen Republikaners. *David* steht nicht für Kraftentfaltung, sondern für eine angespannte, aufmerksame Wahrnehmung. Der Körper selbst ist nackt, er bedarf keiner Rüstung, seine Waffe ist kaum sichtbar. Er verkörpert Intelligenz und Wachsamkeit mehr als martialische Gewalt. Wie sehr die Republik dieser Eigenschaften bedurfte und auf der Hut sein musste, zeigt der weitere Verlauf der Geschichte¹⁵⁸.

Zu dieser wichtigen historischen und politischen Bedeutung des *David* hat sich spätestens durch die Rezeptionsgeschichte eine weitere wesentliche Botschaft gesellt.

»Der David des Michelangelo ist wohl eine der bekanntesten Ikonen schwulen Begehrens. In Wohnungen galt und gilt er als Signal zur dezenten Offenbarung der sexuellen/erotischen Orientierung des Wohnungsinhabers. Mit gleicher Botschaft steht der David in voller Nacktheit oder nur als Büste in schwulen Saunen, Kneipen, Restaurants oder auch in Schaufenstern von Herrenboutiquen« (Popp 1997, 67). Jugendliche Körperschönheit ist ein Merkmal vieler Marmorskulpturen und es ist auch nicht Michelangelos vollendete Bildhauerkunst allein, die gerade dem *David* die besondere Aura verleiht, neben der politisch-programmatischen Botschaft auch eine homoerotische Unterströmung zu transportieren. Das homoerotische Element gehört vielmehr seit jeher zur Bildtradition der *David*-Darstellungen, wofür den Künstlern bereits die biblische Erzählung um die Figur des David die Grundlage lieferte¹⁵⁹:

Der biblische David kommt etwa 1000 v. Chr. an den Hof des schwermütigen Königs Saul, den der Hirtenjüngling durch sein Harfenspiel bezaubert. Der Königssohn Jonathan schließt mit David eine innige Freundschaft. Der biblische Text betont mehrmals die Gefühle der beiden füreinander: »Und Jonathan und David machten einen Bund

158 Im Jahre 1512 kehren die Medici mit Unterstützung des Papstes nach Florenz zurück, aber 1527, als Karl der V. in Rom einzieht und den Medici-Papst Clemens gefangen setzt, nutzen die Anhänger der Republik die Lage und die Medici werden abermals verbannt. Während der Kämpfe wird der Arm des *David* von Gegnern der Republik zerschlagen. Florenz wird wieder Republik, aber der neue Gonfaloniere schlägt vergeblich vor, mit Karl V. zu verhandeln.

Michelangelo, der eben noch für den Medici-Papst Clemens an den Medici-Gräbern arbeitete, wird Festungsbaumeister der Republik und leistet gute Dienste bei ihrer Verteidigung. Weil er (noch 1529) den Hauptmann Malatesta Baglioni als Verräter erkennt, man ihm aber nicht glaubt, flieht er nach Venedig, kehrt aber auf Bitten seiner Freunde, die Republik nicht im Stich zu lassen, zurück.

1530 muss die Republik kapitulieren, die Medici herrschen erneut. Michelangelo hat während der Belagerung heimlich an den Medici-Gräbern gearbeitet (was die Republik nicht dulden wollte), versteckt sich nun aber vor dem Medici-Papst, gegen den er auf Seiten der Republik gekämpft hat, bis der Papst ihm Leben und Freiheit garantiert; er nimmt die Arbeit an den Gräbern wieder auf. Papst Clemens setzt seinen unehelichen Sohn, den Mulatten Alessandro, zum Regenten ein, der herrscht als grausamer Tyrann und wird Feind Michelangelos, der sich weigert, militärische Anlagen für ihn zu bauen.

159 Es sei darauf hingewiesen, dass die biblische Erzählung um *David* keine eindeutige Aussage über eine homosexuelle Beziehung zwischen David und Jonathan enthält. Es geht an dieser Stelle nur um Anknüpfungspunkte für Assoziationen und Projektionen, die sich in der Bildtradition des David mit homoerotischen Anklängen verbanden und ausdrücklich nicht um einen Nachweis, was genau mit den biblischen Aussagen über die Beziehung von David und Jonathan gemeint ist.

miteinander. Denn er hatte ihn lieb wie sein eigen Herz« (1. Samuel 18.3). Jonathan hilft David, den Nachstellungen seines Vaters Saul zu entkommen, der David nach dem Leben trachtet (1. Samuel 20), denn »[...] so lieb hatte er ihn; denn er hatte ihn so lieb als seine Seele« (1. Samuel 20.17).

Als die Gefahr zu groß wird, vereinbaren die Freunde Davids Flucht, » [...] und küsseten sich miteinander und weineten miteinander [...]« (1. Samuel 20.41).

Nach Jonathans Tod in einer Schlacht klagt David: »[...] deine Liebe ist mir sonderlicher gewesen als Frauenliebe« (2. Samuel 1.26).

Die Königstochter Michal ist ebenfalls in David verliebt und wird seine erste Frau.

Popp weist darauf hin, dass David nicht nur als sensibler Musiker, sondern auch als kriegerischer Held Gegenstand des erotischen Begehrens ist, da er Goliath fast nackt, nur im Lendenschurz, besiegte (ebd., 70). Er ist der schöne Jüngling, dem griechischen Ideal des Kouros nachempfunden, zugleich jedoch auch der starke, machtvolle Mann.

Stefan Heyms *König David Bericht* greift in einer 1972 aktualisierten Variante der David-Geschichte ebenfalls das Motiv des starken erotischen Zaubers auf, den David auf Saul, Jonathan und Michal ausübt und den er in Heyms Version berechnend für seine machtpolitischen Zwecke einsetzt. Heyms Roman ist eine Parabel auf die Geschichtsverfälschung, die totalitäre Systeme und Herrscher zum Zwecke ihrer Legitimierung und Verherrlichung vornehmen, denn der Historiker Ethan, Hauptfigur des Romans, muss sich entscheiden, ob er sich dem Personenkult um David beugt oder die von ihm recherchierte Wahrheit ans Licht bringt.

Wie viele andere Kunstschaffenden vor und nach ihm hat Michelangelo dem begehrenden Blick auf die Idealgestalt des schönen Jünglings Ausdruck verliehen. Im Klappentext zu *Ikonen des Begehrens* heißt es, dass sich der junge David ebenso wie der Hl. Sebastian »einem kollektiv tradierten identifikatorischem Bilderreservoir der Homosexualität zuordnen lassen« (Popp 1997, Klappentext). Die Erotisierung gehört durchweg zur Bildtradition des David¹⁶⁰. Als Vorläufer von Michelangelos *David* können insbesondere die *David*-Darstellungen von Antonio Donatello genannt werden. Seinem Bronze-*David* (ca. 1430–32) widmet die amerikanische Kulturwissenschaftlerin Camille Paglia mehrere Seiten in ihrer monumentalen Schrift zu den *Masken der Sexualität* in der Kunstgeschichte (Paglia, 1995 [1990], 186 ff.). Sie nennt die Skulptur »der Idee nach unverhohlen homosexuell« (ebd., 186) und stellt in ihrer Beschreibung des Werks die Elemente der Darstellung heraus, die den homoerotischen Subtext transportieren: Donatellos David ist nur mit einem Hut und Stiefeln bekleidet, seine Pose mit abgewinkelter Hüfte erzeugt »eine Atmosphäre sexuellen Werbens« (ebd., 188). Auch wenn Paglia stellenweise zur Übertreibung neigt, kann sie für die Deutung des Donatello-*David* als Nachfolger der antiken *Kouros*-Figuren überzeugende Argumente finden.

¹⁶⁰ In seiner Ausstrahlung als Ikone der Homosexualität oder von Normen abweichender sexueller Identität fungierte auch der 9 Meter hohe, pinkfarbene und der Skulptur von Michelangelo nachempfundene *David* von Hans-Peter Feldmann bei der Ausstellung *Das achte Feld* 2006 im Museum Ludwig in Köln.

Einen Nachfolger von Michelangelos *David* in der erotisch besetzten Bildtradition sehen wir in Caravaggios *David* (ca. 1610). Das Gesicht des abgeschlagenen Hauptes des Riesen gilt als eines der gesicherten Selbstporträts Caravaggios.

Andreas Sternweiler hat den ikonografischen Zusammenhang der drei *David*-Darstellungen von Donatello, Michelangelo und Caravaggio in ihrer Kodierung homosexuellen Begehrens ausführlich analysiert (Sternweiler 1993). Auf seine Erkenntnisse wird im Folgenden noch zurückgegriffen.

Wie Popp berichtet legt der Schriftsteller Dominique Fernandez in seinem 1982 erschienenen Roman *In der Hand des Engels* dem Filmemacher Pierre Paolo Pasolini die folgenden, vorwegnehmend auch auf sein eigenes Schicksal anspielenden Worte über Caravaggios *David* in den Mund: »Der Gipfel der Überraschung war für mich aber, in diesem gemeinen und beschmutzten Gesicht gewissermaßen den Schatten eines erfüllten Wunsches zu bemerken. Nichts in ihm verriet die Qual des Todeskampfes; nichts das Aufzucken des letzten Krampfes; kein Zeichen der Auflehnung noch des Entsetzens in dieser so beredten Physiognomie; vielmehr ein Ausdruck der Beruhigung und der Unterwerfung, fast der Erleichterung. Ich glaubte, in einer Verwirrung, gegen die ich mich nicht zu wehren vermochte, eine Wahrheit zu entdecken, die auszusprechen nicht ratsam ist. Mit einem Wort, mir schien, dass sich dieser bärtige und runzlige Riese die Gewalt des Jungen nicht ohne geheime Lust hatte gefallen lassen« (Fernandez 1985, 221 f., zitiert nach Popp 1997, 97 f.).

Weniger martialisch-blutrünstig gedeutet könnte der abgeschlagene Kopf des älteren Mannes symbolisch darstellen, dass der Jüngere ihn buchstäblich »den Kopf verlieren« lässt.

Als Ikone homoerotischer Faszination und tödlicher Gefahr werden Caravaggios Jünglinge und insbesondere Caravaggios *David* auch von weiteren Schriftstellern gedeutet. Claudia Öhlschläger legt dies am Werk von Christoph Geiser (Geiser 1990) und Christoph Meckel (Meckel 1983) dar (Öhlschläger 1997, 151).

Formal passt auch Michelangelos *Der Sieg* in die Reihe dieser Darstellungen, auch wenn es sich nicht um einen *David* handelt. Der »Sieger« beugt mit der Pose des triumphalen »Aufreitens«¹⁶¹ einen älteren Mann zu Boden, in dessen Gesicht wiederum ein Selbstporträt des Künstlers zu erkennen ist. Andreas Sternweiler betrachtet die Skulptur als Michelangelos deutlichste Auseinandersetzung mit dem Thema Homosexualität (Sternweiler 1993, 195 ff.), Popp nennt sie »ein Outing in Marmor« (Popp 1997, 93).

Für die homoerotische Einfärbung der Bildtradition des *David* spielt es jedoch keine Rolle, ob die jeweiligen Künstler, die eine *David*-Figur mit betont erotischer Ausstrahlung schufen, »schwul« waren oder nicht. Es ist ebenso wenig entscheidend, ob die biblische

161 Die Pose des siegreichen Aufreitens hat wiederum ihre eigene Tradition, wie Herwarth Röttgen in seiner Monographie zum *Sieg des irdischen Armor* von Caravaggio erläutert (Röttgen 1992).

Vorlage ausreichend Evidenz liefert, die Beziehung von David und Jonathan als homosexuelles Liebesverhältnis zu interpretieren¹⁶².

Wie im Folgenden einige Beispiele zeigen, erstaunt in diesem Zusammenhang, mit welch verzweigten Argumentationen manchmal in kunstwissenschaftlichen Bänden Spekulationen über die sexuelle Orientierung erwogen werden – nicht selten mit dem Ziel, den Künstler von dem »Verdacht« der Homosexualität reinzuwaschen, und damit – obwohl das keinerlei Folgerichtigkeit besitzt – auch seine Werke von der empfundenen Zweideutigkeit zu »bereinigen«.

Noch bis vor einigen Jahrzehnten nahmen diese Verbiegungen zum Teil groteske Formen an, etwa wenn Heinrich Koch das entlegenerere Werk *Leda und der Schwan*, (das um 1532 entstanden sein soll und von dem heute nur noch Kopien existieren) als »Inkarnation der Wollust« (Koch 1966, 142) gegen die Schar verlockender *Ignudis* an der Decke der *Sixtinischen Kapelle* ins Feld führen muss, um Michelangelo »natürliches Empfinden« zu bescheinigen (ebd., 143), oder wenn Maurizio Calvesi in Caravaggios schmachtenden Jünglingen mit halb offenen Mündern christliche Erlösungsallegorien erblickt (in: Schütze 2009, 32).

Heutige Autoren befeißigen sich nicht mehr in diesem Maße der Vertuschung mit implizit negativer Wertung der Homosexualität, lassen jedoch eine Zurückhaltung walten, die als Grundhaltung gegenüber wilden Spekulationen sicher den Vorzug verdient, jedoch zur Übervorsicht geraten kann. In ihrem kenntnisreichen und verdienstvollen Band *Caravaggio* distanziert Sybille Ebert-Schifferer (2012) sich von dem ihrer Meinung nach überstrapazierten Begriff der (geschlechtlichen) »Ambiguität« (ebd., 13) oder Ambivalenz in Bezug auf Caravaggios Jünglinge und bietet für alle oft als erotisch empfundenen Figuren eine anderslautende Deutung an. »Der besonders feminin wirkende Lautenspieler ist vermutlich als weibliche Musica geschminkt und drapiert« (Ebert-Schifferer 2012, 95). *Der Johannesknabe an der Quelle trinkend* (ebd., 239) offenbare im physischen Durst des Heiligen in der Wüste den spirituellen Durst nach der Liebe Gottes, und der ihm nachempfundene *Amor* von Cecco del Caravaggio zeige als Bild im Bild die Gleichsetzung von Malerei und Liebe (ebd., 239).

Herwarth Röttgen dagegen deutet das Gemälde in seiner Monographie zum *Sieg des irdischen Amor* als Ausdruck homoerotischen Begehrens (Röttgen 1992).

Auch zum Selbstporträt als enthaupteter *Goliath* bietet Ebert-Schifferer eine alternative Auslegung. Nach dieser Lesart bittet Caravaggio mit dem Bild um Gnade. »Mit einem geistreichen Einfall (conceito) vollzieht Caravaggio seine Hinrichtung stellvertretend im Kunstwerk und bringt sich mit der Bitte um nachdenkliches Mitleid selbst dar« (ebd., 213). Die beabsichtigte Wirkung sei ein Schock, der »angenehmes Grauen« auslöst und sich dadurch in äußerstes Vergnügen am genialen Einfall des Malers wandelt

¹⁶² Die entsprechenden Passagen in der Bibel dienen liberalen Exegeten gerne als Indiz, dass die Bibel homosexuelle Liebe nicht verteufelt, können aber nicht als eindeutige Belege gelten.

(ebd., 213). Die Formulierungen erinnern an die Empfindungen, die der Schriftsteller Fernandez Pasolini in den Mund legt und enthalten ihrerseits ebenfalls eine gewisse Ambivalenz¹⁶³.

Diese Beispiele für Interpretationen machen deutlich, wie selbst im Falle von Caravaggios Jünglingsgestalten – bei denen der homoerotische Appeal von heutigen Betrachtern in der Regel als noch ausgeprägter wahrgenommen werden dürfte als bei Michelangelos *David* – häufig zwei Interpretationsweisen isoliert voneinander stehen, obwohl sie sich gegenseitig nicht ausschließen.

Caravaggios Jünglinge – ob *David* oder *Bacchus* – werfen einladende Blicke und sie sind Ikonen des Begehrens – als solche von Anfang an geschaffen. Es ist nicht der »sexualisierte Blick des 20. Jhdts« (ebd., 267), der die Figuren erotisch auflädt, es genügt vielmehr ein unbefangener Blick, um die erotische Ausstrahlung wahrzunehmen und es bedarf der zuvor zitierten argumentativen Ausweichmanöver, um sie abzustreiten.

Wenn Ebert-Schifferer im letzten Kapitel ihres Buches, Affekt und Sinnlichkeit (264 ff.) über Caravaggios Figuren schreibt »vielleicht waren sie auch für die Zeitgenossen erotisch«, so stellt das auch für eine bekennende »Restriktionistin«¹⁶⁴ (ebd., 12) eine Übervorsichtigkeit dar. Die Geste des *Bacchus* etwa – der dem Betrachter zuproste und die Schleife an seinem Gewand löst – anders zu deuten denn als erotische Einladung erfordert schon ein kurioses Konstrukt an gedanklichen Verrenkungen. Freilich gemahnen die faulenden Früchte an den *Vanitas*-Gedanken und der sinnliche Genuss bleibt nicht die einzige inhaltliche Ebene.

Dass die Zeitgenossen die erotische Ausstrahlung gemalter androgyner Jünglinge durchaus als solche wahrnahmen, kann man u. a. an vergleichbaren Fällen ablesen – wenn etwa Leonardo da Vincis *Johannes der Täufer in der Wüste* wegen seiner erotischen Ausstrahlung in einen Bacchus umgewandelt werden musste (Kemp 2008, 577) oder der Schriftsteller Pietro Aretino (1492–1546) Michelangelo mit Verweis auf die Figuren in der *Sixtina* der Bordellmalerei und Sodomie bezichtigte¹⁶⁵.

Ebert-Schifferer spricht einen wichtigen Punkt an, wenn sie schreibt: »In einer Zeit, in der eine bekenntnishaft Identifizierung mit Sexualitätsformen weder möglich noch relevant war, ist die Frage, ob Merisis Bilder entsprechende Aussagen enthalten, schlicht ahistorisch« (ebd., 267).

163 Als Vorläufer der *David*-Bildtradition zeigt Ebert-Schifferer übrigens einen sehr androgynen *Apoll mit dem Haupt des Marsyas* (Ebert-Schifferer, 141).

164 Den Begriff verwendet Ebert-Schifferer u. a., um ihre Skepsis gegenüber einem biografischen Zugang zum Werk eines historischen Künstlers zum Ausdruck zu bringen. Sie plädiert dafür, »den von Biographen ersonnenen Kitt zwischen Werk und Leser ›auszulöschen«, um die reale Figur in ihrer historischen Fremdheit und das Werk in seiner Unauslotbarkeit wiederzugewinnen« (Ebert-Schifferer 2012, 13). Man könnte einwenden, dass die »reale Figur« ohne biographische Forschung kaum Konturen annehmen kann und die Betonung der »Unauslotbarkeit« der Werke sie auf einen Sockel stellt und z. T. mystifiziert.

165 Der Briefwechsel zwischen Aretino und Michelangelo aus dem Jahr 1537 ist dokumentiert in Hinderberger, 1947, 224 ff.).

Dieser Aussage ist insofern zuzustimmen, als die Frage, ob ein Künstler »schwul« war oder nicht, nicht geklärt werden muss, um einen eventuellen homoerotischen Subtext in seinem Werk zu entdecken.

Ebert-Schifferer führt aus, warum die Zeugenaussagen von Caravaggios Gegnern im Gerichtsverfahren gegen ihn, in denen ihm Verhältnisse zu Strichjungen nachgesagt werden, nicht unbedingt der Wahrheit entsprechen müssen (ebd., 266 ff.).

Es ist jedoch in keiner Weise nötig, in einer Künstlerbiografie gleichgeschlechtliche Liebesbeziehungen zweifelsfrei nachzuweisen, um dem homoerotischen Aspekt eines Werkes Geltung zuzugestehen. »War Friedrich der Große schwul?«, fragt Marita Keilson-Lauritz zu Beginn ihres Essays über einen möglichen »schwulen Kanon« in der Literatur- und Kunstgeschichte (Keilson-Lauritz 1997, 22) und versichert sogleich, sie habe gar nicht die Absicht, dies zu beweisen, denn für die Herausbildung einer »schwulen Mythologie« (ebd., 39) oder eines schwulen Kanons in Kunst und Literatur sei es unerheblich, einer solchen Frage nachzugehen (ebd., 39). Es existiert nach ihrer Auffassung ein Kanon von fiktiven und historischen Gestalten, mit deren Hilfe eine kollektive homosexuelle Identität aufgebaut wurde (ebd., 37). Es könne nicht darum gehen, den wissenschaftlichen Nachweis zu erbringen, ob die eine oder andere der historischen Gestalten homosexuell war oder nicht, sondern darum, wie das kulturelle Konstrukt der kollektiven Identität entstanden sei und in Bildern und Texten repräsentiert sei (ebd., 39).

Das Missverständnis liegt daher nicht im »sexualisierten Blick« (Ebert-Schifferer 2009, 267), sondern im zwanghaft heteronormativ kategorisierenden Blick, frei nach der verfehlten Logik: Wenn Michelangelo Vittoria Colonna verehrte, kann er nicht schwul gewesen sein, also sind seine Jünglinge nicht erotisch gemeint; wenn Caravaggio sich mit Ranuccio um Lena stritt, war er heterosexuell und seine »Früchtchen« haben keine erotisch ambivalente Aura.

Zu Recht mahnen allerdings Biografen und Kunstwissenschaftler vor der Problematik, Künstler wie Michelangelo oder Caravaggio als »schwul« nach heutigem Verständnis zu bezeichnen.

Michelangelos glühende Sonette und Briefe an Tommaso Cavalieri taugen den fundierten Analysen des Kunstwissenschaftlers Franz Rauhut zufolge eher als Beweis einer platonischen Verherrlichung der Schönheit (Rauhut 1981).

Im Platonismus des griechischen Altertums¹⁶⁶ kam der Liebe eines Mannes zu einem Jüngling als einer Form der Liebe zur Schönheit eine Bedeutung zu, die im Neuplatonismus der Renaissance von zahlreichen Dichtern und Philosophen, die Michelangelos

¹⁶⁶ Hier ist die Rede von der platonischen Philosophie; Inwiefern die real gelebten Beziehungen im Allgemeinen mit dieser Philosophie übereingestimmt haben, soll an dieser Stelle nicht weiter untersucht werden. Im persönlichen Fall von Michelangelo liegen überzeugende Gründe für die Annahme vor, dass seine Lebensführung auch in der Praxis stark von den platonischen Ideen bestimmt war.

Denken beeinflussten, wieder aufgegriffen wurde (z. B. bei Marsilio Ficino, Lorenzo de Medici, Bembo, Diacceto, Pico della Mirandola; vgl. hierzu Rauhut, 330 ff.).

Nach Platon ist die Schönheit der Ideen die Ursache der Schönheit der materiellen Welt, die insofern Abbildcharakter hat. Die Liebe zur Schönheit wirkt daher erkenntnistiftend und führt zum Wahren (zu den Ideen), die äußere Schönheit ist ein Zeichen der Vollkommenheit der Seele – das Schöne, Gute und Wahre gehören zusammen.

In Platons Gastmahl erläutert Sokrates den Prozess folgendermaßen: Um dem Geliebten zu gefallen und seiner würdig zu werden, bemüht der Liebende sich, das Gute zu tun und an sich zu arbeiten. Durch das Praktizieren des Guten kommt der Liebende schrittweise der Vervollkommnung näher und gelangt so auch zu mehr Einsicht und Weisheit – zum Wahren.

Für die Neuplatoniker stammt die Schönheit von Gott; sie ist eine Botschaft Gottes, eine Einladung, Gott zu lieben. Sie kommt aus dem Himmel auf die Erde und die Liebe zur Schönheit führt zum Himmel zurück. Da unsere Seele unsterblich ist, kann sie sich nie mit einer irdischen, sterblichen Schönheit zufriedengeben. Aber die irdische Schönheit kann uns, wenn sie richtig betrachtet wird, zur göttlichen und unsterblichen Schönheit erheben (Rauhut, 338).

»Ich liebe deine Schönheit nur, weil Gott sich in ihr spiegelt,« sagt Michelangelo in einem Sonett an Tommaso Cavalieri (ebd., 345).

Platon geht bei seiner Theorie der Liebe, die zum Wahren und Guten führt, im Symposion von der homosexuellen Liebe aus, und auch die Dichter und Philosophen der Renaissance sprechen mit Anerkennung von der Liebe eines Mannes zur körperlichen Schönheit eines Jünglings; sie soll aber keusch sein, das heißt, als Stufe des Höherstrebens dienen (ebd., 343). Auch die Liebe zu einer Frau kann in diesem Sinne als Mittel zur Erkenntnis verstanden werden (ebd., 334).

Obwohl die homosexuelle Liebe von der Kirche als schwere Sünde verurteilt wurde, fassten die vom Platonismus beeinflussten Künstler und Philosophen sie geradezu als Weg zu Gott auf. Die körperliche, sinnliche Liebe ist dabei die erste Stufe (ebd., 335).

»Platonische Liebe« ist nicht zu verstehen als Liebe, die das Erotische ausklammert; gemeint ist Liebe, die darüber hinausgeht und auf Erkenntnis Gottes hinzielt. Die homosexuelle Liebe galt also zur Zeit Michelangelos einerseits als Verbrechen, war jedoch andererseits unter Künstlern und Philosophen allgemein verbreitet und wurde im Sinne Platons idealisiert. Leonardo da Vinci und Benvenuto Cellini standen wegen homosexueller Vergehen vor Gericht, Michelangelo wurde von dem Journalisten Aretino mit der Anzeige wegen Homosexualität gedroht.

Aus den Selbstzeugnissen von Michelangelo, seinen Briefen an Tommaso Cavalieri und den ihm gewidmeten Gedichten – sowie auch den Gedichten an Vittoria Colonna – lässt sich sein platonisches Liebesverständnis ablesen. Der ausführliche Nachweis hierüber, den Rauhut durch die Textanalysen und Zusammenschau aller Gedichte Michelangelos an Tommaso Cavalieri und Vittoria Colonna führt, kann hier nicht im Detail nachvollzogen

werden; es sei daher auf seine Publikation verwiesen. Einzelne Gedichte, die nicht im Gesamtkontext des dichterischen Werkes gesehen werden, können natürlich nur begrenzt über Michelangelos Gedanken- und Gefühlswelt Auskunft geben, dennoch möchte ich zwei Textbeispiele anführen, die auch als Unterrichtsmaterial geeignet sind, wenn es um biografische Hintergründe geht, die im Werk vieler Künstler eine entscheidende Dimension darstellen und daher Beachtung verdienen. Die Gedichtübersetzungen sind Rauhuts Band entnommen.

An Tommaso Cavalieri

Ich bin mir teurer, als ich sonst mir war,
seit du im Herzen, steige über mich
an Wert, gleichwie ein Stein durch Hieb und Stich
kostbarer als sein Block der Formung bar..

Und wie beschriebnes, wie bemaltes Blatt
Viel höher wird geachtet als ein Fetzen,
so ich mich selbst, seit du mich so tatest schätzen,
dass mich als Ziel dein Blick gezeichnet hat.

Also geprägt bin ich in Sicherheit
Gleichwie mit Zauber oder Waffen gehend,
dass eine Fährnis schwerlich je mich trifft.

Bin gegen Flut und Feuer ganz gefeit,
mit deinem Zeichen mach ich Blinde sehend,
mit meinem Speichel heile ich von Gift.

(Rauhut 1981, 111)

An Vittoria Colonna

Wie kann es, Herrin, so Erfahrung lehrt,
geschehen, dass ein dauerhafter Sein
lebend'gem Bild in hartem Alpenstein
als seinem Schöpfer wird, den Zeit zerstört?

Bewirkendes sich hier Bewirktem beugt,
so von der Kunst besiegt wird die Natur.

Ich weiß, erleb es ja an der Skulptur,
am Werk sich Zeit und Tod als schwach erzeigt.

Darum kann langes Leben ich uns beiden,
es sei in Farbe oder Fels, verleihn
Eu'r Angesicht und meines stellend dar,

sodass noch tausend Jahr κ nach dem Verscheiden,
wie schön Ihr wart, wie elend ich, erschein κ ,
und wie zu lieben Euch nicht Torheit war.

(Rauhut 1981, 149)

Michelangelo lernte Cavalieri im Alter von 57 Jahren kennen, Vittoria Colonna im Alter von 61 Jahren. Die Freundschaft mit Cavalieri währte bis zu Michelangelos Tod, die mit Colonna bis zu ihrem Tod.

In den zitierten Gedichten betont Michelangelo vor allem die Kraft und Inspiration zum Schaffen, die ihm die Liebe zu einem Menschen gibt. Er beschreibt seine Liebe mit Metaphern, die seiner Kunst entnommen sind; er bezieht sich auch in der Liebe zu einem Menschen noch auf die Kunst. Die Kraft zu lieben und die schöpferische Kraft durchdringen sich. Für Michelangelo besteht, geht man von den Gedichten aus, kein Gegensatz zwischen der Liebe zu einer Frau und der Liebe zu einem Mann. Das Erlebnis der Steigerung der Lebensintensität und der künstlerischen Energie ist beide Male zentral. Was bei Michelangelo selbst vereinbar ist, schließt sich in Zitaten der Sekundärliteratur oft aus.

Stellvertretend sollen hier zwei Positionen angeführt werden:

»Alle Darstellungen der Eva – mit Ausnahme der Eva Michelangelos (Michelangelo war homosexuell, was möglicherweise sein männliches Frauenbild erklärt) – lassen sich in diesem Sinne sehen« (Kämpf-Jansen 1979, 33).

»Die Gedichte dieser Zeit, die Leda und die Skulpturen der Nacht und des Morgens bezeugen das natürliche erotische Empfinden Michelangelos und widerlegen klarer und eindeutiger als alle anderen Argumente die Verleumdungen Aretinos« (Koch 1966, 143).

Kochs Umschreibungen beziehen sich auf den Erpressungsversuch des Journalisten und Schriftstellers Pietro Aretino, der Michelangelo mit der Drohung, ihn öffentlich der Homosexualität zu besichtigen, dazu bewegen wollte, ihm eine Zeichnung zu schenken¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Der Briefwechsel zwischen Aretino und Michelangelo aus dem Jahr 1537 ist dokumentiert in Hinderberger 1947, 224 f.

Die beiden Behauptungen aus den Zitaten widersprechen sich offensichtlich. Wer sie ohne Hintergrundinformation liest, muss annehmen, nur eine könne wahr sein. Dagegen enthalten beide denselben Denkfehler: Sie reduzieren Michelangelos Fühlen auf ein bestimmtes Sexualverhalten, während für ihn, wie seine Selbstzeugnisse es in aller Fülle und Deutlichkeit offenbaren – wie Rauhut eindrucksvoll belegen kann – in Übereinstimmung mit den neuplatonischen Ideen der schöpferische Impuls im Vordergrund stand und er das sexuelle Ausleben des homosexuellen Begehrens für sich vermutlich ausschloss, zumindest legen das seine Selbstzeugnisse nahe.

Die Aussage von Kämpf-Jansen ist nicht unwahr, und in einer Randbemerkung lässt sich kaum eine differenzierte Darstellung dessen leisten, was »Homosexualität« in diesem speziellen Fall bedeutet. Bei einer eingehenderen Beschäftigung mit Michelangelo im Kunstunterricht wäre die bloße Aussage »Michelangelo war homosexuell« allerdings eine Verkürzung. Wie Rauhut in seinen Textanalysen darlegt, versichert Michelangelo Tommaso wiederholt, keine sexuellen Absichten zu hegen.

Tommaso war zum Zeitpunkt der ersten Bekanntschaft mit Michelangelo wahrscheinlich noch sehr jung. Gerda Panofsky-Soergel legt in ihrer Studie »Postscriptum to Tommaso Cavalieri« (Panofsky-Soergel 1984) Hinweise aus verschiedenen Dokumenten vor, die den Schluss nahelegen, Cavalieri sei zum Zeitpunkt der Begegnung mit Michelangelo jünger gewesen als häufig angenommen, nämlich mit zwölf Jahren noch im frühen Teenager-Alter. Auch Panofsky-Soergel fasst Michelangelos Beziehung zu Cavalieri nach der Auswertung biografischer Dokumente beider Männer als platonische Verbindung auf (ebd.). Cavalieri heiratete später, bei Michelangelos Tod im Jahr 1564 waren Tommaso Cavalieri und Daniele Volterra bei ihm.

Da der Begriff »Homosexualität« heute nicht primär vor dem Hintergrund des Platonismus verstanden wird, kann er verfälschend und irreführend wirken. Im Unterricht ergibt sich dadurch die schwierige Aufgabe, dem Thema nicht nur nicht aus dem Weg zu gehen – was heute meiner Erfahrung nach kaum mehr möglich ist, unabhängig davon, dass es auch nicht wünschenswert ist –, sondern auch noch ein angemessenes Verständnis davon zu wecken, dass mit homosexuellem Begehren historisch unterschiedliche Praxen und Vorstellungen verbunden sein können¹⁶⁸.

Es geht bei dem Hinweis auf die feinen historischen oder persönlichen Unterschiede innerhalb des Überbegriffs »Homosexualität« selbstverständlich nicht darum, Michelangelos wahrscheinliche Abstinenz im Sinne einer moralischen Rechtfertigung anzuführen, also die platonische Liebe als höherwertig zu betrachten gegenüber der homosexuellen Liebe – jedenfalls nicht im Hinblick auf seine homosexuellen Neigungen an sich, sondern nur mit Rücksicht auf Tommasos Alter. Der platonische Charakter der Liebe Michelangelos soll nicht als moralische Reinwaschung angeführt werden, sondern lediglich der

¹⁶⁸ Es ist in diesem Zusammenhang auffallend, dass Michelangelo in der für diese Arbeit gesichteten Literatur nirgendwo als »bisexuell« bezeichnet wird, obwohl das ja nahe liegen würde.

historischen Genauigkeit wegen. Dort, wo eine gute Materialgrundlage vorliegt, wie das bei Michelangelo der Fall ist, lohnt es sich, auch genauer hinzusehen, einfach um der Person und dem Werk gerecht zu werden. Das Zitat von Koch dagegen ist typisch für das verkrampte und zwanghafte Dementi dessen, was nicht sein kann, weil es nicht sein darf.

Ein biografischer Deutungsansatz stößt manches Mal auf Bedenken, vordergründig, banal und spekulativ zu sein, zumal wenn der Künstler vor langer Zeit gelebt hat und die Datenlage schwach ist¹⁶⁹. Georg Peez sieht in der Überbetonung des Biografischen die Gefahr der Trivialisierung (Peez 2012 [2002], 98) – eine Tendenz, die bei Kunstpädagoginnen in den Achtzigerjahren zu beobachten gewesen sei: »Die Dominanz des biografischen Zugangs überlagerte häufig in den Darstellungen der sozial-empathisch eingestellten Vermittlerinnen die künstlerischen Leistungen« (ebd., 98).

Die Skepsis gegenüber einem undistanzierten und unwissenschaftlichen Umgang mit biografischem Material, die Peez äußert (ebd., 98) mag in manchen Fällen berechtigt sein. Die angebliche oder tatsächliche Überbetonung des Biografischen könnte zum Teil auch eine Überkompensation der Unterschlagung des Biografischen in einigen traditionellen kunstwissenschaftlichen Werkanalysen darstellen (siehe hierzu auch Kapitel 5.1).

Als eine Aufgabe oder Leistung eines großen Künstlers oder als Definition für Kunst wird es gemeinhin angesehen, persönliche Erfahrung in allgemeingültige Form zu fassen. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts galten die großen historischen und mythologischen Themen als die am höchsten zu achtenden Themen, ungeachtet des bei eingehender Analyse vielfach sich offenbarendem Einfließens von Privatem und Biografischem auch in diese Gemälde. Hier verbindet sich die höhere Achtung der Historienbilder gegenüber häuslichen oder subjektiven Themen mit dem privilegierten Status männlicher Künstler, die durch akademische Ausbildung und den Zugang zum Aktstudium Historien Gemälde malen konnten, während häusliche und private Themen auch von Künstlerinnen behandelt werden konnten und daher als typisch weibliche Sujets galten.

Die Frage nach dem biografischen Bezug eines Werkes wird verständlicherweise auch von noch lebenden Künstlern z. T. abgelehnt, die ihr Privatleben nicht ausbreiten wollen.

Biografisches Interesse mag zudem wie sensationsheischende Neugier oder indiskrete Schnüffelei erscheinen, gerade da, wo problematische, von der jeweiligen gesellschaftlichen Norm abweichende Biografien vorliegen.

Den biografischen Aspekt auszuklammern bedeutet jedoch in vielen Fällen, eine wichtige Dimension der Interpretation wegzukürzen und führt in der Folge zu unwürdigen Verschleierungsmechanismen wie in dem 1960-er-Jahre Michelangelo-Bändchen bei

¹⁶⁹ Das hielt allerdings Sigmund Freud nicht ab, von einer einzigen überlieferten Kindheitserinnerung Leonardo da Vincis ausgehend, mehrere seiner Werke psychoanalytisch zu interpretieren. Der Essay ist als Monographie bei Fischer erschienen (1982 [1960]) Sigmund Freud kommt zu hochgradig spekulativen Schlüssen. Er sieht u. a. im Gewand der *HI Anna* im Gemälde der *HI Anna Selbdritt* das Vexierbild eines Geiers als Symbol für die Mutter, wobei er sich auf das ägyptische Wort für Geier (»Mut«) beruft (ebd., 34).

Koch oder zu stark verbogenen Deutungen. Auf das »Nicht-Sehen-Wollen« biografischer Zusammenhänge aus Gründen der Tabuisierung der Homosexualität weist bereits Andreas Sternweiler hin (Sternweiler 1993, 18). Sein Plädoyer für die Notwendigkeit der Aufarbeitung sozialgeschichtlich-biografischer Aspekte, um ein umfassendes Verständnis historischer Kunstwerke zu erreichen, bleibt aktuell (ebd., passim).

Heute taucht in einer Schülergruppe, die sich intensiver mit Werken Michelangelos befasst, die Frage nach seiner sexuellen Orientierung mit großer Wahrscheinlichkeit auf, auch wenn von der Lehrperson diesbezüglich keine Informationen gegeben werden. Nach meiner Wahrnehmung hat sich das innerhalb der letzten 30 Jahre gewandelt. In den 1970-er/80-er Jahren sahen Schüler sich Skulpturen wie den *Sterbenden Sklaven* an, wunderten sich ein wenig über den Titel, weil der Jüngling noch sehr lebendig aussieht und fragten nicht weiter nach. Der Hinweis auf homoerotische Neigungen Michelangelos stieß zunächst weithin auf Unglauben; die hohe Achtung, die Michelangelo gesellschaftlich entgegengebracht wurde und immer noch wird und homoerotische Neigungen schlossen sich innerhalb der Denkkategorien vieler Schüler aus. Heute ist der Umgang mit dem Thema Homosexualität offener und selbstverständlicher, wenn auch Vorurteile und negative Wertungen innerhalb des Schulalltags noch keineswegs verschwunden sind, schließlich ist »schwul« eines der am meisten verbreiteten Schmähworte unter Jugendlichen.

Wenn Jugendliche den *Sterbenden Sklaven* anschauen, fragen sie meiner Erfahrung nach heute in der Regel von sich aus: »War Michelangelo schwul?« Sie kennen die Pose des sich mit einem erhobenen Arm räkelnden Mannes aus schwulen Magazinen oder von Kosmetik- und Lifestyle-Werbung, die oft auch oder sogar vorwiegend mit Blick auf schwule Zielgruppen konzipiert ist (Behr 1998, 10 ff.). Es ist also nicht mehr die Frage, ob die Lehrperson Michelangelos homoerotische Neigung thematisiert oder nicht, sondern ob man als Lehrer auf die Frage, die mit großer Sicherheit gestellt wird, eingeht oder ihr ausweicht.

Einer Frage, die im Zusammenhang mit wichtigen, vielfach auch im Lehrplan verankerten Kunstwerken regelmäßig auftaucht, aus dem Weg zu gehen, erscheint wenig sinnvoll, aber auch eine knappe Information reicht hier nicht aus. Denn die Aussage: »Ja, Michelangelo war homosexuell« würde wie ausgeführt ein verzerrtes Bild ergeben, da heutige Schüler den Begriff der Homosexualität nicht mit platonischen und neuplatonischen Ideen in Verbindung bringen.

Daher scheint es sinnvoll und wichtig, im Zusammenhang mit Werk und Leben Michelangelos auch die Grundzüge der platonischen Philosophie zu besprechen. Es ist nicht deshalb wichtig, weil der Unterschied, ob Michelangelo tatsächlich ein sexuelles Verhältnis mit (einem erwachsenen) Tommaso Cavalieri hatte oder seine Gefühle im Werk sublimierte, eine moralisch günstigere oder weniger günstige Wertung nach sich zöge. Sondern es ist wichtig, weil historische Genauigkeit erfordert, hinzuschauen, wie es nach der verfügbaren Quellenlage wirklich war – weil sich das auch im Werk zeigt.

Wenn Thomas Mann fragt: »Woher die Lebenstraurigkeit eines vom Himmel mit überwältigender Bildkraft begnadeten Schöpfers?« (Mann 1950, 31), dann findet sich die Antwort in den Sonetten und Briefen wie in den Skulpturen und Malereien: qualvolles Ringen, Selbstkritik und Selbstzweifel bis zum bitteren Spott gegen sich selbst; erotische Intensität, die im Zaum gehalten wird¹⁷⁰. Bei der ausgezeichneten Quellenlage ist das keine Spekulation; der biografische Interpretationsansatz kann gerade in Michelangelos Fall nachvollziehbar und gut begründet angewendet werden. Mit dem Platonismus werden auch keine randständigen oder abwegigen, längst überholten Vorstellungen behandelt. Sigmund Freuds Lehre von der Sublimierung der Triebkräfte zur Hervorbringung kultureller Leistungen¹⁷¹ beruht ebenso auf einem dem Platonismus vergleichbaren Ansatz wie Erich Fromms Ausführungen zur schöpferischen Kraft in *Die Kunst des Liebens* (Fromm, 1978 [1956]) denen zufolge das weibliche Geschlecht den schöpferischen Drang quasi körperlich ausleben kann durch das Gebären von Kindern, während das männliche Geschlecht diesen Trieb sublimieren und sich in den Künsten und Wissenschaften hervortun muss. »Gerade in der Unfähigkeit des Mannes, sein Verlangen nach Transzendenz durch das Gebären eines Kindes zu befriedigen, liegt für ihn der Zwang, sein Schöpfungstum durch das Erschaffen der von Menschenhand stammenden Dinge und von Ideen zu beweisen« (ebd., 75).

Ähnliche Überlegungen stellt Georg Gilder in seinem Essay *Die Vorherrschaft des weiblichen Eros war nie in Frage gestellt – Überfällige Überlegungen zur Machtverteilung zwischen Mann und Frau* im Sonderheft *Feminin-Maskulin* des Friedrich-Verlags an (Gilder 1989).

Mit diesen Hinweisen soll nicht der Wahrheitsgehalt der platonischen Grundideen belegt werden, sondern nur ihre ungebrochene Aktualität in abgewandelten Formen und unter anderen begrifflichen Bezeichnungen.

Ob tatsächlich in der platonischen Sublimation des Sexualtriebs die Antriebskraft für Kunst und Kultur zu suchen ist, sei dahin gestellt. Es gibt genug Künstlerbiografien, die eher als Gegenbeispiel taugen könnten; ein markantes Gegenbeispiel wäre etwa Pablo Picasso.

Die Auseinandersetzung um diese Frage bildet aber in jedem Fall ein zentrales theoretisches Problem in der abendländischen Kulturgeschichte.

Den biografischen Hintergrund zu missachten stellt eine ebenso gravierende Verkürzung dar, wie den gesellschaftlich-politischen Hintergrund zu ignorieren. Kann man die Bedeutung des *David* von Michelangelo nur im Kontext des Selbstbehauptungskampfes der jungen Republik Florenz im Machgeflecht der Interessen Roms, der Medici, des Papstes und anderer politischer Kräfte erfassen, so steht er ebenso in Bezug zu anderen Figuren Michelangelos wie dem *Sterbenden Sklaven* oder den *Ignudi* der *Sixtinischen*

¹⁷⁰ Überlegungen zu dieser Problematik finden sich in einer Fußnote bei Klugkist 2000, 134.

¹⁷¹ Freud führte seine Theorie der Sublimierung libidinöser Triebkräfte im Kontext der Einlassung zu den Abwehrmechanismen aus (Freud 1894).

Kapelle sowie in der erotisch besetzten Bildtradition des *David*. Den homoerotischen Subtext in diesen Figuren im Kunstunterricht zu übergehen ist weder nötig noch wünschenswert, denn es stellt eine Verleugnung wesentlicher Werkinhalte dar.

Der *David* des Michelangelo wurde hier exemplarisch ausführlicher analysiert. Mehr oder weniger offene oder symbolisch versteckte Aussagen zu den verschiedenen Aspekten der sexuellen Identität finden sich in zahlreichen Werken der historischen Kunst.

Gustav René Hocke (1. Auflage 1977) untersucht in *Die Welt als Labyrinth – Manier und Manie in der europäischen Kunst* unter anderem ausführlich den Aspekt der sexuellen Identität in der historischen Kunst, wobei dem 16. Jahrhundert als dem Beginn der Neuzeit besondere Aufmerksamkeit zukommt; der Begriff *Manierismus* bezeichnet bei Hocke jedoch nicht nur die Übergangsphase von der Renaissance zum Barock als Stilepoche, sondern – wie das Expressive oder das Realistische – ein Ensemble von Ideen, Einstellungen und künstlerischen Ausdrucksabsichten, eine Haltung zur Welt und zur Kunst, die sich wiederkehrend durch die Epochen in immer neuen Ausprägungen zeigt, wobei sich inhaltliche und formale Gemeinsamkeiten über die Epochen hinweg beobachten lassen. Hocke vergleicht die Kunst des 16. Jahrhunderts speziell mit Formen der Kunst im 20. Jahrhundert. Schon das Inhaltsverzeichnis verrät den Status der Problematik der sexuellen Identität als Schlüsselfrage: Die Kapitel in Teil 5 lauten u. a. »Pansexualismus«, »Inversion und Deformation« und »Hermaphroditen«.

Hocke erkennt in der Abfolge der Stilrichtungen eine Entwicklung in Phasen oder Zyklen, wobei sich tendenziell »klassische« (»apollinische«) und »manieristische« (»dionysische«) Phasen im Wechsel ablösen¹⁷². Der griechische Gott Apollon stellt das Ideal der Reinheit und Klarheit der Form dar und das Apollinische kann daher als Leitbegriff für »klassische« Epochen gelten, wie Renaissance, Klassizismus und die klassische Moderne. Der Gott Dionysos verkörpert die Motive des Rausches, der sinnlichen Ekstase und wilden Triebhaftigkeit; das Dionysische kennzeichnet somit »manieristische« Stile: Manierismus, Romantik, Expressionismus, Surrealismus.

Während klassisches Stilwollen von der Suche nach gültigen Regeln und verbindlichen Prinzipien geprägt ist, lebt die manieristische Kunst gerade vom Tabubruch und vom Verstoß gegen bestehende Ordnungskategorien¹⁷³. Sie ist immer eine »Dekadenzphase«. Man könnte diesen Dekadenzbegriff mit dem modernen Begriff der »Deonstruktion« in Verbindung setzen, denn für Hocke stellt sich ein Zusammenhang zwischen der Auflösung sexueller Verhaltensnormen und Geschlechterbilder mit grundsätzlichen Zweifeln an festen Weltbildern dar. Die Infragestellung jeglicher vorgegebenen und dauerhaft gültigen Ordnung, sei sie aus den Prinzipien der Rationalität abgeleitet oder von der

172 Freud führte seine Theorie der Sublimierung libidinöser Triebkräfte im Kontext der Einlassung zu den Abwehrmechanismen aus (Freud 1894).

173 Die US-amerikanische Kulturwissenschaftlerin Camille Paglia kommt in ihrer monumentalen Gesamtschau der Stilepochen zu ähnlichen Schlüssen, vgl. auch Exkurs 1.

Religion definiert, die Abkehr von einem Kanon fester Regeln – wie sie das Mittelalter durch Bildtraditionen vorgab – aber auch von in der Renaissance entdeckten wissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten wie der Zentralperspektive – führt zu einem Zugewinn an Selbstbestimmung und kreativer Eigenleistung des Künstlers, damit einhergehend zu einer Korrosion der gesellschaftlichen Normen und Werte. Die Eröffnung vielfältiger Möglichkeiten der Identität birgt letztendlich auch die Gefahr des Verlusts jeglicher Identität.

Der endgültige Zerfall der bestehenden Ordnung als Orientierungsraster führt dann zu dem Impuls, eine neue Ordnung aufzustellen; eine neue »klassische« Phase wird eingeleitet. Die Überlegungen von Hocke können auch Impulse zur Diskussion gegenwärtiger Entwicklungen im Kunstgeschehen geben. Eine eingehendere Befassung mit diesem Aspekt würde im Rahmen dieser Arbeit jedoch zu weit führen.

Da bisher mit Michelangelo ein männlicher Künstler und mit dem *David* eine männliche Figur aus der historischen Kunst aufgegriffen wurde, soll abschließend zumindest noch auf ein weibliches Pendant aus den Bildtraditionen der historischen Kunst hingewiesen werden: Die männermordende Frau, verkörpert in den zahlreichen Darstellungen der *Judith* oder der *Salome*, hat in der überkommenen Ikonografie mit dem *David* erstaunlicherweise den abgeschlagenen Kopf des stärkeren Mannes gemeinsam.

Mir ist nicht bekannt, ob diese ikonografische Querverbindung bereits irgendwo untersucht ist, jedenfalls scheint die Entsprechung auf der symbolischen Ebene evident. Die erotische Unterwerfung des starken, männlichen Mannes wird als Abwehr- oder / und Lustfantasie in Szene gesetzt.

Dies bedingt wahrscheinlich sowohl das Interesse schwuler Künstler und Literaten an der *Salome*-Geschichte – Oscar Wilde ließ sich selbst in der Rolle der *Salome* aus seinem gleichnamigen Theaterstück ablichten – als auch die Vorliebe einer Künstlerin wie Artemisia Gentileschi für das Genre. Die Kunst von Artemisia Gentileschi gehört zu den Inhalten, die im hessischen Einführungserlass für das Abitur in 2017 als verbindlich erklärt wurden.

Die historische Kunst bietet somit zahlreiche Anknüpfungspunkte, um das Thema der sexuellen Identität zu reflektieren. Dabei ermöglicht gerade der zeitliche Abstand zum Gegenstand die Gelegenheit zu einer distanzierten Betrachtung, die es erleichtern kann, indirekt auch über eigene Themen zu sprechen oder nachzudenken.

In diesem Abschnitt der Arbeit wurden anhand einiger Werkbeispiele Anstöße gegeben und Problemfelder aufgezeigt. Das Potenzial der untersuchten Werkauswahl für den Kunstunterricht liegt u. a. insbesondere in ihrer herausragenden Bedeutung als »Marksteine« der historischen Kunst, was ihnen auch curricularen Stellenwert zukommen lässt. Es konnte anhand der Werkbeispiele verdeutlicht werden, dass es sich bei dem Thema der sexuellen Identität nicht um einen zusätzlichen Inhalt handelt, der dem Lehrplan hinzugefügt werden soll, sondern um einen für das Verständnis curricular kanonischer Werke wesentlichen Bestandteil der Deutung.

3.3 Geschlechter-Repräsentationen und Geschlechter-Identitätskonstruktionen in der Popkultur

3.3.1 Glam

2013 zeigte die *Schirn* Frankfurt mit der Ausstellung *Glam!* reichhaltiges Bild- und Textmaterial zu der popkulturellen und künstlerischen Strömung der späten 1960-er und der 1970-er Jahre des letzten Jahrhunderts, die sich unter dem Begriff *Glam* zusammenfassen lässt.

Glam legte einen inhaltlichen Schwerpunkt auf das Spiel mit der Geschlechtsidentität und enthielt dabei bereits Ansätze zu allen Themenbereichen – der Geschlechterrolle, der sexuellen Orientierung, der psychischen und der Körper-Identität – die innerhalb der Gegenwartskunst von da an vertiefend aufgegriffen wurden, wobei wie bereits dargelegt in den Jahrzehnten von 1970 bis zu den 2000-er Jahren Akzentverschiebungen zu konstatieren sind: von der Fokussierung der Geschlechterrolle in der feministischen Kunst der 1970-er/80-er Jahre über das stärkere Hervortreten des Themas der sexuellen Orientierung in den 1990-er Jahren bis zu dem neueren Interesse an der Frage der körperlichen Identität, das in der letzten Dekade an Bedeutung gewann.

Die mit einer solchen Einteilung in »Epochen« einhergehenden unvermeidlichen Verkürzungen werden, wie nochmals betont sei, zugestanden, ebenso wie das selbstverständliche Vorhandensein von Ausnahmen, Vorläufern und Nachzüglern. Auch wirken in einer Aufbruchphase, wie es die späten 1960-er/70-er Jahre für das Geschlechterthema im gesellschaftlichen Bewusstsein darstellen, typischerweise viele verschiedenartige Impulse, die dann sozusagen »nacheinander abgearbeitet« werden können. Das gleichzeitige Auftreten kultureller Artikulationen zu allen drei Facetten der Geschlechtsidentität in der *Glam*-Ära steht daher nicht im Widerspruch zu der in Kapitel 3.1 formulierten These der allmählichen Schwerpunktverlagerung.

Wie in Kapitel 3.1.5 erwähnt, blühte bereits in den 1920-er Jahren für eine Weile bunte Ideenvielfalt im Hinblick auf den Umgang mit geschlechtlicher Identität. Der Modestil der »Garçons« – schon dem Namen nach die Übernahme jugenhafter Attribute durch Frauen – oder die »kessen Väter« (Bezeichnung für »maskulin« auftretende lesbische Frauen) sind Beispiele dafür. Mit zunehmendem Machtgewinn der Nationalsozialisten gingen diese Freiheiten der Gestaltung von Geschlechtsidentität wieder verloren.

Bei einem für die menschliche Existenz so grundlegenden Thema wie der Geschlechtsidentität ist davon auszugehen, Ansätze zu den wesentlichen Fragen und Möglichkeiten zu jeder Zeit und in jeder Gesellschaft zu finden. Trotz dieser Einschränkungen wird der Anspruch erhoben, mit der These von der Schwerpunktverlagerung der künstlerischen

und kulturellen Auseinandersetzung beim Thema der geschlechtlichen Identität auf einen wichtigen, regelhaften Entwicklungsprozess gestoßen zu sein.

Im Katalog zu *Glam!* definiert Darren Pih das Phänomen *Glam*: »Die Pop-Version des Begriffs ›Glamour‹ (1937 erstmals verwendet) fand ihren Ausdruck hauptsächlich in der Mode, in den angewandten Künsten, Film und Fotografie und vor allem in der sich in Großbritannien explosionsartig ausbreitenden Popmusik. *Glam* zeichnet sich durch stilistisches Overstatement aus. Es schwelgt in Revival und Ironie, Theatralik und Androgynie und gibt dem Oberflächeneffekt und Künstlichen den Vorzug gegenüber inhaltlicher Bedeutung« (Pih 2013, 11). Dadurch betont *Glam* das Performative der (Geschlechts-)Identität.

Darren Pih erklärt *Glam* mit der Ästhetik der Postmoderne, die Eklektizismus und Pastiche gegenüber unverwechselbarer Authentizität bevorzugt (ebd., 11).

Ein Aspekt des Zukünftigen, der Utopie spielt dabei jedoch ebenfalls mit hinein. David Bowies unbefangenes Bekenntnis zur Bisexualität 1972 (ebd., 14) oder der omnisexuelle Miss-World-Wettbewerb von Andrew Logan 1972 sind Zeichen für die Eroberung von persönlichen und gesellschaftlichen Freiräumen.

»*Glam* eröffnete die Möglichkeit, sich neu zu erfinden, und ermutigte zu einem Leben mit einer an den Rändern verorteten Identität. Dies wurde durch das neue Ausdruckspotenzial des Körpers eingeläutet, das sich als Teil einer erweiterten Politik der Inklusion abzeichnete« (ebd., 14). Vergleichbar mit Anliegen der Queer-Bewegung wird auch hier über den Körper-Ausdruck die Inklusion von anderen Identitäten angestrebt.

Zwischen Pop-Kultur und Kunst gab es – wie zu jeder Zeit – Schnittmengen: »*Glam* erfasste die elitäre ebenso wie die populäre Kultur und spielte mit den festgelegten Normen von Identität und Geschlecht« (ebd., 5).

So trat die Ausstellung *Transformer* von Jean-Christophe Ammann 1974 an, »die Schnittstellen zwischen Maskulinem und Femininem mittels ambivalenter Bilder zu visualisieren« (ebd., 14).

Zum Teil inszenierten Künstler sich wie (oder als) Popstars und umgekehrt. Die Kunst von David Hockney ist u. a. geprägt vom *Glam*-Hintergrund und dem in *Glam*-Kreisen gepflegten Dandyismus, ebenso Kunst und Person von Andy Warhol.

Gilbert & George treten als lebende Skulpturen in Dandy-Anzügen und mit Glitzerfarbe auf dem Körper auf, David Bowie erschafft die *Glam*-Identität *Ziggy Stardust*⁷⁴, in den USA führt Jack Smith Performances mit den *Drag* Queens *Flaming Creatures* auf.

Über den Reiz der Geschlechterverwirrung schreibt die bekannte US-amerikanische Kritikerin und Journalistin Susan Sontag in ihren Anmerkungen zu *Camp*⁷⁵ (Sontag

174 Der Film *The Velvet Underground* Film handelt verschlüsselt von der Beziehung zwischen Bowie und Iggy Pop, der auch im Altern als Frau verkleidet posiert: (https://20poorandfabulous.files.wordpress.com/2012/02/406187_101504848880831996_623746995_9141823_373514594_n.jpg), Zugriff 21.08.2014.

175 Eine andere Bezeichnung für das Phänomen *Glam* (als ein Set wiederkehrender Geschmacksvorlieben in bestimmten Epochen) ist *Camp*. Susan Sontag definiert *Camp* in ihren Anmerkungen zu *Camp* (Son-

1980, 269 ff.): »[...] die raffinierteste Form des sexuellen Reizes besteht (ebenso wie die raffinierteste Form des sexuellen Genusses) in einem Verstoß gegen die Natur des eigenen Geschlechts« (ebd., 273).

Sontag beobachtet eine »eigentümliche Beziehung zwischen *Camp*-Geschmack und Homosexualität« (ebd., 282) Auch wenn nicht alle Homosexuellen den *Camp*-Geschmack teilten, bildeten Homosexuelle »die Vorhut – und das am deutlichsten hervortretende Publikum – des *Camp*« (ebd., 282).

Sontag nennt *Camp* eine »Erlebnisweise« (ebd., 269), einerseits eine »Variante des Intellektualismus« (ebd. 296), andererseits eine »Form des Genusses« (ebd., 284). Zu diesem Genuss gehört die Lust am Androgynen (ebd., 272) und an der Übersteigerung sexueller Merkmale dazu (ebd., 273).

Auch Jürgen Klaukes Fotoserie *Transformer* (1973), in der er mit Plateautiefeln und penisartigen Fortsätzen an den Brüsten posiert oder Ulays Polaroid-Selbstporträts halb als Frau und halb als Mann sind in diesem Zusammenhang zu sehen (Katalog *Glam*, 32).

Mike Kelley versucht in seinem Katalog-Essay *Cross Gender / Cross Genre* (ebd., 53 ff.) eine Erklärung zu finden, warum es in dieser Zeit von Bildern des vertauschten Geschlechts wimmelt. Er zieht einen Zusammenhang zur Anti-Vietnamkrieg-Bewegung: »Wenn Amerikas Problem darin bestand, dass es militaristisch, patriarchalisch und männlich war, dann würde das Gegenmittel darin liegen, das prototypisch Weibliche aufzunehmen. Die radikale Kultur dieser Zeit wird von einer demonstrativen Weiblichkeit als Symbol des Widerstandes dominiert – Weiblichkeit und männliche Homosexualität, denn im Geist des Volkes ist beides miteinander verschmolzen« (ebd., 54).

Im Zusammenhang mit den Unterrichtsvorschlägen in Kapitel 6 ist das Prinzip des Remake hervorzuheben. Das Sich-Neuerfinden geschieht »über das bunte Plündern aller Stile und Epochen«, erklärt Symon Reynolds im Kapitel *Der Retro-Sprung: 1962? Oder 20 Jahre weiter?* (ebd., 73).

Als Methode von Glam dient das Verwerten, nicht das Erschaffen. Vorhandene Klischees und Idealbilder zu sichten und zu untersuchen, zu dekonstruieren und neu zu modellieren ist ein Verfahren, das sich in der Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen anbietet.

Ein Blick auf die Zeitströmungen außerhalb von *Glam* zeigt andere, zum Teil entgegengesetzte Möglichkeiten auf, mit Herausforderung der damaligen gesellschaftlichen Entwicklungen umzugehen. Eine eingehendere Analyse der gesellschaftlichen Entwicklungen der 1970-er Jahre kann hier nicht erfolgen; als Stichworte für gesellschaftliche

tag 1980 [1964], 269-284) mit den Kriterien, die im Katalog zur Ausstellung *Glam!* als kennzeichnend für *Glam* genannt werden, wie die Betonung der Stilisierung und des Ästhetizismus bei Vernachlässigung des Inhalts, die Nähe zum Kitsch, die Neigung zu Übertreibung und Verwandlung und die Sinnlichkeit (ebd., 270 f.).

Problematiken seien wenigstens die zunehmende Medialisierung und Medienmanipulation mittels Werbung (»Konsumterror«) genannt.

Als alternative Reaktion zu *Glam* präsentierte sich etwa ein Teil der Kunst der 1970-er Jahre betont minimalistisch, monochrom, konzeptuell (Neil Mulholland, ebd., 83) – als das Gegenteil von *Glam*. Die Kunst wollte die mediale Welt analysieren und auf das Wesentliche reduzieren, *Glam* steigerte sich dagegen in exzessive Überproduktion (ebd., 84).

Glam, »gekennzeichnet durch ästhetische Übertreibung: Androgynie, Transsexualität, Bewusstseinsweiterung, Glitzer- und Strass-Make-up, metallische Polyester- und leuchtende Vinylkleidung, Federboas, Afrolook und Plateaustiefel«, stellt auch für Dominic Johnson ein Gegen-Archiv zur Kunst des ausgehenden 20. Jahrhunderts dar (ebd., 95 f.).

Glam steht ebenfalls im Kontrast zu den Idealen der Hippies, die ihrerseits eine Gegenkultur zur herrschenden Kultur bilden wollten, aber das Natürliche, Authentische und Ursprüngliche anstrebten.

Die Kritik an *Glam* wiederum bezieht sich auf ähnliche Punkte wie die Kritik an der jüngeren Queer-Bewegung (die in Kapitel 4.2.2 ausführlicher dargelegt wird), nämlich auf den »unpolitischen« Eskapismus und Hedonismus (Turner, ebd, 75 ff.) von *Glam*:

»Die Forderungen der Gegenkultur nach weitreichenden politischen Freiheiten verwandelten sich langsam in einen enger gefassten, individuellen Wunsch, dem eigenen Vergnügen nachgehen zu können. Entscheidungsfreiheit und Selbstverwirklichung waren die kapitalistisch geprägten Modebegriffe einer wieder aufflammenden Doktrin des Neoliberalismus« (ebd., 92).

Parallelen zwischen *Glam* und popkulturellen Phänomenen der jüngeren Popkultur (der 2000-er Jahre) lassen sich auch im Auftreten der Stars der Popmusik finden. Die Rolling Stones in *Drag* auf dem Cover von *Have you seen your Mother, Baby, Standing in the Shadow?* (1966), Amanda Lear, Alice Cooper, die *Rocky Horror Picture Show* (1975), exzentrische Körperbilder und Geschlechterverwirrung kehren wieder in den öffentlichen Auftritten von Madonna, Lady Gaga¹⁷⁶, Conchita Wurst und anderen.

3.3.2 Musikvideos

In der Tradition der *Glam*-Kultur, die sich stark innerhalb der populären Musikszene ausbreitete und entwickelte, kann man daher auch einige Musikvideos und -produktionen der letzten Jahre sehen. Lady Gaga beruft sich explizit auf Andy Warhol und zitiert oder kopiert weitere Pop-Idole der *Glam*-Ära, insbesondere auch in Bezug auf deren

176 Die US-amerikanische Kulturwissenschaftlerin Camille Paglia und der/die Queertheoretiker_in Jack Judith Halberstam lieferten sich eine öffentliche Debatte über einen Vergleich zwischen Madonna und Lady Gaga im Hinblick auf ihre Qualitäten im Verkörpern queerer und feministischer Ideen (http://womensenews.org/story/cultural-trendspopular-culture/121012/lady-gaga-embodies-new-model-feminism#.U_SA2rGHhcU), Zugriff 21.08.2014.

Verherrlichung der Androgynie und des Spiels mit der Oberfläche sowie dem Habitus (vgl. die Einlassung zu Gagas Auftritt als Jo Calderone in diesem Kapitel).

Für die Befassung mit dem Thema der sexuellen Orientierung und der Homosexualität im Kunstunterricht hat sich die Verwendung von Musikvideos als Material zur Analyse bewährt, da diese Videos für Schüler grundsätzlich zunächst oft positiv besetzt sind: Sie schauen die Videos gerne an, die Beschäftigung damit ist motivierend, auch sonst möglicherweise heikle Themen stoßen in dieser Verpackung nicht gleich auf Ablehnung.

Musikvideos haben eine kurze Halbwertszeit – um das Interesse der Schüler zu fesseln müssen sie relativ aktuell sein. Michael Jackson und Madonna-Videos sind bei vielen Oberstufenschülern bereits »out« und auch die hier näher zu betrachtenden Clips von Katy Perry und Pink werden in der Schülerwahrnehmung wohl bald in der Versenkung verschwinden. Die vergleichende Analyse der beiden Videos soll daher lediglich eine Anregung darstellen, wie Musikvideos in Bezug auf das Thema der sexuellen Orientierung ausgewertet werden können. Musikvideos, die auf das Thema der sexuellen Orientierung anspielen, kommen in fortwährendem Strom heraus, der sicherlich auch nicht so bald abreißen wird¹⁷⁷.

Zu Beginn des Videos zu *I Kissed a Girl* (2008, Album *One of the Boys*) von Katy Perry sieht man die Sängerin, die sich umgeben von Kuschtieren auf einem mit glänzend rosa Satin bezogenem Bett räkelt, unterbrochen von kurzen Einblendungen verschiedener Szenen einer Party, auf der sich ausschließlich junge Frauen in Reizwäsche tummeln. Im weiteren Verlauf erkennt man den Hintergrundraum der Party als eine von Kletterrosen überwucherte Felsgrotte mit einem Pool darin. Katy Perry spielt während der meisten Einstellungen, in denen sie zu sehen ist, mit einem Fächer; Nahaufnahmen präsentieren Flirt-Gesten wie Zwinkern, Wimpernaufschläge und Lächeln sowie Streicheln über den eigenen Körper. Der im Text besungene Kuss mit einem Mädchen wird nicht gezeigt, stattdessen eine Kissenschlacht zwischen den Mädchen, bei der Federn fliegen. Am Ende des Clips erwacht Katy Perry in dem rosa Bett und sieht sich mit dem Ausdruck des Erstaunens und der Verwirrung um. Neben ihr liegt ein schlafender junger Mann. Sie schläft mit einem Lächeln wieder ein.

Im Video sind zahlreiche Symbole eingesetzt, die Jugendliche entschlüsseln können: Die Farbsymbolik von Rosa und buntem Glitzerzeug als »mädchenhaften« Farben sowie von dem Rot-Schwarz Kontrast (schwarze Reizwäsche, rote Rosen und Rottöne der Kissen) als Farben erotischer Versuchung; die Attribute wie Teddys, Kätzchen, Lippenstift,

¹⁷⁷ Weiteres Material zum Thema könnte einbezogen werden, z. B.: Homosexuellen-feindliche Texte von Rappern (siehe z. B. <http://www.tagesspiegel.de/berlin/prozess-wegen-schwulenfeindlichkeit-anklage-gegen-bushido-voller-vorurteile-ueber-homosexuelle/9344906.html>, Zugriff 13. 08. 2014) ; die Anekdote der Versöhnung von Eminem und Elton John (<http://www.mopo.de/news/eminem-und-elton-john-aus-feinden-werden-freunde,5066732,6108760.html>, Zugriff 13. 08. 2014, die Proteste gegen den Musikpreis Bambi für Integration für Bushido 2011 u. a. wegen seiner Homosexuellenfeindlichkeit (<http://meedia.de/2011/11/10/protestwelle-gegen-bushido-bambi/>, Zugriff 13. 08. 2014).

Fächer usw. als Accessoires, die jungmädchenhafte Weiblichkeit unterstreichen; das Bett als Symbol der Erotik und als Ort des Träumens.

Die rosenbewachsene Felsgrotte stellt eine Anspielung auf verführerische Nymphen-Szenen in Rokoko-Gemälden und zugleich auf die Bildtradition der *Jungfrau Maria im Rosenhaag* dar, womit die Ambiguität des Jungmädchen-Ideals als unschuldig und zugleich sexy nochmals deutlich wird; hier können Bezüge zur Stilgeschichte der Kunst hergestellt werden.

Besonders durch den Schluss, mit dem beruhigende »wieder-einschläfernde« Normalität hergestellt wird – im Bett mit dem »boyfriend« – und der Kuss unter Mädchen zum bloßem Traum abgemildert wird, ergibt sich die Aussage des Videos als stark klischeebehaftete und verharmlosende Darstellung adoleszenter Verwirrung im Hinblick auf sexuelle Orientierung. Die lesbische Anwandlung ist nur eine kurze Phase, nur ein Traum, durch den Text als erotisches Experiment ohne echtes Gefühl oder tiefere Beziehung desavouiert.

Im Video *Baby you're a firework* (2010, Album *Teenage Dream*) schaut Katy Perry im weißen Kleid von einer hoch gelegenen Terrasse auf das nächtliche Treiben einer Stadt. In Einblendungen werden kurze Sequenzen gezeigt, die jeweils von Hemmungen und Problemen einer Person handeln, die im weiteren Verlauf überwunden oder zumindest relativiert werden. Ein korpulentes Mädchen traut sich nicht zu ihren Alterskameraden in den Swimming Pool. Ein krebskrankes Kind, erkennbar am kahlen Kopf, liegt traurig im Krankenhaus. Ein homosexueller Junge steht am Rande einer Party und wird gemobbt, es kommt zu einer Schlägerei. In der späteren Sequenz springt das Mädchen in den Pool, wobei funkelnde Sterne aus ihrer Brust strömen. Der Junge küsst einen anderen Jungen, beide sind von dem Sternen-Feuerwerk umgeben. Das krebskranke Kind wird im Krankenhaus Zeuge einer Geburt und empfindet Freude dabei, wie durch Mimik und Sternen-Funkeln gezeigt wird.

Katy Perry führt einen Zug von Menschen an, die auf einem Platz in der Stadt verschiedene Formationen bilden, die an Sterne und rotierende Himmelskörper erinnern, während ein Feuerwerk die nächtliche Stadt erleuchtet.

Schüler finden schnell den Widerspruch in der Video-Erzählung heraus: Zwar spricht Katy Perry in dem Text anderen Menschen Mut zu, sich zu trauen, zu sich selbst zu stehen, auch wenn sie anders sind als es der geforderten Norm entspricht. Die Sängerin selbst inszeniert sich in dem Video jedoch als perfektes, völlig normgerechtes, schlankes, schönes und nahezu übersinnlich vollkommenes Engel-Wesen, was die vorgebliche Botschaft unterläuft. Perry, die als Anführerin vor den Menschen herzieht und zu Beginn deren Probleme »von oben herab« betrachtet, weist sich als souverän über allen menschlichen Sorgen stehende Super-Frau aus.

Die Sängerin Pink behandelt in ihrem Videoclip zu *Raise your glass* (2010) das gleiche Thema – die Ermutigung von Menschen, die als Außenseiter gelten – auf andere Weise. Die Bilder sind weniger romantisch verklärt, sondern provokativ und in der Form einer

surrealen Bildcollage präsentiert. Anders als Katy Perry bezieht Pink sich in Text und Bild unter den von ihr besungenen »dirty little freaks« mit ein.

Im Video *Pass this on* des Duos *The Knife* von 2003 erkennt man die attraktive junge Sängerin nicht unbedingt auf den ersten Blick als verkleideten Mann. Durch die Anfangseinstellungen – Nahaufnahmen auf die Beine, Haare und andere Ausschnitte – wird der Überraschungseffekt unterstützt. Sobald das Umfeld – eine in düsteren Grün- und Brauntönen gehaltene und karg eingerichtete Kneipe – in den Blick gerät, erscheint der Transvestit mit seiner Schönheit und seinem Glamour wie ein gefährdeter Außenseiter. Während der Transvestit singt: »I'm in love with your brother«, beobachten ihn die anwesenden männlichen Gäste mit ernsten, verschlossen und bedrohlich wirkenden Blicken. Es geschieht nicht viel, dennoch baut sich eine zunehmende Spannung auf, bis sich ein junger Mann, der mit skeptischer Miene an der Wand lehnte, langsam auf die singende Person zubewegt, während alle anderen starr sitzen bleiben.

Es kommt jedoch nicht zu dem aggressiven Ausbruch gegen den Außenseiter, den der Zuschauer befürchten mag. Der junge Mann beginnt vielmehr, mit dem Transvestiten zu tanzen, was nach und nach auch die anderen Gäste zum Mittanzen verlockt.

Mit Schülern lässt sich analysieren, wie das Video Erwartungen unterläuft, die der Betrachter aufgrund seiner Erfahrung mit filmischen Konventionen erworben hat.

Mit Filmtraditionen spielt auch der Clip zu dem Song *Shame* von Robbie Williams und Gary Barlow (2010). Zitiert werden typische Szenerien und Bilder aus Cowboy- und Buddy-Filmen. Robbie und Gary laufen auf gegenüberliegenden Straßenseiten entlang, vorbei an Saloons und Geschäften, und werfen sich herausfordernde Blicke zu. Sie tragen karierte Holzfällerhemden und gehen zusammen fischen. Die Annäherung der beiden erinnert an Szenen aus dem Film *Brokeback Mountain* (Ang Lee 2005, Buch Annie Proulx 1997). Durch Blicke, die am Körper des anderen herabschweifen, durch leichte Berührungen und zärtliche Gesten wird eine Atmosphäre erotischer Spannung hergestellt, die darin gipfelt, dass beide ihr Hemd ausziehen und den Oberkörper entblößen. Wenn der Zuschauer an dieser Stelle einen Kuss oder eine leidenschaftliche Umarmung antizipiert, so werden diese Erwartungen enttäuscht, denn Robby und Gary ersteigen stattdessen ein felsiges Steilufer. Die Zuschauererwartungen werden abermals unterlaufen, wenn sie den mutigen Sprung von einer Klippe herab ins Wasser wagen wollen und es dann doch nicht tun. Das Video spielt mit den Vorerwartungen und -erfahrungen des Zuschauers, der weiß, was als Nächstes geschehen muss – und dann doch nicht passiert. Die Protagonisten müssen sich duellieren; sie müssen sich küssen; sie müssen springen – aber die Handlung wird filmisch nur vorbereitet, sie findet nicht statt.

Im Video *Same Love* (2012) von Macklemore springt das schwule Paar tatsächlich Hand in Hand von der Klippe ins Wasser, beide Videos greifen gewissermaßen auf ein gemeinsames symbolisches Bilderreservoir zurück.

Das Spiel mit Bildtraditionen und einem kulturellen Bilderreservoir zeigt Johannes Kirschenmann anhand einer Analyse der reichhaltigen enthaltenen ikonografischen Verweise im Videoclip *Ophelia* von Nathalie Merchant (Kirschenmann 2012). Von der in den Wahnsinn getriebenen Liebeskranken über Nonne und Dienerin, über die Suffragette und den männermordenden Vamp bis zu populären Ikonen der jüngeren Zeit wie Amy Winehouse oder Marilyn Monroe (ebd., 77) spielt das Video auf weibliche Rollenfiguren an, die letztlich der Frau jedoch keine echte Wahl lassen.

Entweder fügt sie sich in vorgefertigte Rollenmuster oder sie muss männliche Attitüden und Rollen übernehmen, um sich gegen Männer zu behaupten – die öffentlich rauchende Garçonette und Femme Fatale der 1920-er Jahre, die selbstbewusst auftretenden Frauen in den Porträts von Tamara Lempicka werden hier als frühe Beispiele angeführt – und nicht im wahrsten Sinne des Wortes »unterzugehen«, wie es das Schicksal der titelgebenden *Ophelia* ist.

Dabei sind sowohl die Unterwerfung unter Rollenvorgaben als auch die Nachahmung stereotyper Männlichkeit beides Formen der Anpassung an patriarchalisch geprägte Habitusmuster und damit nur andere Weisen des »Untergangs« weiblicher Selbstbestimmung. *Ophelia* sind sie also alle.

Der Videoclip *Ophelia* und die kontextuell angesprochenen Bilder wie *Ophelia*-Darstellungen aus verschiedenen Epochen¹⁷⁸ stellen daher ergiebige Material für die Auseinandersetzung mit dem Geschlechterrollenthema zur Verfügung.

Ein Video zum Thema der körperlichen Geschlechtsidentität ist *Silhouettes* von Avicii (2012). Der Clip zeigt in schnellen Schnittfolgen und im Wechsel Bilder einer Operationsszene, Nahaufnahmen von Operationsbesteck (Skalpelle, Tupfer, Spritzen etc.), Bilder einer Party oder Disco-Tanzveranstaltung und Nahaufnahmen vom Schminken (Lippenstift auftragen, Nägel lackieren etc.). Die thematisch zur Operation gehörenden Bilder sind in kühlen Farben gehalten (Dunkelgrün, Blau, Grau, Silber und Schwarz), die Szenen, die der Party zuzuordnen sind, leuchten in bunten und wärmeren Farben (Rot, Lila). Der Zuschauer kann allmählich den Zusammenhang der Sequenzen erschließen: Erzählt wird von der Geschlechtsumwandlung eines jungen Mannes, der als Frau ein neues und glücklicheres Leben beginnt. Die letzte Szene weist wiederum Ähnlichkeiten mit dem Schluss des Clips *I kissed a girl* von Katy Perry auf: Die Hauptfigur erwacht aus einem Traum, schaut sich verwirrt um und entdeckt beruhigt einen Mann und Partner neben sich im Bett; doch während bei Perry zur Beruhigung der Protagonistin alles geblieben ist wie es war, bedeutet die gleiche symbolische Szene in Avicis Clip, dass sich alles verändert hat und die Geschlechtsumwandlung kein Traum ist, sondern Realität geworden ist.

¹⁷⁸ Kirschenmann nennt u. a. das präraffaelitische Gemälde *Ophelia* von John Everett Millais (1851–1852), die inszenierte Fotografie *Ohne Titel* aus der Serie *Twilight* von Gregory Crewdson (1998–2002) sowie Ulrike Rosenbachs Installation *Ophelia* (1987).

In einem Seminar an der Akademie der Bildenden Künste in München (2012) zeigte ich zwei popkulturelle *Cross-Dressing-Performances* zum Vergleich: den Auftritt von Lady Gaga als Jo Calderone bei den *VMA Music Awards 2011* und den von Annie Lennox bei den *Grammy Awards 1984*.

2013 stieß ich im Essay-Band *Gender in Bewegung* (Kleinau / Schulz / Völker 2013) einen Aufsatz von Monika E. Schoop zu dem gleichen Thema (Schoop, 2013, 229 ff.).

Schoop sieht subversives, die Kategorie Geschlecht dekonstruierendes Potenzial in Gagas Auftritt: »Als performative Identität Jo Calderone inszeniert Gaga Geschlecht als wandelbare und fluide Kategorie [...] Übertrieben stereotype Gesten, sowohl beim Auftritt als auch in den entsprechenden Szenen des Musikvideos, in denen sich Jo, alias Gaga, betont machohaft gibt, und, ebenso wie in ihrer Performance bei den VMA Awards, Zigarette rauchend auf ihrem Klavier sitzt, zeigen Geschlecht als Inszenierung« (ebd., 233).

Mit einem Zitat von Heather Duerre Humann untermauert Schoop diese Aussage: »Posing as Jo Calderone positions Lady Gaga not only as radical, but also as transformative. By adopting this persona, she effectively challenges the heterosexual paradigms and plays with gender binaries. In doing so, she deconstructs them and calls into question their very existence, thereby calling attention to gender at the same time as she does something some people would consider revolutionary: she highlights the arbitrary nature of gender choices« (Humann 2012, 79, nach Schoop 2013).

Ohne Gagas Spiel mit ihrem Alter Ego Jo Calderone ein sowohl unterhaltsames als auch rollenkritisches Potenzial abzusprechen, erscheint doch eine etwas weniger euphorische Interpretation und mehr skeptische Zurückhaltung angebracht.

Ist jede mehr oder weniger gelungene Nachahmung von irgendetwas gleich eine Dekonstruktion oder gar ein Beleg, dass es das Nachgeahmte gar nicht wirklich gibt?

Man kann in Gagas Auftritt gerade wegen der Klischeehaftigkeit und schauspielerisch mäßig überzeugenden Darbietung¹⁷⁹ auch das Gegenteil dessen sehen, was Schoop oder Humann darin sehen wollen: Gaga bleibt »Lady« Gaga auch als Mann verkleidet.

Die Studentinnen im Seminar der Akademie kamen zu differenzierten Schlüssen: Dem Auftritt von Lennox wurde ein stärker irritierendes Potenzial zugesprochen, da Lennox die Gestik und Mimik beibehält, egal, ob sie den Song *Sweet Dreams* »als Mann« oder »als Frau« performt. Gaga übertreibt und karikiert stärker als Lennox, wodurch der Betrachter Gaga weniger ernst nimmt und weniger verführt wird, eine andere Person als Gaga wahrzunehmen.

Lennox greift in ihrer Performance auf Elvis Presley als Vorbild zurück und Gaga wiederum auf Lennox.

¹⁷⁹ Auf dem Titelbild des japanischen Vogue-Magazins wurde der angebliche Jo Calderone sofort als Lady Gaga erkannt; die Darstellung als Mann aus der Arbeiterklasse war wenig glaubwürdig, da »Jo« keine Muskeln hatte.

Die Besprechung der vorgestellten Musikvideos hat gezeigt, wie in Musikvideos der letzten Jahre – ebenso wie in der Kunst der letzten Dekaden – das Thema der sexuellen Identität häufig aufgegriffen wird, insbesondere die Aspekte der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität. Dabei bedienen sich die Clips zahlreicher kontextueller Verweise und bieten einen reichen Fundus hinsichtlich von Bildtraditionen und Symbolen sowie Querverweisen auf frühere popkulturelle Phänomene wie auch zur historischen Kunst.

Als popkulturelle Erzeugnisse, die besonders Jugendliche als Zielgruppe ansprechen, stellen Musikvideos eine Anknüpfungsmöglichkeit an die Lebenswelt Jugendlicher dar, von dem aus sich zugleich ein Bogen zu historischer und aktueller Kunst schlagen lässt.

4

**IDENTITÄTSKONSTRUKTIONEN
AUS UNTERSCHIEDLICHEN
WISSENSCHAFTSPERSPEKTIVEN**

4.1 Historischer Abriss: geschlossene und offene Identitäts-Modelle

Identität, sagt Heiner Keupp, sei »proteisch« (Keupp 2003, 301). »Orientiert hat er sich mit dieser Begriffsfindung an der Gestalt des Gottes Proteus in der griechischen Mythologie, der spielerisch jede beliebige Gestalt annehmen kann, dafür aber einen existentiellen Preis zahlt – er kann sich selbst nie finden« (Thomas 2007, 52). Morus Markard kommentiert, wie Tanja Thomas berichtet, ironisch: »Die Vokabel Identität [...] ist selber proteisch« (ebd.).

Bei aller Schwammigkeit des Begriffs und trotz sehr differierender Definitionen in der Historie seiner Verwendung besteht doch überwiegend Einigkeit, dass Menschen Identitäten suchen und unter anderem von Medienprodukten Identifikationsangebote bekommen, die Identitätskonstruktionen beeinflussen können (vgl. Thomas, ebd.).

Ein Abriss über die Historie des Begriffs zeigt die Tendenz, »geschlossene« Konzepte durch »offene« Konzepte abzulösen.

Erik H. Erikson (1902-1994) begründete einen der ersten modernen Ansätze in der Identitätsforschung. Ich-Identität entsteht demnach in ständiger Interdependenz von Individuum und Gesellschaft und erfolgt in acht Lebensphasen, in denen jeweils eine Thematik im Vordergrund steht, zu der eine eigene Positionierung bearbeitet werden muss, bevor eine Weiterentwicklung gelingen kann. Die wichtigste Phase der Identitätsentwicklung ist die Pubertät, in der »Identität versus Identitätsverwirrung« verhandelt wird und an deren Ende sich entscheidet, ob das Individuum eine konsistente Identität erarbeiten konnte. Den Begriff Identität definiert Erikson als »die unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und die damit verbundene Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen« (Erikson 1973, 18). Aufeinander aufbauende Phasen der Entwicklung führen, wenn für die jeweilige Lebensthematik eine Lösung in die Persönlichkeit des Individuums integriert wurde, zu einer stabilen Identität (Erikson 1973, 55 ff.).

Von gesellschaftskritischen Psychoanalytikern und Sozialwissenschaftlern wurde Erikson vorgeworfen, »dass seine Theorie von dem fragwürdigen Ideal einer gelingenden Integration von Subjekt und Gesellschaft ausgeht, statt die Unmöglichkeit einer solchen Synchronisation in einer kapitalistischen Gesellschaft aufzuzeigen« (Keupp 2002 [1999], 29).

Kritik an Eriksons Modell übt auch Karl Haußer, indem er die als Prämisse gegebene universelle Gültigkeit der Entwicklungsphasen und den für die zukünftige Entwicklung determinierenden Charakter der in den Phasen erarbeiteten Krisenlösungen anzweifelt (Haußer 1995 [1983], 72). Haußer betrachtet Identität als selbstkonstruierte und dynami-

sche Organisation verschiedener identitätsrelevanter Faktoren (Triebe, gesellschaftliche Einflüsse, persönliche Geschichte etc.). Während »Rolle« die gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen an ein Individuum meint und »Persönlichkeit« die Ganzheit seiner psychischen Eigenschaften, betont der Begriff »Identität« die Bedeutung des eigenen Bewusstseins und der Selbstkonstruiertheit (ebd., 3).

Für George H. Mead wird Identität aus der Sicht des Sozialbehaviorismus in lebenslangen Interaktions- und Kommunikationsprozessen immer neu in Balance zwischen Selbstbild und Fremdbild gebracht (Mead 1995, nach Manuskripten von 1927–1930).

Heiner Keupp setzt dieses interaktionistische Modell in Bezug zu den Rahmenbedingungen und der Erfahrungswelt in der Postmoderne, die zunehmend weniger von Vorstellungen wie Einheit, Kohärenz und Kontinuität geprägt sind, sondern von Umbrucherfahrungen, zu denen er die Entgrenzung individueller und kollektiver Lebensmuster, die Diskontinuität und Fragmentierung der Erfahrungen durch die wachsende Instabilität und Komplexität der Lebens- und Arbeitsverhältnisse und die Individualisierung der Sinnsuche zählt (Keupp 2002 [1999], 46 ff.). Neben dem Verschwimmen von Virtualität und Realität und dem kulturellen Pluralismus fordert u. a. die Auflösung traditioneller Geschlechterrollen eine immer höhere Eigenleistung des Individuums in dem prozesshaften Projekt des stets erneuten Aushandelns einer »Patchwork-Identität«, die von Offenheit und Unabgeschlossenheit bestimmt ist und auch Widersprüchliches in sich vereinen kann. Orientierungslosigkeit, Überforderung und Sinnentleerung stehen dabei den Chancen zur Selbstbestimmtheit und freien Entscheidung gegenüber (Keupp 2002 [1999], 53).

Der Identitätsbegriff hat im Laufe des letzten Jahrhunderts einen Wandel erfahren, wobei die Vorstellungen von einem beständigen Kern der Identität und ihrer Abhängigkeit von unveränderbaren Konstanten abgelöst wurden durch offene Modelle, die die (Selbst-)Konstruktion hervorheben.

Im Hinblick auf allgemeine Identitätstheorien soll dieser Abriss genügen, zumal sich in der didaktischen Literatur zum Fach Kunst bereits zahlreiche eingehende Darstellungen der hier knapp vorgestellten Identitätstheorien finden, u. a. ein gut gegliederter Überblick in dem Band *Ästhetische Bildung und Identität* (Kirchner / Ferrari / Spinner 2006, 17 ff.).

In dieser Arbeit interessieren speziell die soziologischen und kulturwissenschaftlichen sowie auch die biologisch-medizinischen Theorien zur Geschlechtsidentität, auf die im Folgenden ausführlicher eingegangen wird.

4.2 Geschlechtsidentität

Die Schere zwischen geschlossenen und offenen Denkmodellen klappt bei den Lehren zur sexuellen Identität eines Menschen besonders weit auseinander.

Die traditionell vorherrschende und bis heute allgemein vermutlich am meisten verbreitete Auffassung kennt zwei biologische Geschlechter und eine Anzahl Abweichungen davon, sowie klar voneinander zu unterscheidende und abgegrenzte sexuelle Orientierungen – wobei die Heterosexualität die Norm darstellt und die Homosexualität als Ausnahmefall auftritt, in einer Häufigkeit von etwa 5–10% (Schneider / Lindenberger 2012, 250).

Dieser Festschreibung treten jedoch – zum Teil bereits in historischen Geschlechtertheorien¹⁸⁰, seit Aufkommen der Queertheorie in den 1980-er / 90-er Jahren des 20. Jhdts. wieder vermehrt – Stimmen entgegen, die anstelle von Gegensatzpaaren ein Kontinuum möglicher sexueller Identitäten sehen, in dem die Individuen sich verorten.

In den beiden folgenden Abschnitten (4.2.1 und 4.2.2) wird die naturwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Debatte zur Geschlechtsidentität anhand eines historischen Abrisses und der Darstellung des heutigen Forschungsstandes näher erläutert.

Für den ersten Teil der Ausführungen (zur naturwissenschaftlichen Debatte) wird vorrangig die Forschung des Biologen Heinz-Jürgen Voß herangezogen, der mit der 2011 erschienenen Veröffentlichung *Geschlecht – Wider die Natürlichkeit*, einer destillierten und allgemeinverständlichen Fassung seiner Dissertation¹⁸¹, an der Geschlechterdichotomie rüttelt. Zur Vertiefung wurden weitere Publikationen zur naturwissenschaftlichen Perspektive auf Geschlecht herangezogen, unter anderem die von der Biologin Anne Fausto-Sterling verfasste kritische Analyse biologischer Geschlechter-Theorien (Fausto-Sterling 1988 [1985]) und die Wissenschafts- und Gender-Forschung verbindende Untersuchung zur Geschlechter-Inszenierung in den Naturwissenschaften von Heike Wiesner (Wiesner 2002).

Voß legt die biologisch-medizinischen Argumente für eine Dekonstruktion der binären Geschlechterkategorien auf dem derzeitigen Stand wissenschaftlicher Erkenntnis dar. Eine profunde Diskussion naturwissenschaftlicher Ergebnisse ist unerlässlich, wenn man Theorien zur geschlechtlichen Identität aufstellt (Voß 2011, 129). Der mangelnde Bezug zu wissenschaftlicher Forschung, das Fehlen einer empirischen Basis und das selbstrefe-

180 Z. B. hat Magnus Hirschfeld bereits zu Beginn des 20. Jhdts. die »Zwischenstufenlehre« begründet (Hirschfeld 1923).

181 Originaltitel der Dissertation: *Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive*.

rentielle Verweilen innerhalb bloßer Sprachanalyse lässt einige postmodernistische und queertheoretische Einlassungen zum Thema der Geschlechtsidentität abgehoben und fragwürdig erscheinen (vgl. Kapitel 4.2.2.3 und 4.2.3.7).

Der naturwissenschaftliche Teil und der kulturwissenschaftliche Teil sind nicht streng voneinander getrennt. An vielen Stellen gibt es Querverweise, da gerade die Verzahnung und wechselseitige Beeinflussung der Disziplinen deutlich werden sollen, insbesondere die Abhängigkeit biologisch-medizinischer Forschung von vorherrschenden Ideologien und politischen Interessen.

Die Schlussfolgerungen, die Voß aus den biologischen Forschungsergebnissen zieht, sind diskursiv zu erörtern; für die Darstellung der historischen und biologischen Gegebenheiten werden zunächst die Angaben und Daten von Voß zusammengefasst, wobei auch die noch ungeklärten und offenen Forschungsfragen erwähnt werden¹⁸².

4.2.1 Die naturwissenschaftliche Debatte

Die Zusammenfassung der Schrift von Voß mit den für das Thema der vorliegenden Arbeit wesentlichen Fakten und Gedanken ist so gebündelt und geordnet, wie es im Zusammenhang der Arbeit sinnvoll und übersichtlich erschien. Für die Herleitung der Ergebnisse und die detaillierte Schilderung der biologischen Abläufe auf der Ebene der Gene, Proteine und Hormone sei auf die Dissertation von Voß verwiesen (Voß 2011).

4.2.1.1 Präformationstheorie versus Prozess- oder Entwicklungsdenken

Die historischen biologisch-medizinischen Geschlechtertheorien lassen sich nach Voß grob in zwei Hauptrichtungen einteilen, die sich im Grunde – mit veränderten Begründungen, weiter entwickelten Methoden und Technologien – bis heute gegenüberstehen: Präformationstheorie und Prozess- oder Entwicklungsdenken.

Anhänger der Präformationstheorie vertraten Ende des 17. Jahrhunderts die Auffassung, das Individuum sei in entweder Ei- oder Samenzelle bereits vollständig vorgebildet (ebd., 80 f.). In beiden Fällen wurde dem weiblichen Zeugungsbeitrag nur wenig Bedeutung zugemessen. Die »Ovisten«, die das fertige Mini-Individuum in der Eizelle verorteten, schrieben dem männlichen Samen die initiiierende, tätige Kraft zu. Für die »Animalkulisten«, nach deren Anschauung der kleine, vollständige Mensch zusammengekauert in der Samenzelle hockte, verblieb als Aufgabe der Frau lediglich das Austragen und Nähren der Nachkommen.

¹⁸² Das Buch von Voß (2011) wird vom *Bildungsserver Hessen*, der vom *Hessischen Amt für Lehrerbildung* betrieben wird, als Diskussionsgrundlage für die Sekundarstufe II empfohlen. Auch dies spricht dafür, dass die biologischen Fakten, die Voß ausführt, dem Stand der Forschung entsprechen und die Anregung aufgenommen wird, systemischen Sichtweisen auch in Bezug auf die Geschlechtertheorien stärker zum Durchbruch zu verhelfen.

Bemerkenswert ist das Heranziehen empirisch-wissenschaftlicher Belege für diese Geschlechtertheorien: »Die Animalkulisten hatten in Mikroskope geschaut und dort in Samen die vorgebildeten Individuen erblickt. So amüsant vielen diese Vorstellungen eines kleinen in Ei oder Samen sitzenden Menschen heute auch anmuten mögen, so waren sie doch Ergebnisse empirischer Forschung und des eigenen Sehens. Exemplarisch und besonders anschaulich wird hier deutlich, dass das gesellschaftlich Erwartete und Passende dann auch »ganz objektiv« beobachtet wird« (ebd., 82, Hervorheb. i. O.).

Ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurden verstärkt (wieder)¹⁸³ Ansätze diskutiert, die bei der Betrachtung der Herausbildung des Geschlechts ein Prozess- und Entwicklungsdenken – »Epigenese« genannt – betonen. Demzufolge formt sich der Organismus während der Embryonalentwicklung über verschiedene Differenzierungsvorgänge aus zunächst ungeformter Materie heraus.

Es ist auch an dieser Stelle bemerkenswert, was sich durchgängig bei einer disziplinübergreifenden, gesamtulturellen Betrachtungsweise zeigt: nämlich die Übereinstimmung oder Parallelität naturwissenschaftlicher Forschungsergebnisse mit zeitgenössischen ideologischen Vorstellungen.

Entsprach die Präformationslehre der Idee von einem Schöpfergott, der in einem einmaligen Akt alle Individuen vofabrizierte, so stimmten die Entwicklungslehren mit den um 1800 aufkommenden pantheistischen Gottesvorstellungen überein, denen zufolge Gott als Kraft und treibende Energie in allem Sein beschrieben wurde.

Während die Präformationslehren eher mit Differenzbeschreibungen bezüglich der Geschlechter einhergehen, geben die Entwicklungslehren den Anstoß, auch Gleichheitsbetrachtungen zuzulassen. Anknüpfend an das Entwicklungsdenken folgten zahlreiche naturphilosophische Schriften und biologisch-medizinische Forschungsunternehmen, die eine hermaphroditische oder geschlechtsneutrale Ausgangssituation für das menschliche Embryo postulierten und auch im weiteren Verlauf der Entwicklung lediglich ein relatives »Mehr« oder »Weniger« an männlicher oder weiblicher Ausprägung des Geschlechts sahen. Voß zitiert in diesem Zusammenhang u. a. Ignaz Döllinger: »Die menschlichen Geschlechtsteile sind nicht absolut männlich, sondern männlichweiblich, und nicht absolut weiblich, sondern weiblichmännlich, daher die Harmonie ihres Baues, und die Möglichkeit einer Übergangsbildung« (Döllinger 1816, 390, nach Voß 2011, 87).

Der Anatomieprofessor Jacob Fidelis Ackermann stellt zu Beginn des 19. Jahrhunderts außerdem eine breit gefächerte Vielfalt an Ausprägungen der als typisch »männlich« oder »weiblich« geltenden Merkmale innerhalb der Geschlechter fest, wodurch einige Frauen »männlicher« erscheinen als »weibliche« Männer und umgekehrt (Voß 2011, 88). Damit

¹⁸³ Voß sieht für beide Lehren (Präformation und Entwicklungsdenken) Vorläufer und Traditionslinien seit der Antike, die hier aber nicht in Einzelheiten aufgeführt werden sollen. Für eine eingehendere Darlegung dieser historischen Lehren mit ihren diversen Verzweigungen und Varianten sei auf die Dissertation von Voß verwiesen.

gerät die Möglichkeit fließender Übergänge zwischen »männlich« und »weiblich« ins Blickfeld.

Im 19. Jahrhundert schälen sich laut Voß drei Sichtweisen heraus: Die erste Variante der Entwicklungstheorie sieht von einer neutralen Startsituation ausgehend ab einem gewissen Zeitpunkt des Embryonalwachstums die Differenzierung in einen »weiblichen« oder »männlichen« Genitaltrakt erfolgen.

Als zweite Möglichkeit wird eine hermaphroditische Anfangslage erwogen, von der ausgehend sich die männliche oder weibliche Anlage dominant weiter entwickelt, während die jeweils andere Anlage in minder entwickeltem Zustand erhalten bleibt.

Daneben gibt es noch die – den damaligen Forschungskennnissen angepasste – Version der Präformationslehre, der zufolge die geschlechtsdifferente Anlage von Beginn an vorhanden sei, wenn sie auch im Embryonalstadium zunächst nicht wahrnehmbar vorläge.

Bezeichnenderweise trat der von Voß genannte wichtige Vertreter dieser letzten Theorie, der Mediziner Theodor Ludwig Wilhelm von Bischoff, vor allem auch durch sein vehementes Veto gegen das Medizinstudium von Frauen hervor (ebd., 92).

Wie bereits erwähnt und auch im Folgenden durchweg ersichtlich, fällt dabei abermals das Zusammengehen politischer Zielvorstellungen mit naturwissenschaftlichen Grundannahmen auf.

4.1.2.1 Unterlegenheit der Frau

In einem Punkt sind sich die Verfechter der gegensätzlichen Positionen von Präformationslehre und Entwicklungslehre in vielen Fällen erstaunlich einig: Das weibliche Geschlecht sei dem männlichen unterlegen, minderwertig und schwach.

Während bei den Präformationslehren zumeist von vornherein von einer fest stehenden Inferiorität des weiblichen Geschlechts ausgegangen wird, wodurch die Frau von Natur aus und unabänderlich zu niederen Aufgaben prädestiniert, der Mann dagegen zu »Höherem« bestimmt sei, könnten Entwicklungslehren grundsätzlich Anhaltspunkte bieten, die Prämisse von der Unterlegenheit der Frau zu überdenken.

Zahlreiche Schriften im 19. Jahrhundert setzen sich mit dieser Frage auseinander, da die Zurückweisung gleicher Rechte für Frauen sich im Zeitalter der Aufklärung nicht mehr ausschließlich religiös begründen ließ, die naturwissenschaftliche Rechtfertigung auf der Grundlage einer »natürlichen« Unterlegenheit der Frau aber ebenfalls an Überzeugungskraft verlor, unter anderem aufgrund des Vormarsches der Entwicklungslehre. Einen Ausweg aus dem Dilemma bot die Idee der männlichen Höherentwicklung.

»Der Hauptunterschied der geistigen Fähigkeiten der Geschlechter zeigt sich darin, dass der Mann in allem, was er unternimmt, Besseres leistet als das Weib, mag es nun tiefes Denken, Verstand und Phantasie oder bloß den Gebrauch der Sinne und der Hände erfordern« (Darwin, 1951 [1871], 562, nach Voß 2011, 115).

Darwin konstatierte zwar den niedrigeren Entwicklungsstand der Frau auf allen Gebieten, betrachtete ihn jedoch als evolutionär erworben und grundsätzlich revidierbar. Wenn Frauen über Generationen hinweg eine bessere Bildung erhielten und ihr Verstand optimal geschult würde, so könnte das weibliche Geschlecht den Rückstand aufholen – vorausgesetzt, die Frauen, deren Verstand trainiert wurde, hätten bessere Fortpflanzungschancen als die anderen (Darwin, 1951 [1871], 564, nach Voß 2011, 115).

Gleiche Bildungsmöglichkeiten für Frauen fordern daher Frauenrechtlerinnen – wie Hedwig Dohm 1874 in ihrer Publikation *Die wissenschaftliche Emancipation der Frau* – oder sozialistische Theoretiker wie August Bebel in *Die Frau und der Sozialismus* (Bebel 1879).

In ähnlicher Weise wie die Verfechter der Sexualreform zugunsten der Legalisierung von Homosexualität fundierten auch Frauenrechtlerinnen ihre Forderungen mit Verweisen auf die Entwicklungslehre, so z. B. die Sozialdemokratin und Publizistin Johanna Elberskirchen (1864–1943) (Voß 2011, 98).

Es entbrennt eine breite, öffentliche Diskussion darüber, ob Geschlechterunterschiede wie die geringeren Leistungen von Frauen auf verschiedenen Wissensgebieten angeboren oder gesellschaftlich bedingt sind.

Paul Julius Möbius wehrt sich mit seiner wegen des griffigen Titels häufig erwähnten Schrift *Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes* gegen die Vorstellung, die »Gehirnatrophie« der Frauen ließe sich durch bessere Bildungsmöglichkeiten beheben (Möbius 1900).

Auch Jean-Jacques Rousseau (*Emil oder über die Erziehung*, 1762) wendet sich entschieden gegen gleichberechtigte Bildungsmöglichkeiten für Frauen und weist ihnen den Platz im Haushalt und bei der Kinderbetreuung zu.

Auf die vorangegangene Zusammenfassung der Darlegungen von Voß folgt nun im nächsten Abschnitt ein Fazit aus dem bisher Gesagten.

4.2.1.3 Wechselseitige Bedingtheit von naturwissenschaftlich-medizinischer Forschung und politischen Interessen

Die Begründung politischer Ziele mit wissenschaftlichen Forschungsergebnissen stellt ein durchgängiges Prinzip dar. Medizinisch-biologische Modelle, die eine naturgegebene und apriori determinierte Geschlechterdifferenz behaupten, dienen tendenziell dazu, auch die unterschiedlichen gesellschaftlichen Rollenzuweisungen, die Vorstellungen von feststehenden, prädestinierten Unterschieden in der Psyche und in den Begabungen und letztlich die fort dauernde Ungleichbehandlung der Geschlechter zu zementieren.

Entwicklungs- und prozessorientierte Modelle bieten dagegen Anknüpfungspunkte für Emanzipationsbewegungen. Es erscheint wichtig zu betonen, dass damit über den Wahrheitsgehalt der Theorien noch gar nichts gesagt ist. Vielmehr sollen die Hinweise

auf die regelmäßige Entsprechung politischer Interessen und wissenschaftlicher, jeweils als »objektiv erwiesen« dargestellter Forschungsergebnisse davor warnen, unkritisch an das Modell zu »glauben«, welches die besten Argumente liefert, die eigenen politischen Ziele zu untermauern.

Frühe Vertreter von Sexualreformbewegungen wie Magnus Hirschfeld beriefen sich auf die Entwicklungstheorie, um für die Rechte von Homosexuellen zu argumentieren (Hirschfeld 1923). Da jeder Mensch männliche und weibliche Merkmale in sich trage, lediglich in unterschiedlichem Verhältnis, sei es ein natürliches und nicht krankhaftes Phänomen, wenn das Verhältnis von weiblichen und männlichen Anlagen bei einigen Menschen ausgeglichener sei als bei anderen.

Als Theorie der fließenden Übergänge im Bereich der sexuellen Identität stellte Hirschfeld seine »Zwischenstufenlehre« auf. Ein vielzitatierter Satz Hirschfelds beinhaltet im Kern die Auflösung der althergebrachten Kategorien: »Alle Menschen sind intersexuelle Varianten« (Hirschfeld, 1986 [1922/23], 49).

Der Publizist Edgar J. Bauer führt im Magazin des Schwulen Museums Berlin, Capri, aus, Hirschfelds Lehre werde häufig missverstanden oder verkürzt wiedergegeben – im Sinne der Unterstellung, die Geschlechterbinarität durch ein »drittes Geschlecht«, das der Homosexuellen, lediglich zu ergänzen. »Auch wenn Hirschfeld stets darauf bedacht war, auf die Empfindlichkeiten der nach sexual-dimorphen Kriterien selbsternannten Mehrheit Rücksicht zu nehmen und die Tragweite seines dekonstruktiven Projekts herunterzuspielen, stellte er in aller Deutlichkeit heraus, dass Sexualdifferenz nicht innerhalb eines binären Schemas und seiner möglichen Ergänzung durch eine dritte Sexualalternative, sondern im Rahmen der potentiell unendlichen sexuellen Varietäten zu definieren ist, die sich alle voneinander unterscheiden und die sich zudem im Leben des Individuums wandeln. Letztlich besagt Hirschfelds sexuelle Zwischenstufenlehre nichts Geringeres, als dass die Zahl der Sexualitäten mit der Zahl der sexuierten Individuen co-extensiv ist« (Bauer 2011, 4).

Der Schwulenaktivist und Journalist Manfred Herzer widerspricht Bauers Auslegung. Die Zwischenstufenlehre verweise zwar auf die große Vielfalt und Varianz innerhalb der Geschlechter, die sich aber dennoch zwischen den binären Polen »männlich« und »weiblich« bewegen würden. Herzer beruft sich auf das sexuelle Begehren als ausschlaggebendes Argument: Da ein Individuum in der Regel entweder Frauen oder Männer begehre, sei Geschlechtlichkeit trotz aller Diversität letztlich binär, was auch Hirschfeld eingeräumt habe (Herzer 2009).

Diese unterschiedlichen Interpretationen von Hirschfelds Lehre verdeutlichen, wie viele einander widersprechende oder auch nur in Nuancen voneinander abweichende Auffassungen es bereits in einem eng umrissenen theoretischen Feld wie z. B. Hirschfelds »Zwischenstufenlehre« gibt. Ein vollständiger Überblick über die verschiedenen Sichtweisen geschlechtlicher Identität in ihrem jeweiligen historischen Zusammenhang

und des Weiteren über die divergenten Rezeptionsweisen ist daher im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.

Dennoch muss eine Auseinandersetzung mit dem Thema der sexuellen Identität notwendigerweise die Gegenüberstellung unterschiedlicher Ansätze und Stellungnahmen beinhalten, wenn auch in knapper Form, um dem Stand der Debatte angemessen zu sein. Dies ist vor allem bei der Auswahl und der Behandlung von Unterrichtsmaterialien von Bedeutung.

Der historische Konflikt um die Frauenrechte wie um die Homosexuellenrechte lässt erkennen, wie die soziale Stellung des einzelnen Menschen von biologischen Annahmen abhängig gemacht wird. In diesem Punkt ist ein entschiedener Kommentar angebracht: In der allzu engen Verknüpfung von unterschiedlichen biologischen Voraussetzungen und ungleichen Rechten und Pflichten in der Gesellschaft stecken ein Denkfehler und eine grundlegende Gefahr. Es ist nicht einzusehen, warum manchen Gruppen von Menschen, die sich möglicherweise auch durch biologische Merkmale von anderen Gruppen von Menschen unterscheiden, aus diesem Grund Menschenrechte vorenthalten werden sollten. Der Umkehrschluss – die Berufung auf biologische Gleichheit als Begründung für die Forderung nach gleichen Rechten – enthält letztlich denselben logischen Fehler. Es muss genügen, Mensch zu sein, um der Menschenrechte teilhaftig zu werden!

Dennoch gilt es, die verkürzten und unzulässig reduzierten Lehren von den biologischen Geschlechterunterschieden durch komplexere, »fließendere« Modelle abzulösen, in erster Linie, weil sie die geschlechtlichen Entwicklungsprozesse besser abbilden. Ob Frauen und Männern gleiche Rechte und Bildungschancen eingeräumt werden, sollte aber nicht davon abhängen, inwieweit ihre Gehirne auf gleiche oder ähnliche Weise funktionieren oder es Unterschiede gibt.

Wichtig bleibt, ein sich wiederholendes Grundmuster ins Bewusstsein zu heben: Geschlechtermodelle, die Differenzbeschreibungen betonen, ziehen historisch politische Verhältnisse nach sich, in denen Frauen eine untergeordnete Rolle zugewiesen wird. Modelle, die eher Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und fließende Übergänge zwischen den Geschlechtern hervorheben, hängen tendenziell mit emanzipatorischen Bestrebungen zusammen.

Voß erwähnt ein weiteres markantes Beispiel für die Abhängigkeit zwischen Politik und Forschung (ebd., 142 ff.): Der Zoologe Richard Goldschmidt musste als Jude in Folge der Rassenideologie der Faschisten emigrieren, womit seine Forschungen am Berliner Kaiser-Wilhelm-Institut abgebrochen wurden. Er hatte an Insekten eine lückenlose Reihe von Übergängen bei der Ausbildung geschlechtlicher Merkmale beobachtet, wodurch andere Forscher zu weiteren Untersuchungen auch bei anderen Tierarten angeregt wurden. Während der Nazi-Ära bestimmten dann wieder Modelle biologisch eindeutiger

Geschlechtlichkeit die Forschung und Lehre, die sich gut mit der klaren nationalsozialistischen Aufgabenverteilung von Männern und Frauen vertrugen.

Der alte Streit dauert bis heute fort. Im Abschnitt zum gegenwärtigen Stand der biologischen Geschlechterforschung legt Voß dar, wie simplifizierende Annahmen der Genetik, in denen Geschlechtsentwicklung als bloße Abwicklung und Durchführung von vorgegebenen, in Chromosomen gespeicherten Informationen und Anweisungen aufgefasst wird, populärwissenschaftliche Verbreitung fanden und finden – während das aktuelle Wissen um die Komplexität, Prozesshaftigkeit und Vernetztheit der auch epigenetisch stark beeinflussten geschlechtlichen Entwicklungsvorgänge nicht gleichermaßen rezipiert wird.

Voß veranschaulicht dies am Beispiel der geschlechterbezogenen Hirnforschung (Voß 2011, 124 ff.)¹⁸⁴. Kritikwürdig erscheint ihm vor allem die den Forschungsuntersuchungen meist schon vorangehende Unterteilung der Probanden nach ihrem Geschlecht und die Nichtberücksichtigung der oft erheblichen individuellen Varianzen innerhalb der beiden Gruppen, die eine große Bedeutung der Sozialisation nahelegen würden.

»Selbst wenn man der Auffassung wäre, dass es vorgegebene und unabänderliche Differenzen in den Gehirnen und Gehirnfunktionen von ›Frauen‹ und ›Männern‹ gebe, so wäre zu erwarten, dass dennoch auch die Gegenposition – die die Bedeutung der Sozialisation betont – in der Anlage der Untersuchungen Berücksichtigung findet, gerade um die eigenen Forschungen diesbezüglich unangreifbar zu machen. Anne Fausto-Sterling und Sigrid Schmitz haben indes für die Hirnforschung des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts problematisiert, dass genau das nicht geschieht. [...] Beabsichtigt oder unbeabsichtigt, ist es mit einer solchen Anlage der Forschung lediglich möglich, die eigenen Vorannahmen stetig neu abzubilden« (ebd., 123).

Zudem stünden den Ergebnissen von Untersuchungen, die geschlechtsspezifische Begabungen und geschlechtsspezifische Funktionsweisen des Gehirns ergeben, konträre Erkenntnisse von anderen empirischen Untersuchungen gegenüber, die Geschlechterdifferenzen auf Sozialisationsunterschiede zurückführen. Die letzteren würden jedoch nicht im gleichen Umfang von der Öffentlichkeit rezipiert.

Voß sieht die Ursache darin, »dass selbst die notwendigen wesentlichen Neuerungen der 1990-er Jahre – nämlich die sich abzeichnende Komplexität der Abläufe und die Vielzahl der miteinander vernetzten Faktoren – in popularisierenden Schriften nicht thematisiert werden« (Voß 2011, 156). Mit seinen Arbeiten tritt Voß an, dieses Defizit zu beheben.

¹⁸⁴ Für konkrete Forschungsbeispiele sei u. a. auf die Arbeiten von Voß verwiesen. Einige Beispiele, die ich recherchiert habe, finden sich auf den folgenden Seiten.

4.2.1.4 Populärwissenschaftliche Geschlechtertheorien

Ein Blick in populärwissenschaftliche Journale bestätigt den Befund von Voß. Um den Trend zu veranschaulichen, betrachten wir zum Beispiel das Dossier *Liebe, Sex und Partnerschaft* der Zeitschrift *Gehirn und Geist* (2/2009), die sich speziell mit Themen aus Psychologie und Hirnforschung befasst. Gleich nach dem Inhaltsverzeichnis finden sich Kurzmeldungen, die Geschlechterunterschiede betreffen. Der allererste Artikel trägt im Untertitel die Zusammenfassung: »Kurz vor dem Eisprung reagiert das Gehirn von Frauen auf maskuline Gesichter besonders sensibel. «Um dies herauszufinden, wurden Frauen nach ihrer Neigung zu spontanen sexuellen Abenteuern befragt, es wurde ihnen eine Blutprobe zur Bestimmung des Hormonhaushaltes entnommen und es wurden ihre Hirnaktivitäten bei der Betrachtung von Männergesichtern gemessen, die zuvor per Computer »vermännlicht« oder »verweiblicht« worden waren. Die Frage war, mit welchen der Männer sich die Frauen eher auf eine Affäre einlassen würden: Würden sie die »kantigen Kerle« oder die Männer mit weicheren Zügen bevorzugen?

Das Ergebnis, wie es die Untertitelzeile als Fakt suggeriert, erweist sich bei näherem Hinsehen als mindestens äußerst fragwürdig. Das Forscherteam um Heather A. Rupp an der Indiana University in Bloomington (USA) testete zwölf (!) Probandinnen. Diese zeigten sich, wie im Artikel eingeräumt wird, allen Männern gleichermaßen zugeneigt, unabhängig von der Kantigkeit ihrer Züge, was als »Enttäuschung« bezeichnet wird. Dennoch hätten die Männermienen mit breiterem Kinn »tiefere Spuren« in den Gehirnen der Frauen hinterlassen. Schon die geringe Anzahl der Personen in der Testgruppe und die offensichtlich vorhandene Vorerwartung, die von dem Versuch lediglich bestätigt werden sollte, lassen am Aussagewert der Interpretation Zweifel aufkommen.

Meldungen zu Geschlechterunterschieden oder beiläufig eingeflochtene Informationen zu diesem Thema ziehen sich durch die gesamte Sondernummer des Journals: Demzufolge unterscheiden Männer und Frauen sich tendenziell in der Gesichtsfarbe (sie erscheint bei Männern rötlich und bei Frauen eher grünlich, ebd., 6), bei manchen Männern gibt es ein »Beziehungsmuffel-Gen« (das Allel Nr. 334, welches Bindungsgefühle schwächen soll, ebd., 7); Männer fühlen sich von Frauen angezogen, deren Mimik vermeintlich die Bereitschaft zu kurzfristigen amourösen Abenteuern verrät, während Frauen diejenigen Männer bevorzugen, die ihrem Gesichtsausdruck nach eher an einer ernsthaften Beziehung interessiert zu sein scheinen (ebd., 8). »Viele Frauen verlieren mit zunehmendem Alter die Lust auf Sex«, heißt es auf Seite 16; Männer lügen im Internet in Bezug auf ihr Gehalt, Frauen in Bezug auf ihr Gewicht (ebd., 22), beim Orgasmus der Frau schalten sich weite Bereiche des Gehirns ab (ebd., 51 ff.), es wird sozusagen »passiv«, beim Mann findet in einigen Regionen erhöhte Gehirnaktivität statt (Probandenzahl auch hier: elf bei der Untersuchung des männlichen Orgasmus, zwölf bei der des weiblichen); und so fort.

Zwischen dieser Ansammlung von Klischees, für die man endlich auch eine scheinbar wissenschaftliche Studie parat hat, finden sich einige wenige Studien, die zu gegenläufigen Ergebnissen kommen. So ergaben Messungen zur Erregbarkeit durch optische Signale, die im *Center for Addiction and Mental Health* in Toronto durchgeführt wurden – an immerhin schon mal hundert Testpersonen – eine gleich starke Empfänglichkeit für optische Reize bei Männern und Frauen, wobei es bei Frauen weniger auf die konkrete Art der Stimulation ankam, während Männer sich nicht so flexibel zeigten. Männer fanden jeweils nur Sexszenen mit dem von ihnen bevorzugten Geschlecht anregend, Frauen ließen sich unabhängig von der eigenen Präferenz von hetero- und homosexuellem Sex sowie angeblich sogar von kopulierenden Bonobo-Affen entzücken (ebd., 55). Gerade in Bezug auf die Erregbarkeit durch optische Signale war lange eine andere Lehrmeinung vorherrschend.

Ohne der Zeitschrift *Gehirn und Geist* irgendeine ideologische Richtung unterstellen zu wollen – sie spiegelt vermutlich einfach das Spektrum der gegenwärtig veröffentlichten Studien wider – und ohne über den tatsächlichen Wahrheitsgehalt irgendeiner der Studien eine Aussage machen zu wollen, seien es nun Studien, die Unterschiede feststellen oder Gemeinsamkeiten belegen, fest steht: Bei der Rezeption neurowissenschaftlicher Testergebnisse zu Geschlechterunterschieden ist Skepsis angebracht.

Dies illustriert auf markante Weise auch das Experiment des Neuropsychologen Craig Bennett, von dem im *GEO*-Heft vom Juli 2012 berichtet wird. Bennett »zeigte seinem Probanden Bilder von fröhlichen, wütenden, ängstlichen Menschen. Im Magnetresonanztomographen bildeten sich Muster seiner Hirnaktivität ab. So weit üblich in der Neuroforschung. Allerdings: dieser Kandidat war ein lebloser Lachs.«

Aus dem Experiment hätte Bennett fahrlässig die vorschnelle Schlussfolgerung ableiten können: »Tote Fische erkennen menschliche Gemütsregungen« (ebd., 32). Genau auf diese Problematik wollte er aufmerksam machen. »Denn die Abbildungen sind mitnichten Fotos vom arbeitenden Hirn. Magnetresonanztomographen messen lokal den Sauerstoffverbrauch im Gehirn und werfen statistische Kennwerte aus, die mit viel Erfahrung und selbstkritischer Distanz interpretiert werden müssen« (ebd., 32). Die Signale aus dem Lachshirn waren reine Zufallsprodukte.

Der *GEO*-Artikel führt im Weiteren auf übersichtliche und schlüssige Weise die wahrscheinlichen Gründe auf, derentwegen Meldungen über wissenschaftliche Tests wesentlich größere Popularität erlangen, wenn sie angenommene Unterschiede zwischen den Geschlechtern untermauern, als wenn sie solche Vorannahmen kippen. Der Hauptgrund liegt in kommerziellen Interessen.

»Autoren wie Verlagen verheißt der weite Raum zwischen Mars und Venus astronomische Gewinnspannen« (ebd., 33). *GEO* nennt dafür mehrere Beispiele: Der Titel *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken* von Allan und Barbara Pease (2000) hat sich allein in Deutschland über sechs Millionen Mal verkauft.

Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus von John Gray (2005) wurde in 40 Sprachen übersetzt; der Autor hat seitdem ein Dutzend Titel herausgebracht, die das Thema des »Mars«-Mannes und der »Venus«-Frau variieren.

Louann Brizendine, die den Weltbestseller *The Female Brain* (2007) geschrieben hat, ist auch Gründerin der »Female Brain Clinic« in Kalifornien.

Neben diesen handfesten finanziellen Zusammenhängen besteht auch eine deutliche Medien-Vorliebe für Meldungen, die Geschlechter-Mythen pseudowissenschaftlich den Rücken stärken. Medien-Meldungen »hyped« häufig spektakuläre, aber unseriöse Studienergebnisse und unterschlagen die »langweiligen« fundierten Resultate ernst zu nehmender Forschungsprojekte.

Denn Studien, die im Ergebnis zu deutlichen Unterschieden zwischen den Geschlechtern kommen, stützen sich meist nur auf eine geringe Anzahl an Versuchspersonen. Der festzustellende Unterschied zwischen den Geschlechtern wird in Bezug auf viele untersuchte Parameter geringer, je mehr Versuchspersonen an einem Test beteiligt sind. Und vielfach finden sich zu Forschungsprojekten mit »eindeutigen« Ergebnissen alsbald die Gegenbeweise durch andere Forschungsprojekte. Auf populärwissenschaftliche Bücher wie *Warum Frauen nicht einparken und Männer nicht zuhören können* (Pease&Pease 2000) antworten ebenso populärwissenschaftliche Veröffentlichungen wie *Die Geschlechterlüge* von Cordelia Fine (Fine 2010).

Es stellt sich die naheliegende und auch durch Alltagsbeobachtung plausible Erkenntnis ein, dass die Streubreite innerhalb eines Geschlechts in Bezug auf sehr viele Verhaltensparameter größer ist als der Unterschied zwischen den Geschlechtern, wie es schon in der Koedukationsdebatte beim Thema Sportunterricht häufig festgestellt wurde.

GEO demonstriert diese Tatsache an einer Studie zum Sprechverhalten von Männern und Frauen. Einem Forschungsergebnis der US-Neurologin Louann Brizendine zufolge würden Frauen viel mehr sprechen als Männer (Männer 7000 Wörter am Tag, Frauen 20000 Wörter am Tag). Dies sei durch eine Studie mit 400 Teilnehmern widerlegt worden. Laut dieser Studie redeten Frauen und Männer nahezu gleich viel. Solche Befunde würden jedoch weitgehend unbeachtet bleiben. »Denn die Nachricht ›Frauen und Männer reden gleich viel‹ – sie ist keine. Oft fristen Untersuchungen, die auf Gleichheit statt auf Differenz stoßen, von vornherein ein Schubladendasein« (ebd., 33).

Denkgewohnheiten und Vorannahmen beeinflussen das Design vieler Geschlechtertests und auch das Rezeptionsverhalten der Öffentlichkeit. Im *GEO*-Artikel wird die Vermutung ausgesprochen, dass »Sehnsucht nach Selbstgewissheit« viele Menschen, Männer und Frauen, dazu treibt, an biologisch fest geschriebene Wesensunterschiede der Geschlechter glauben zu wollen (ebd., 40).

Es zeigt sich jedoch auf allen Gebieten, seien es wirtschaftlicher und politischer Einfluss und Machtpositionen, naturwissenschaftliche und mathematische Fachgebiete oder auch nur Alltagsfertigkeiten wie Einparken, dass Frauen mit Männern mithalten, wenn ihnen zugetraut wird und ihnen die Möglichkeiten eröffnet werden, die betreffenden

Fähigkeiten einzuüben und die entsprechenden Positionen zu besetzen¹⁸⁵. Dasselbe gilt, wie an dieser Stelle angemerkt werden soll, auch umgekehrt. Zumindest für ein Teil der jungen Väter-Generation ist Gespür für Babypflege oder Kinderbetreuung nicht mehr »Frauensache«¹⁸⁶.

Die Forschung zu Geschlechterunterschieden krankt an mangelnden Gegenproben und der Tatsache, dass die Tests nicht »doppelt-blind« durchgeführt werden, sondern eine Einteilung nach Männern und Frauen bereits im Vorhinein vorgenommen wird.

Geschieht dies nicht, bestätigen Forschungsergebnisse auch bei Themenbereichen, in denen traditionell große Unterschiede vermutet werden, die Vorannahmen oft gerade nicht. Ein Beispiel hierfür wäre eine Untersuchung aus dem Jahr 1976, unter der Leitung von Ellen Vance und Nathaniel Wagner von der University of Washington in Seattle. 70 Experten – Gynäkologen, Sexualwissenschaftler und andere Mediziner – begutachteten persönliche, anonymisierte Orgasmusbeschreibungen von Frauen und Männern. Die Experten konnten die Beschreibungen nicht korrekt den Geschlechtern zuordnen¹⁸⁷.

Claudia Quaiser-Pohl und Kirsten Jordan verfassten eine wissenschaftliche Replik (Quaiser-Pohl / Jordan 2005) auf den populistisch-biologistischen Bestseller *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken* (Pease / Pease 2000).

Pease / Pease berufen sich auf Experimente, bei deren Auswertung viel Aufhebens davon gemacht wurde, dass bei Männern und Frauen Unterschiede in der Hirnaktivierung bestehen sollen, wenn sie Aufgaben wie z. B. Einparken lösen.

Quaiser-Pohl / Jordan weisen auf verschiedene Kurzschlüsse hin, die bei zu simpler Betrachtungsweise von Phänomenen wie der Hirntätigkeit entstehen. So besteht zum Beispiel kein linearer Zusammenhang zwischen der Gehirnaktivität und der mentalen Leistung. »Vielmehr ist die Höhe der Aktivierung mit dem Aufwand, der zur Erzielung dieser Leistung benötigt wurde, verbunden.« (Quaiser-Pohl / Jordan 2005, 46). Bei Versuchspersonen mit gutem räumlichem Vorstellungsvermögen und Fähigkeit zur mentalen Rotation von Gegenständen ist die Gehirnaktivität oft sogar geringer als bei schlechten Rotierern. Vielleicht greifen hier ähnliche Mechanismen wie beim Trainingseffekt im Sport. So wie geübte Sportler schwierige Bewegungsabläufe mit geringerer Anstrengung und weniger Kraftaufwand absolvieren, brauchen auch gute »Rotierer« weniger »Denkaufwand«. Die messbare »Leistung« des Gehirns, die Gehirnaktivität, sagt daher nichts über die »Leistung« bezüglich der Lösung der Aufgabe aus.

Neuere Untersuchungen ergaben bei gleich guten Leistungen in der mentalen Rotation bei Männern eine stärkere Aktivierung der hinteren Scheitellappenregion, bei Frauen eine stärkere Aktivierung der vorderen rechten Hirnhälfte (Quaiser-Pohl / Jordan 2005, 47).

¹⁸⁵ Beispiele ebd., 40.

¹⁸⁶ Siehe z. B.: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/bildband-vaeterland-interview-mit-fotografin-gesche-jaeger-a-919412.html>, Zugriff 29.07.2015.

¹⁸⁷ <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01542242#page-1>, Zugriff 05.07.2015.

Doch selbst wenn man die von Voß gegenüber solchen geschlechtsbezogenen Tests eingebrachten Bedenken bei Seite schiebt, wie insbesondere die Einteilung nach Geschlechtern schon vor dem Test und das Ignorieren der Bandbreite innerhalb eines Geschlechts, können die Ergebnisse immer noch nicht als Beweis für angeborene, feststehende und biologisch bedingte Geschlechtsunterschiede dienen. Gehirnstrukturen sind entwickelbar, Gehirnaktivitäten veränderbar¹⁸⁸. Persönliche Biografie und Sozialisation stellen auch hier entscheidende Faktoren dar.

Das Forschungsdesign zur Untersuchung von angeborenen Verhaltensunterschieden bei Jungen und Mädchen ist öfter von geradezu rührender Hilfslosigkeit. Krabbelkinder, die sich allein in einem Raum mit Spielsachen befanden, wandten sich angeblich geschlechtsabhängig eher Autos oder Puppen zu (Bischof-Köhler 2006 [2002], 84)¹⁸⁹.

Einmal abgesehen davon, dass meine – wenn auch statistisch nicht relevante – Befragung von Tagesmüttern das gegenteilige Ergebnis zu Tage förderte – demnach befassen sich zweijährige Jungen und Mädchen ohne erkennbare Unterschiede sowohl mit Puppen als auch mit Autos, besonders beliebt bei Kindern beiderlei Geschlechts sind aber Bälle und alles, was Krach macht – bleibt die Frage, was ein solches Forschungsergebnis zu beweisen imstande ist.

Die menschliche Gattung zeichnet sich vor allem durch Anpassungsfähigkeit aus, und Kinder spüren in hohem Maße, was von ihnen erwartet wird. Die frühkindliche Sozialisation beginnt schon vor dem Krabbelalter. Selbst wenn die Auszählung der Spielsachen-Wahl nicht auf Zufall oder unbewusster Beeinflussung beruhen sollte, lässt sich der Faktor der bereits erfolgten geschlechtsspezifischen Sozialisation mit diesem Forschungsdesign nicht erfassen.

Die Frage nach angeborenen oder erlernten Verhaltensweisen ist unauflösbar komplex, da auch erlernte Verhaltensweisen den genetischen Code verändern und damit ins Erbgut eingehen können (siehe hierzu z. B. Bauer 2004 oder Ebeling / Schmitz 2006).

Die Biologin und Forscherin Anne Fausto-Sterling stellt in ihrer umfassenden Arbeit zu biologischen Geschlechtertheorien fest: »Die Frage, ›welcher Bestandteil unseres Verhaltens ist biologisch bedingt?‹ ist – selbst theoretisch – unmöglich zu beantworten« (Fausto-Sterling 1988 [1985], 22). Ihre Analysen des wissenschaftlichen Materials, das als Ergebnis verschiedener Untersuchungen zu den Geschlechterunterschieden hervorgegangen ist, zeigen gravierende methodische Mängel in vielen Untersuchungsdesigns auf.

188 So wurden z. B. Veränderungen der Gehirnstrukturen durch das Üben und Spielen eines Instruments bei Musikern nachgewiesen (siehe u. a. Jäncke 2008).

189 Dies gelte sogar bei Affenkindern: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/geschlechterrollen-schimpanzenmaedchen-spielen-mit-stock-puppen-a-735668.html>, Zugriff 05. 12. 2015 Aber auch das Gegenteil wurde in einer Studie herausgefunden: <http://www.erzieherin.de/kleine-jungs-moegen-lieber-puppen-als-autos>, Zugriff 05. 12. 2015.

Der »male bias« – das Vorhandensein androzentrischer Grundannahmen, die zum Teil bereits das Forschungsdesign einer Studie vorstrukturieren – beeinflusst die Ergebnisse biologischer Geschlechterforschung (Wiesner 2002, 29).

Die Biologie des Menschen ist wie die anderer Lebewesen über den Prozess der Evolution fortwährend durch unsere Lebensumstände beeinflusst, zu der sowohl natürliche als auch soziale Faktoren zählen. Es gibt keine »theoriefreie« Biologie. Wir haben Augen, weil es in unserer Lebensumwelt etwas zu sehen gibt¹⁹⁰; wir haben kaum Körperbehaarung, weil wir uns kleiden. Unsere Körper sind von den Lebensumständen geprägt, schon vor der Geburt und vom ersten Lebenstag an. Selbst wenn sich frühkindliche Geschlechterunterschiede im Denken, Fühlen und Verhalten nachweisen ließen, wäre damit noch nicht gesagt, ob diese Unterschiede unveränderbar sind und bestehen bleiben sollten.

Es wäre an der Zeit, sich von den beiden Scheuklappen »angeboren« (genetisch bedingt, naturgegeben) oder »erworben« (anerzogen, sozialisiert) zu verabschieden und die grundlegende Vernetzung der verschiedenen Faktoren zu akzeptieren. Wie Fausto-Sterling bereits 1985 forderte, muss an Stelle der Suche nach ausschließenden Letztursachen eine komplexere Analyse treten, welche die Eigenschaften, Fähigkeiten und Entwicklungen eines Individuums als »Ergebnis verflochtener Interaktionen zwischen dem biologischen Geschöpf und seiner sozialen Umwelt« sieht (Fausto-Sterling 1988 [1985], 22).

4.2.1.5 Der aktuelle Stand der Geschlechterforschung

Für eine knappe Darlegung des gegenwärtigen Standes der Geschlechterforschung bildet zunächst wieder die Arbeit von Voß die Grundlage. »Die präformistische Annahme einer DNA, die alles bestimmt, ist falsch – und widerlegt« (Voß 2011, 161). Die DNA stellt nur einen der an der Ausbildung eines Geschlechts beteiligten Faktoren in der Zelle dar. Vielfältige Regulationsprozesse erzeugen erst das Produkt, wobei aus einem einzigen Gen (DNA) unterschiedliche Produkte entstehen können. Viele der bei der Geschlechtsentwicklung beteiligten Gene liegen auf anderen als den als »Geschlechtschromosomen« bezeichneten (ebd., 155) und von vielen dieser Gene werden inzwischen unterschiedliche Formen beschrieben. Schon auf der genetischen Ebene ergibt sich daher eine große Komplexität und Vernetztheit, wobei sogar z. B. ein und dasselbe Gen (DAX 1) sowohl bei der Ausbildung von Eierstöcken als auch bei der Bildung befruchtungsfähiger Spermien eine Rolle spielt (ebd.).

Nur eine systemische Betrachtungsweise kann der Geschlechtsentwicklung gerecht werden, die sich als schrittweiser, von zahlreichen Wechselwirkungen beeinflusster Pro-

¹⁹⁰ Dies gilt in unmittelbar sinnlicher, aber auch in erkenntnistheoretischer Hinsicht, wie Welsch in seinem monumentalen Werk *Homo Mundanus* in einem eingehenden Kapitel zur Evolutionsgeschichte der Reflexivität ausführt. »Wir sehen die Welt nicht durch eine selbstfabrizierte kognitive Brille, sondern die Welt hat uns gleichsam die Erkenntnisaugen eingesetzt, mit denen wir sie begreifen« (Welsch 20, Nachwort).

zess darstellt, wobei unter anderem Chromosomen, Proteine, Hormone, Umwelteinflüsse und Reaktionen auf den mütterlichen Organismus als Faktoren beteiligt sind.

In aktuelleren Lehrwerken für die Schule wird die Komplexität der Entwicklung des biologischen Geschlechts bereits berücksichtigt. Im Heft *Doing Gender* (Ethik & Unterricht Nr. 4/2009) für den Ethik-Unterricht werden X- und Y-Chromosom näher erläutert: »Die heute gängigste Theorie zur Entstehung des y-Chromosoms besagt, dass die beiden Gonosomen X und y das Ergebnis von Mutationen in einem gemeinsamen Vorläuferchromosom (das jeweils analog den Autosomen diploid vorlag) sind. Dieses enthielt die Gene, die zur Ausbildung beider Geschlechter notwendig sind; für die Differenzierung zum männlichen bzw. weiblichen Geschlecht waren exogene Einflüsse wie die Temperatur verantwortlich. Der entscheidende Schritt seien Mutationen gewesen, die einem dieser Chromosomen Gene einbrachten, die eindeutig für die Entwicklung hin zum männlichen Geschlecht verantwortlich gemacht werden können« (ebd., 6).

Im Artikel wird darauf aufmerksam gemacht, dass bei den Vögeln die Chromosomen der Weibchen gemischt sind (W- und Z-Chromosom), während sie bei den Männchen paarweise vorliegen (im Doppelsatz als ZZ). Bei Bienen und Ameisen sind Individuen mit einfachem Chromosomensatz männlich, solche mit doppeltem Chromosomensatz weiblich. Bei manchen Arten ist das Geschlecht von exogenen Einflüssen abhängig; bei Krokodilen entstehen aus befruchteten Eiern bei über 34 Grad Celsius Männchen, bei weniger als 30 Grad Weibchen. Manche Muränen ändern ihr Geschlecht mit der Größe (ab einer bestimmten Größe werden sie weiblich), einige Sorten von Würmern sind als junge Tiere männlich und als erwachsene Tiere weiblich (ebd., 6, mit weiteren Bsp. ergänzt).

Am Anfang der Schwangerschaft lassen sich männliche und weibliche Föten kaum unterscheiden, erst im Lauf der Entwicklung des Embryos bilden sich weibliche und männliche Geschlechtsorgane heraus.

Voß weist darauf hin, wie androzentrisches Denken selbst komplexere Auffassungen von Geschlechtsentwicklung noch prägt, da die Entwicklung zum männlichen Geschlecht in vielen Darstellungen als aktiver Prozess erscheint, während die Entwicklung zum weiblichen Geschlecht sich durch einen »Mangel« an etwas quasi von selbst vollzieht. Auch die Sozialwissenschaftlerin und Informatikerin Heike Wiesner untersuchte verschiedene Formen der androzentrischen Voreingenommenheit (»male bias«), die die Ergebnisse naturwissenschaftlicher Forschung beeinflussen (Wiesner 2002).

Die Forscherinnen Eva M. Eicher und Linda L. Washburn haben 1986 die Aufmerksamkeit auf aktive Prozesse gelenkt, welche die Entwicklung zum weiblichen Geschlecht hin steuern (Voß 2012, 153).

Der Hinweis auf die Komplexität der weiblichen Organe und damit auf die Wahrscheinlichkeit, dass auch zur Herausbildung der Gebärmutter und der Eierstöcke »aktive Prozesse« nötig sind, ist plausibel (ebd.).

Aber selbst wenn es so wäre, wie es in manchen, den von Voß dargelegten Erkenntnissen nach veralteten Schulbüchern für das Fach Biologie erscheint – die die Entwicklung zum männlichen Geschlecht als »aktiven«, die zum weiblichen Geschlecht als »passiven« Vorgang beschreiben¹⁹¹ – sollte das kein Gegenstand für feministischen Zorn sein. Sich als Mann über die Tatsache zu ärgern, dass ein erwachsener Wurm männlich ist oder die größten Exemplare der Muränen weiblich, wäre vergleichbar unangebracht. Für die Gleichwertigkeit der Geschlechter kann es keine Rolle spielen, welche biologischen Prozesse bei der Geschlechtsentwicklung maßgeblich sind.

4.2.1.6 Ende der dichotomen Geschlechtertrennung?

In diesem Abschnitt werden die Folgerungen diskutiert, die Voß aus der Forschungslage zieht. Der Klarheit halber soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass der aktuelle biologische Forschungsstand selbst, wie Voß ihn referiert, hier nicht Gegenstand einer diskursiven Erörterung ist. Im Rahmen dieser Arbeit genügt die zusammenfassende Darlegung des aktuellen Stands der biologischen Forschung zur Geschlechtsentwicklung beim Menschen mit besonderer Betonung der noch offenen Fragen und der Komplexität der Aspekte, wie sie in den vorhergehenden Abschnitten erfolgt ist.

Die diskursive Betrachtung bezieht sich daher auf die Schlussfolgerungen, die Voß aus den bisherigen Ergebnissen der biologischen Forschung ableitet.

Voß tritt in seiner Schlussbetrachtung für eine Auflösung der dichotomen Geschlechterkategorien ein. »Es zeigt sich für die ›Biologie des Geschlechts des Menschen‹ klar und deutlich, dass Deutungen in Richtung vieler Geschlechter nicht nur ebenso berechtigt sind, vorkamen und vorkommen, wie solche in Richtung zweier Geschlechter, sondern dass sie aktuell überzeugendere Theorien für menschliche Geschlechtlichkeit liefern« (Voß 2011, 165).

Der naheliegende Einwand, der wahrscheinlich vielen Lesern als erstes Gegenargument durch den Kopf geht, ist die zweigeschlechtliche Fortpflanzung der menschlichen Gattung, die auch Voß nicht in Abrede stellt. In seinem Buch liefert das Kapitel *Fortpflanzung als Gattungseigenschaft – und die individuelle Ausprägung der Geschlechtsteile beim Menschen* hierzu keine voll zufriedenstellenden Antworten (Voß 2011, 130 ff.). Voß weist darauf hin, dass sich bei guter Versorgungslage nur zehn oder 20 Prozent der Menschen gelegentlich fortpflanzen müssten, um die Größe der Population zu erhalten. Auch müsse sich der Mensch weder fortpflanzen können noch wollen und der Genitaltrakt müsse nicht auf Fortpflanzungsfähigkeit angelegt sein; eine größere Variabilität

191 Im *Linder Biologie* liest sich der Abschnitt zur Geschlechtsentwicklung so: »Die Festlegung der männlichen Geschlechtsmerkmale erfolgt beim Menschen durch das Y-Chromosom. Auf diesem liegt das Gen für den Hoden-determinierenden Faktor. [...] Ist der Hoden-determinierende Faktor nicht vorhanden, so werden die Keimdrüsen zu Ovarien differenziert und weibliche Geschlechtsorgane gebildet; dazu bedarf es keiner weiteren Botenstoffe.« (Linder Biologie 1998 [1948], 301) Das Buch wird z. T. auch heute noch in der Oberstufe im Fach Biologie eingesetzt.

der Ausprägungen sei vielmehr gerade beim Genitaltrakt zu erwarten, da diese Organe nicht überlebensnotwendig seien wie etwa das Herz, sodass Zeugungsunfähigkeit keine vergleichbar negative Auswirkungen habe wie eine Funktionsstörung lebenswichtiger Körperteile.

Diese Argumentation erscheint etwas ausweichend, wie auch die gesamte Einlassung zu dem Aspekt der Fortpflanzung sehr kurz geriet. Für die geschlechtliche Fortpflanzung, wie sie beim Menschen vorliegt, werden zwei verschiedene Zeugungsstoffe gebraucht – also sind sie »binär«. Das heißt zunächst nichts anderes, als dass es zwei sind und sie sich bei der Fortpflanzung ergänzen.

Problematisch sind erst die weiteren Zuschreibungen, die an diese Binarität geknüpft wurden und werden. Aus der binären Einteilung der Zeugungsstoffe und ihrer Benennung als »weiblich« und »männlich« lässt sich keine Wertung ableiten. Fortpflanzung wird dadurch nicht automatisch zur wichtigsten Funktion der Geschlechtlichkeit. Die Fortpflanzung ist lediglich ein Aspekt der Geschlechtlichkeit – ein Aspekt, bei dem eine binäre Einteilung und Benennung der beiden Zeugungsstoffe sinnvoll ist. Weil andere Aspekte ebenfalls von Bedeutung sind, kann es Personen geben, die sich als »männlich« definieren, obwohl sie ein Kind gebären¹⁹².

In Bezug auf die theoretischen und praktischen Konsequenzen aus den von Voß dargelegten biologischen Tatsachen sind Meinungsverschiedenheiten möglich. Er räumt jedoch mit biologistischen Vorurteilen auf und gibt damit einen wesentlichen Anstoß für die kontroverse Diskussion zum Geschlechterthema.

4.2.1.7 Zwischenbilanz zur naturwissenschaftlichen Debatte

Voß legt viel Wert auf die Herausarbeitung von Zusammenhängen zwischen biologischen oder medizinischen Auffassungen und der jeweiligen Gesellschaftsordnung. Er veranschaulicht an mehreren Stellen, wie »wissenschaftliche« – und damit unangreifbare, weil angeblich bewiesene – Lehren für Herrschaftszwecke instrumentalisiert werden¹⁹³. Die Wissenschaft ersetzt in dieser Funktion sukzessive den religiösen Glauben. Im Mittelalter konnte das hierarchische System, die Monarchie, die Einteilung der Bevölkerung in Stände und die Unterordnung der Frau unter den Mann noch als gottgewollte Ordnung gerechtfertigt werden. Spätestens ab dem Zeitalter der Aufklärung, als religiöse Setzungen zunehmend einer Prüfung durch die Vernunft unterzogen wurden, brauchte es dementsprechende zeitgemäße Theoriesysteme, um Frauen die Rechtsfähigkeit, die Teilhabe am öffentlichen Leben und den Zugang zu Bildung zu verwehren.

192 <http://www.berliner-kurier.de/panorama/schwangerer-papa-erster-deutscher-mann-bringt-baby-zur-welt,7169224,24252298.html>, Zugriff 29.07.2015.

193 Entsprechendes gilt für rassistische Unterdrückungsmechanismen, wenn biologisch begründete Rassenlehren zur Rechtfertigung herangezogen werden oder auch für andere Formen von Diskriminierung. Ähnliche Argumente wie diejenigen, mit denen eine Minderwertigkeit von Frauen behauptet wurde, wurden angeführt, um die angebliche Minderwertigkeit nicht-europäischer Menschen zu belegen.

Auch diese Wissenschaftskritik wird bei Voß nicht zum ersten Mal diskutiert, aber indem Voß die Aufmerksamkeit auf den Missbrauch von »wissenschaftlichen« Geschlechtertheorien zur Begründung und Aufrechterhaltung von Unterdrückung und Ungleichbehandlung richtet, bietet er einen Ansatzpunkt, diese Form von Wissenschaftsgläubigkeit politisch zu kritisieren.

Man mag Voß nicht in allen Punkten folgen oder auch grundlegende Einwände gegen seinen Vorschlag zur Abschaffung der Geschlechterdichotomie vorbringen – in vieler Hinsicht bietet seine Schrift einen guten Überblick und eine plausible Zusammenfassung der neueren geistigen Strömungen und wissenschaftlichen Entwicklungen, welche die Geschlechterforschung betreffen. Er liefert damit eine Diskussionsgrundlage auf aktuellem Stand der Dinge, mit all der Fragwürdigkeit, den Widersprüchen und Ungereimtheiten, wie sie derzeit diskutiert werden und das Klima der Auseinandersetzung über die Kategorie Geschlecht prägen.

Die Veröffentlichung findet einige Beachtung unter Fachleuten und Laien. Voß stellt seine Forschungsergebnisse auf Vortragsreisen vor, sie werden im Internet diskutiert¹⁹⁴ und sein Buch wird vom *Bildungsserver Hessen* zur Lektüre und als Grundlage zur Auseinandersetzung mit der Thematik der Geschlechtsidentität empfohlen. Dies zeugt von einem Prozess des Umdenkens oder des Überprüfens herkömmlicher Denkmuster in Bezug auf Geschlecht, der heute auf immer breiterer Basis stattfindet und in Ausläufern bereits die Bildungspolitik erreicht hat.

Die zentrale Idee, die Voß vertritt, – schlagwortartig umrissen mit dem Untertitel des vierten Teils des Buches: »... von zwei zu vielen Geschlechtern« – ist nicht vollkommen neu, wie er selbst es im historischen Teil seiner Dissertation darlegt und betont. Die Schrift besitzt jedoch zwei entscheidende Vorteile gegenüber ihren diversen Vorläufern. Von besonderer Bedeutung ist vor allem die Verbindung von kulturwissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Argumentation. Voß erläutert ausführlich biologische Vorgänge und Fakten im Hinblick auf Chromosomen, Keimdrüsen, Gehirnaktivitäten und Genen, erörtert jedoch auch soziologische und kulturwissenschaftliche Theorien und Begriffe wie den *Habitus*-Begriff von Pierre Bourdieu (vgl. Kapitel 4.2.3.10) oder Simone de Beauvoirs Überlegungen in *Das andere Geschlecht*.

Er verbindet naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Argumentation und trägt damit zur notwendigen Auseinandersetzung und Vermittlung zwischen diesen Sparten bei.

Die postmodernistische Dekonstruktion der Geschlechterkategorien in den 1980-er Jahren des 20. Jahrhunderts., als deren populärste Vertreterin wohl Judith Butler gilt (vgl. Kapitel 4.2.2), beschäftigte sich vornehmlich mit dem Bereich der Sprache und

194 Z. B. auf <http://allesevolution.wordpress.com/2011/07/02/heinz-jurgen-vos-zu-pranatalen-hormonen/>, Zugriff 29.07.2015.

der Frage, wie deren gesellschaftliche Prägung das Denken bestimmt. Die postmodernistischen Ansätze entbehren daher oft der naturwissenschaftlichen oder empirischen Fundierung und fanden primär Eingang in die akademische Diskussion, weniger jedoch in gesellschaftliche Praxis. Mit der Empfehlung als Schullektüre ist die Einlassung von Voß da einige Schritte voraus.

Die noch früheren Plädoyers für eine offenere Auffassung der Geschlechtsidentität, wie zum Beispiel Hirschfelds Zwischenstufenlehre (Hirschfeld 1922/23) stießen auf ein ideologisch zu stark verhärtetes gesellschaftliches Klima, um sich zu ihrer Zeit durchzusetzen oder gedankliches Allgemeingut zu werden.

Diese beiden Aspekte: eine umfassende, Natur- und Geisteswissenschaften einbeziehende Argumentation und ein gesellschaftliches Klima, in dem die Idee der Auflösung streng zweigeschlechtlicher Kategorien auf bereits halb geöffnete Türen trifft, könnten den von Voß vertretenen Ansichten zu einer nachhaltigeren öffentlichen Wirkung verhelfen.

4.2.1.8 Exkurs 2: Geschlechtertests und Olympische Spiele

Biologische Aspekte der Geschlechtsidentität sollen hier noch in einem kurzen Exkurs angeschnitten werden, der Denkanstöße zur Problematisierung und zur Reflexion des komplexen Themas geben kann. Da kein Anspruch auf vollständige Klärung und Durchdringung der Frage nach dem biologischen Geschlecht erhoben werden kann, sollen mit dem Ansprechen eines Problembereichs mögliche lebenspraktische und schwerwiegende Konsequenzen biologisch-medizinischer Auffassungen von »Geschlecht« aufgezeigt werden.

Ein Interview mit dem Wissenschaftler Eric Vilain (Assistant Professor der Abteilung *Human Genetics* an der *UCLA*) gibt in sehr übersichtlicher Form den Wandel der Geschlechtertests bei der Sportolympiade wieder, in dem sich anschaulich der jeweilige Stand der Forschung spiegelt¹⁹⁵. Hier erfolgt eine knappe Zusammenfassung des Interviews: Bis 1968 wurde die Geschlechtszuweisung anhand einer ärztlichen Untersuchung der Genitalien durchgeführt. Abgesehen davon, dass diese Praxis oft als entwürdigend empfunden wurde, erwies sie sich auch als ungenügend, da sich herausstellte, dass phänotypisch »weibliche« Personen die als Kriterium für »Männlichkeit« geltenden Chromosomen XY aufweisen können und dass umgekehrt im äußeren Erscheinungsbild »männliche« Individuen zwei X-Chromosomen haben können.

Ab 1968 begann man mit der Überprüfung des genetischen Codes; Menschen mit XX-Chromosomen galten als weiblich, Menschen mit XY-Chromosomen als männlich. Es gibt jedoch »XX-Männer«, die nach dieser Definition bei den Frauen hätten starten dürfen, obwohl sie Hoden und einen Penis haben.

¹⁹⁵ <http://www.learner.org/courses/biology/units/gender/experts/vilain.html>, Zugriff 29.07.2015.

1992, nach der Entdeckung des SRY-Gens, welches als Auslöser für die »männliche« Entwicklung gilt, suchte man nach diesem Gen: War es vorhanden, galt die Person als Mann, war es nicht vorhanden, als Frau. 1996 gab man auch dieses Verfahren auf. Überprüfungen des Geschlechts sollen nur noch in Einzelfällen vorgenommen werden, wobei die Kriterien zunehmend kompliziert werden.

Inzwischen hat man bei einigen »XX-Männern« winzige Stücke des Y-Chromosoms auf einem der X-Chromosomen entdeckt, was offenbar ausreicht, eine phänotypisch männliche Entwicklung einzuleiten. Ebenso kann eine kleine Region des X-Chromosoms bei einer »XY-Frau« dupliziert vorliegen; diese minimale Veränderung kann bewirken, dass ein weibliches Erscheinungsbild ausgeprägt wird. Mit DAX1 hat man ein Gen entdeckt, das bei der weiblichen Geschlechtsausprägung mitwirkt; ein anderes Gen, das aktiv weibliche Entwicklung steuert, ist WNT4.

Bemerkenswert scheint in Erwägung der hier kurz erläuterten Ergebnisse biologischer Geschlechterforschung, dass sich zwar ein immer »kleinteiligeres« und komplizierteres Bild der an der Geschlechtsentwicklung beteiligten Faktoren ergibt, es sich aber dennoch um Faktoren handelt, die, wie Vilain ausführt »male« oder »anti-male«, »female« oder »anti-female« wirken, also binär. Aus der Erkenntnis, dass die geschlechtliche Ausprägung nicht so monokausal verläuft wie angenommen, es eine Vielzahl an der Geschlechtsentwicklung beteiligter Faktoren gibt, lässt sich nicht zwingend logisch ableiten, die binären Geschlechterkategorien seien hinfällig. Ebenso wenig lässt sich das aus dem Vorhandensein von Mischformen oder »Zwischenstufen« schließen.

4.2.2 Die kulturwissenschaftliche Debatte

Für eine kritische Betrachtung der inzwischen unübersehbaren Vielfalt der Gender-Studies in allen kulturellen Bereichen und auch der zum Teil herrschenden Verwirrung in den Begrifflichkeiten und den zugrunde liegenden (häufig poststrukturalistisch geprägten)¹⁹⁶ soziologisch-philosophischen Ideen (Kapitel 4.2.3) sollen exemplarisch die theoretischen Einlassungen von Simone de Beauvoir in *Das andere Geschlecht* (1949) und von Judith Butler in *Gender Trouble* (1991) jeweils in einer Zusammenfassung ihrer zentralen Gedanken vorgestellt werden. Die Wahl für eine eingehendere Befassung fiel auf Beauvoir und Butler, da ihre Schriften programmatischen Status erreichten und auch in neueren Publikationen zur Geschlechterfrage vielfach zitiert werden. Für die beiden verschiedenen

¹⁹⁶ Der Begriff des »Poststrukturalismus« wird in Kapitel 4.2.3 näher erläutert. Ich stelle die begriffliche Definition nicht an den Anfang, sondern möchte über konkrete Beispiele für poststrukturalistische Denkweise in die Thematik einsteigen. Was »Poststrukturalismus« ausmacht, wird bereits anschaulich, wenn die Positionen von Butler und Beauvoir gegenübergestellt werden, die spätere Zusammenfassung der poststrukturalistischen Position wird dann leichter nachvollziehbar.

und grundlegenden Positionen, die Beauvoir und Butler vertreten, stellen sie wohl jeweils die bekannteste Vertreterin dar und werden daher mit diesen Positionen identifiziert.

Im Weiteren werden Grundfragen der Queertheorie erörtert, die viele poststrukturalistische Einflüsse aufgenommen hat, insbesondere u. a. die Thesen von Butler. Die Kritik an Butler kann daher zum Teil exemplarisch auch für eine Kritik an einigen programmatischen Tendenzen der Queertheorie stehen, insbesondere am Anti-Essenzialismus und Dekonstruktivismus in ihrer radikalen Form. Für eine Diskussion der Geschlechtsidentität ist eine kritische Betrachtung und Debatte von Butlers Thesen unerlässlich, um die Verbindung zu queertheoretischen Ansätzen bzw. zur poststrukturalistischen Sichtweise aufzuzeigen. Auch wenn in den 1990-er Jahren bereits eine intensive akademische Auseinandersetzung mit Butlers Geschlechtertheorie geführt wurde und die jüngeren Ansätze des »Neuen Materialismus« (u. a. Barad 2012 / Bennett 2010 / Alaimo / Hekman 2008) gerade auch innerhalb der feministischen Debatte auf einen *material turn* in Abgrenzung vom *linguistic turn*¹⁹⁷ – zu dessen Vertreterinnen Butler gerechnet wird¹⁹⁸ – hinwirken, berufen neuere Unterrichtsvorschläge zum Thema der Geschlechter-Identität sich überwiegend auf eine poststrukturalistische Position im Sinne eines linguistischen Konstruktivismus, wie an der aktuellen Debatte gezeigt werden soll. Aus der Perspektive des linguistischen Konstruktivismus stellt der Geschlechtskörper das Produkt des gesellschaftlichen Diskurses dar und ist ausschließlich sozial konstruiert.

Die *Habitus*-Theorie von Pierre Bourdieu (1997 und 2005) wird erst im Anschluss an die ausführliche Diskussion der Auffassungen von Beauvoir und Butler dargelegt, weil sich der Grundwiderspruch in der Sicht auf das Verhältnis von Körper (Biologie, Materie) und Kultur (Machtstruktur, Sprache, Diskurs), der innerhalb der Gender-Theorie bis heute ungeklärt ist, prägnant an der Debatte um Butlers Theorie aufzeigen lässt und zunächst einmal dieser wichtige Konflikt herausgearbeitet werden soll, bevor mit Bourdieus Theorie ein Ansatz vorgestellt wird, der eine mögliche Integration der verschiedenen Aspekte entwirft.

Alle die genannten Theorien befassen sich mit der sozialen Konstruktion von Geschlechtsidentität und teilen die wesentliche Erkenntnis, dass gesellschaftliche Strukturen weitreichenden Einfluss auf die Entwicklung geschlechtlicher Identitäten ausüben, setzen dabei jedoch unterschiedliche Schwerpunkte und kommen zu abweichenden Ergebnissen in Bezug auf den biologischen Aspekt der Geschlechtsidentität und was den Gestaltungsfreiraum des Subjekts angeht.

Sicherlich gibt es weit mehr Gender-Theoretiker/innen und noch mehr Geschlechter-Theorien als die genannten, aber es handelt sich bei der getroffenen Auswahl um maß-

197 Die Begriffe *materialistic turn* und *linguistic turn* sowie die erkenntnistheoretische Diskussion um diese Positionen werden in Kapitel 4.2.3.11 ausführlicher erläutert.

198 Auf die Schwierigkeiten bei der kategorialen Einordnung von Butlers Thesen – auch aufgrund der erfolgten Weiterentwicklungen in ihren Positionen – sowie auf mögliche Missverständnisse in der Auslegung wird in Kapitel 4.2.2.3 eingegangen.

gebliche Theorien, die das Spektrum der wissenschaftlichen Richtungen im Wesentlichen abdecken¹⁹⁹.

Beauvoir und Butler vertreten trotz wichtiger gemeinsamer Anliegen unterschiedliche Standpunkte in Bezug auf die Frage der kulturellen und/oder biologischen Bedingtheit von Geschlecht; Beauvoir weist darauf hin, wie das biologische Geschlecht von kulturellen Zuweisungen überschrieben wird. Ihr theoretischer Zugang ähnelt dem von Pierre Bourdieu, der in seiner Habitus-theorie dargelegt hat, wie kulturelle Bedingungen und Normen sich den Körpern der Menschen einschreiben (Bourdieu 1997 und 2005).

Butler stellt dagegen die Existenz einer gegebenen Kategorie des biologischen Geschlechts grundsätzlich in Frage, wobei es jedoch sehr unterschiedliche Interpretationen ihrer Schriften gibt, wie im Folgenden ersichtlich wird (Kapitel 4.2.3).

An den Unterschieden zwischen den beiden Theoretikerinnen Beauvoir und Butler lassen sich daher die beiden Grundpositionen festmachen, die bis heute die Widersprüche innerhalb der kulturwissenschaftlichen Debatte um Geschlecht prägen, wobei die poststrukturalistische Denkweise, wie Butler sie vertritt, innerhalb der Genderwissenschaften trotz vielfältiger Kritik an Butlers Thesen nach wie vor einen (zu) großen Einfluss ausübt. Dies wiederum ist für Schule und Unterricht insofern von Bedeutung, als Vorschläge aus dem Umfeld poststrukturalistisch gefärbter Gender-Studies derzeit oft tonangebend sind, wenn es um den Entwurf von Lehrplänen oder Unterrichtsmaterialien geht (ausführlicher hierzu in Kapitel 4.2.3)²⁰⁰.

Auf der Grundlage dieser theoretischen Auseinandersetzung stellt sich auch die gegenwärtige Diskussion in den Gender-Studies dar. Eine vollständige oder auch nur einigermaßen umfassende Wiedergabe der Ergebnisse und Entwicklungen auf den verschiedenen Feldern der Gender-Studies und der Queertheorie sprengt den Rahmen dieser Arbeit bei Weitem. Es sollen daher vor allem die Grundpositionen herausgearbeitet werden, die innerhalb der Gender-Studies vertreten werden. Das Kapitel *Wider die Vorherrschaft der poststrukturalistischen Ideen in den Gender-Studies* knüpft an die Widersprüche oder theoretischen Schwachstellen dieser Grundpositionen an (Kapitel 4.2.3). In diesen Zusammenhang gehört auch die Einlassung zu Positionen des in den letzten Jahren erblühenden *Neuen Materialismus* und der *Material Feminisms* (Alaimo / Hekman 2008), mit denen eine epistemologische Wende eingeleitet werden soll, bei der Körper und Materie gegenüber der Sprache und der sozialen Konstruktion wieder stärker berücksichtigt werden. Das Anliegen des *Neuen Materialismus* und des *Materialen Feminismus* entspricht der Zielrichtung, die mit dieser Arbeit verfolgt wird und eine Einbeziehung dieser aktuellen erkenntnistheoretischen und kulturwissenschaftlichen

199 Die britische Psychoanalytikerin Joan Riviere stellte in ihrem Essay »Weiblichkeit als Maskerade« bereits 1929 die These auf, es gäbe keine inhärent natürliche Weiblichkeit. Diese sei vielmehr eine gesellschaftliche Konstruktion, welche die Frau von ihrem Selbstverständnis, ihrem Begehren und ihren Ambitionen entfremde. Riviere kann damit als Wegbereiterin von Beauvoir und Butler gelten.

200 Vorsorglich möchte ich betonen, dass ich nicht dagegen Stellung nehme, auch poststrukturalistische Perspektiven im Unterricht einzubringen.

Strömung in pädagogische Kontexte wäre wünschenswert. Inwieweit die aufkommenden Ideen des *Neuen Materialismus* tatsächlich neu sind und inwieweit sie an bereits seit längerem diskutierte, aber bisher nicht in den Vordergrund der wissenschaftlichen und öffentlichen Beachtung gerückte Positionen anknüpfen, muss dabei Gegenstand weiterer kritischer Diskussion sein, ebenso wie die Frage, ob der neue *Materiale Feminismus* die Frage nach der Dichotomie zwischen Sprache und Realität, zwischen Körper und Konstruktion angemessen lösen kann oder überzeugende Vorschläge zur Bearbeitung dieser Problemfelder bietet. Einen Abriss zu diesen kritischen Fragestellungen bietet Kapitel 4.2.2.1 1, in dem die Grundzüge des *Neuen Materialismus* und der Kritik daran zusammengefasst werden. Bisher sind die Ansätze des *Neuen Materialismus* und *Materiale Feminismus* im Begründungszusammenhang von Unterrichtsvorschlägen noch wenig vertreten. Es überwiegen, wie bereits erwähnt wurde und im Folgenden an Beispielen expliziert wird, die poststrukturalistischen Ideen »alter« Prägung. Die Auseinandersetzung mit den poststrukturalistischen Theorien, die derzeit vorwiegend zur Begründung von Unterrichtsvorschlägen zum Thema der Geschlechter-Identität herangezogen werden, steht daher zunächst im Mittelpunkt.

Ziel der Betrachtung ist es, dazu beizutragen, mit einigen Irrtümern oder Unklarheiten und Missverständlichem innerhalb der Genderwissenschaften aufzuräumen, insbesondere die kritische Reflexion der poststrukturalistischen Einflüsse neu zu beleben und voranzutreiben.

In einem gesonderten Kapitel werden einige Konfliktpunkte zwischen poststrukturalistischen Ansätzen und Wertepädagogik näher beleuchtet (Kapitel 4.2.3.8), die zu Unsicherheiten und Aversionen im Umgang mit der Genderfrage im pädagogischen Kontext führen, wie sie sich exemplarisch in den aufgeregten Protesten gegen neue Lehrpläne in Baden-Württemberg und in Frankreich äußern, in denen sexuelle Vielfalt als Unterrichtsthema verbindlich gemacht werden soll²⁰¹.

Genauso wenig wie es *die eine* Frauenbewegung gibt, gibt es *die* Queertheorie oder einen fest stehenden Kanon von Paradigmen der Gender-Studies. Die im Kontext einer kritischen Analyse gedanklicher Strömungen unvermeidlichen Generalisierungen führen stellenweise zu Verkürzungen; es geht lediglich darum, einige häufiger innerhalb der Gender-Studies zu beobachtende Unklarheiten zu benennen, keineswegs um eine Diskreditierung der Gender-Studies im allgemeinen oder einzelner auf diesem Gebiet tätiger Forscher*innen²⁰².

201 U. a. in der TV-Sendung *Menschen bei Maischberger*, Dienstag, 11.02.2014. Die Sendung befasste sich mit der Petition gegen die Lehrpläne (siehe auch die Hinweise zu der Diskussion um die Lehrpläne in Kapitel 2.2.2).

202 Es ist für mich ein persönliches Anliegen einzufügen, dass ich sowohl Judith Butler als auch andere Denker*innen der Queertheorie (z. B. Halberstam und ihre queer gedachte Analysen von Filmen und Literatur) sehr schätze – als Personen und für ihre originellen, spannenden, kontroversen Ideen und Theorien.

4.2.2.1 Sex und Gender (Simone de Beauvoir)

1949 schrieb Simone de Beauvoir in *Das andere Geschlecht*: »Wenn es heute keine Weiblichkeit mehr gibt, so, weil es nie eine gegeben hat. Bedeutet das etwa, dass das Wort ›Frau‹ keinerlei Inhalt hat? Das jedenfalls behaupten die Anhänger der Aufklärung, des Rationalismus und des Nominalismus, indem sie nachdrücklich erklären, die Frauen seien unter den Menschen nur jene, die willkürlich mit dem Wort ›Frau‹ bezeichnet werden. Vor allem die Amerikanerinnen hängen an dem Gedanken, die Frau als solche komme nicht mehr vor. Und wenn eine Rückständige sich immer noch für eine Frau hält, raten ihr die Freundinnen zu einer Psychoanalyse, um diese Zwangsvorstellung loszuwerden« (Beauvoir 2013 [1949], 10).

Beim Lesen dieser Zeilen erhält man den Eindruck, der in den 1990-er Jahren durch Judith Butler zumindest in akademischen Kreisen neu entzündete *Gender Trouble* (Butler 1991) – das Bewusstsein von der wenigstens teilweisen sozialen und sprachlichen Konstruiertheit der Kategorien »Frau«, »Weiblichkeit« etc. – sei dreißig Jahre zuvor bereits schon einmal allgemeines Gedankengut einer wesentlich breiteren Öffentlichkeit gewesen.

Simone de Beauvoir kommt in ihrer Erörterung auch bereits zu dem Schluss: »Die Begriffe vom Ewigweiblichen, von der schwarzen Seele, vom jüdischen Charakter abzulehnen, bedeutet ja nicht zu verneinen, dass es heute Juden, Schwarze, Frauen gibt: diese Verneinung wäre für die Betroffenen keine Befreiung, sondern eine Flucht ins Unauthentische. [...] Dabei braucht man nur mit offenen Augen durch die Welt zu gehen, um festzustellen, dass die Menschheit sich in zwei Kategorien von Individuen teilt, deren Kleidung, Gesichter, Körper, Lächeln, Gang, Interessen und Betätigungen sichtlich verschieden sind: vielleicht sind diese Unterschiede oberflächlich, vielleicht sind sie dazu bestimmt zu verschwinden. Sicher ist, dass sie derzeit unübersehbar existieren« (ebd., 10 f.).

Dieser pragmatische Ansatz fasst die empirisch beobachtbaren Geschlechterunterschiede in den Blick, ohne sie zu verabsolutieren. Die historische und gesellschaftliche Bedingtheit der Unterschiede wird ebenso wenig geleugnet wie ihr derzeitiges faktisches Vorhandensein.

Werden einzelne Sätze von Beauvoirs Einlassung aus dem Zusammenhang gerissen, entstehen leicht Missverständnisse. Manche Passagen scheinen zunächst nahezulegen, dass Beauvoir die Geschlechterrolle als kulturelles Konstrukt dem biologischen Geschlecht als unveränderliche Gegebenheit gegenüberstellt. Dies ist jedoch nicht der Fall.

So schreibt Beauvoir über die Unterdrückung der Frauen: »Proletarier hat es nicht immer gegeben. Frauen hat es immer gegeben. Sie sind Frauen aufgrund ihrer physiologischen Struktur. Soweit die Geschichte zurückreicht, sind sie dem Manne immer untergeordnet gewesen: ihre Abhängigkeit ist nicht die Folge eines Ereignisses oder einer Entwicklung, sie ist nicht geschehen. Zum Teil erscheint die Alterität, eben weil sie nicht der Zufälligkeit des historischen Geschehens unterliegt, hier als ein Absolutes.

Eine Situation, die im Laufe der Zeit entstanden ist, kann sich in einer anderen Zeit wieder auflösen: die Schwarzen von Haiti zum Beispiel haben es ja bewiesen. Natürliche Verhältnisse dagegen scheinen jeder Veränderung zu trotzen. In Wirklichkeit ist die Natur ebensowenig eine unwandelbare Gegebenheit wie die historische Realität«(ebd., 14–15, Hervorheb. i. O.).

Beauvoir akzeptiert das biologische Geschlecht als evolutionär entstanden. Im ersten Teil des Buches erläutert sie ausführlich die evolutionäre Herausbildung der Geschlechter anhand unterschiedlicher Spezies und betont damit bereits nicht nur die Faktizität, sondern auch das historische Geworden-Sein von Geschlecht (ebd., 27 ff.).

Zugleich erkennt sie auch den fließenden Übergang und die Wechselwirkung zwischen »natürlicher« Evolution und von Menschen gemachter Kultur.

Wegen dieser Wechselwirkung und Weiterentwicklung lehnt Beauvoir entschieden jede Koppelung von physiologischen Gegebenheiten mit feststehenden psychischen Eigenschaften ab und erklärt diese Formen von Biologismus für »bloßes Geschwätz« (ebd., 58). Sie betont vielmehr das »Werden« (ebd., 59), also den Prozess und die Möglichkeit von Veränderung.

Das Werden hat hier bereits den zentralen Stellenwert, den es in der *Queer-Art-Theory* von Renate Lorenz (vgl. Kap. 3.1) oder den späteren Schriften von Butler zugewiesen bekommt (Butler 1997).

Die Neigung, Ordnungskategorien in Gegensatzsystemen aufzustellen, in Dualität, Wechselseite und Symmetrie, wird bei Beauvoir zwar als Grundzug menschlichen Denkens betrachtet (ebd., 13)²⁰³, es ist aber darauf hinzuweisen, dass ausdrücklich kein ausschließender Charakter der Dichotomien postuliert wird, sondern Übergangsformen auf völlig selbstverständliche Weise in dieses Denken integriert werden.

4.2.2.2 Dekonstruktion von Geschlecht (Judith Butler)

In Anwendung poststrukturalistischer Denkansätze auf die Kategorie »Geschlecht« oder »Frau« hat Judith Butler den Sinn und die Naturhaftigkeit der binären Geschlechterzuweisung in Zweifel gezogen (Butler 1991). Butler zufolge existiert kein »vordiskursives«, naturgegebenes Geschlecht, vielmehr wird das Geschlecht entlang einer dreiteiligen Achse der »heterosexuellen Matrix« durch performative Wiederholung eingeübt und festgeschrieben²⁰⁴: anatomischer Geschlechtskörper (sex), soziale Geschlechterrolle

²⁰³ Beauvoir beruft sich in ihrer Argumentation u. a. auf Claude Lévi-Strauss. Sie zitiert dabei aus der Druckfahne der Dissertation *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft* von Lévi-Strauss und gibt keine Seitenangabe.

²⁰⁴ Schon vor Judith Butler, die als bekannteste Vertreterin dieser dekonstruktivistischen Position bis heute viel rezipiert und zitiert wird, hat Carol Hagemann-White die Annahme biologischer Geschlechtskörper außerhalb jeder kulturellen Deutung kritisiert (Hagemann-White, 1984). Hagemann-White betont 1984 bereits die Varianzen und verschiedenen Faktoren der körperlichen Geschlechtlichkeit – Morphologie, Keimdrüsen, Hormone, Chromosomen – und kommt zu dem Schluss, auch körperliche Geschlechtsunterschiede seien keineswegs so eindeutig, wie es die gesellschaftlich tradierte Geschlechterdichotomie

(gender) und erotisches Begehren (desire) werden normativ voneinander abgeleitet und aufeinander bezogen. Die Einteilung der Menschen in genau zwei eindeutig voneinander unterscheidbare Geschlechter ist nicht anatomisch gegeben und biologischer Fakt, sondern ein kulturelles, diskursiv erzeugtes Produkt. Damit ist auch die Unterscheidung zwischen sex und gender, dem biologischen und sozialen Geschlecht, hinfällig.

»Wenn der Begriff ›Geschlechtsidentität‹ die kulturellen Bedeutungen bezeichnet, die der sexuell bestimmte Körper (sexed body) annimmt, dann kann man von keiner Geschlechtsidentität behaupten, dass sie aus dem biologischen Geschlecht folgt. Treiben wir die Unterscheidung anatomisches Geschlecht/Geschlechtsidentität bis an ihre logische Grenze, so deutet sie vielmehr auf eine grundlegende Diskontinuität zwischen den sexuell bestimmten Körpern und den kulturell bedingten Geschlechtsidentitäten hin« (ebd., 22 f.).

Die Machtfunktionen der heteronormativen Zuschreibungen werden verschleiert, indem sie als etwas rein Natürliches ausgegeben werden und erscheinen. Den Körpern, ihren Beziehungen und Erscheinungsformen wird die heterosexuelle Matrix aufgezwungen, die jedoch als ursprünglicher Naturzustand gilt.

»Und was bedeutet der Begriff ›Geschlecht‹ (sex) überhaupt? Handelt es sich um eine natürliche, anatomische, durch Hormone und Chromosomen bedingte Tatsache? [...] Werden die angeblich natürlichen Sachverhalte des Geschlechts nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert, nämlich durch verschiedene wissenschaftliche Diskurse, die im Dienste anderer politischer und gesellschaftlicher Interessen stehen?« (ebd., 23 f.)

Demzufolge würde der Feminismus heteronormative Setzungen perpetuieren, wenn er die Kategorie »Frau« unkritisch übernimmt und nicht als diskursives Konstrukt grundsätzlich in Frage stellt.

»Welche neue Form von Politik zeichnet sich ab, wenn der Diskurs über die feministische Politik nicht länger von der Identität als gemeinsamen Grund eingeschränkt wird? Und in welchem Maße schließt der Versuch, eine gemeinsame Identität als Grundlage der feministischen Politik auszumachen, eine radikale Erforschung der politischen Konstruktion und Regulierung der Identität selbst aus?« (ebd., 10)

Da das Geschlecht nicht naturbestimmt, essenziell und biologisch determiniert ist, sondern konstruiert, performativ und kulturell erzeugt, zeigen sich fortlaufend Brüche, Abweichungen und Widersprüche. Weil sie nicht einfach »ist«, sondern »gemacht wird«,

postuliert.

Entscheidend für die geschlechtsspezifische Rollenübernahme seien die differenten Erwartungshaltungen, die geschlechtsspezifische Wertung und Interpretation von Verhalten. Individuen werde geschlechtstypisches Verhalten unterstellt, das gleiche Verhalten werde bei Jungen und Mädchen unterschiedlich gedeutet und gewürdigt, bei dem einen Geschlecht mit Anerkennung belohnt und beim anderen durch Sanktionen unterdrückt. Eine herausragende Bedeutung kommt dabei dem Bewegungsradius von Jungen und Mädchen zu, da Jungen viel draußen und unabhängig von Aufsichtspersonen spielen dürfen, während Mädchen aus Angst stärker behütet werden und dadurch auch den Normen und Vorgaben der Erziehungspersonen stärker ausgesetzt sind.

ist die Aufrechterhaltung der Zweigeschlechtlichkeit auf stete Wiederholung und Bekräftigung angewiesen, was mit dem Ausdruck *Doing Gender* bezeichnet wird.

Die Möglichkeiten zur Subversion dieses Zwangssystems sieht Butler daher darin, bei den Brüchen, Rissen und Widersprüchen im System anzusetzen, sie sichtbar werden zu lassen und damit den Absolutheitsanspruch der Norm zu widerlegen und zu untergraben. Butler empfiehlt Praxen, welche die Performativität von Geschlecht entlarven können, wie die Geschlechterparodie bei der Travestie²⁰⁵.

»Da es keine radikale Zurückweisung einer kulturell konstruierten Sexualität geben kann, bleibt die Frage, wie man die ›Konstruktion‹, in der wir unweigerlich gefangen sind, erkennen und inszenieren kann. Gibt es Formen der Wiederholung, die keine einfache Imitation, Reproduktion und damit Festigung des Gesetzes bedeuten [...]?« (ebd., 57)

4.2.2.3 Kritik an Butlers Thesen

Butlers Thesen wurden bereits in den 1990-er Jahren ausführlich und kontrovers diskutiert. Auch nach Butlers Schrift *Körper von Gewicht* (1993, in deutscher Übersetzung 1995), in der sie sich mit der Kritik an ihren in *Gender Trouble* (1991) vorgestellten Thesen auseinandersetzt und Missverständnisse zu klären sucht, blieben viele Diskussionspunkte offen. Trotz der breiten kritischen Debatte der Butler'schen Texte häufen sich auch in der aktuelleren Literatur der Gender-Studies Butler-Zitate im Stil der Berufung auf eine unanfechtbare Autorität. Butlers Thesen werden dabei vielfach unreflektiert als »erwiesen« oder »Nachweis« bezeichnet. Beispiele hierzu werden in Kapitel 4.2.3 ausgeführt und analysiert.

Zugleich liegen oft voneinander abweichende und widersprüchliche Auslegungen der Butler'schen Thesen vor – nämlich entweder im Sinne eines radikalen Postmodernismus, der die Kategorien der »Realität«, »Wahrheit« etc. grundsätzlich verneint oder im Sinne eines gemäßigten Postmodernismus, der auf die gesellschaftliche Konstruktion als Komponente der Wirklichkeitserfahrung hinweist. Diese unterschiedlichen Interpretationen der Schriften von Butler werden ebenfalls unter 4.2.3 ausführlich dargestellt.

Butlers Schriften waren Gegenstand der Kritik aus feministischer, neomarxistischer, naturwissenschaftlicher und erkenntnistheoretischer Perspektive. Die feministische Kritik erfolgte vor allem aus dem Flügel der Frauenbewegung, der eher eine Identitätspolitik verfolgte als dekonstruktivistische Ansätze aufzunehmen (vgl. hierzu Kapitel 3.1).

²⁰⁵ Hervorzuheben ist, dass hier eine ästhetische Praxis vorgeschlagen wird, um ein kritisches Bewusstsein und die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse zu befördern. Die konkreten Handlungsanweisungen, mit denen Butler zur Umsetzung ihrer Theorie in die Tat schreitet, sind unmittelbarer Gegenstand im Fach Kunst. Auch wenn Butlers Denkansatz als kritikwürdig gesehen werden kann, wie im Folgenden ausgeführt wird, ist es doch beachtenswert, dass die gesamte gendertheoretische Debatte in einem hohen Maße Aspekte ästhetischer Praxen berührt – ein Grund mehr, die Beschäftigung mit Gender-Themen im Kunstunterricht zu legitimieren.

Dieser feministischen Richtung ging es, wie in Kapitel 3.1 im Zusammenhang mit der feministischen Kunst erläutert wurde, um die Anerkennung spezifisch weiblicher Qualitäten und die Vertretung explizit weiblicher Interessen, wobei die Körperpolitik ein zentrales Moment darstellte: die Forderung nach Abschaffung des § 218, Frauenhäuser zur Prävention gegen und Hilfe bei Gewalt gegen Frauen, Stillgruppen oder von Frauen verfasste und in Frauenbuchläden angebotene Bücher zu weiblicher Erotik sind Beispiele für die Bedeutung körperpolitischer Anliegen.

Barbara Duden wendete sich in *Die Frau ohne Unterleib. Zu Judith Butlers Entkörperung* (1993) daher gegen die Vernachlässigung der Körperlichkeit und der sinnlichen Erfahrungen bei Butler.

Duden wirft Butler vor, alles »als Text« zu behandeln (Duden 1993, 24 ff.)

Leibliche Erfahrungen von Frauen sind auch das Thema der Darmstädter Philosophin Uta Gahlings in ihrer *Phänomenologie der weiblichen Leiberfahrungen* (2007). Gahlings pflichtet Duden in der Kritik an Butlers Sicht des Körpers bei (ebd., 96 ff.). Gahlings zeichnet die körperliche Entwicklung von Frauen in jeder Lebensphase unter ganzheitlichen Gesichtspunkten nach, wie u. a. Thelarche (Brustwachstum), Menarche, Menstruation, Defloration, Gravidität, Geburt, Puerperium (Wochenbett), Laktation (Stillzeit) und Klimakterium.

Alle diese Körpererfahrungen sind spezifisch weiblich. Sie wurden erstmals von Gahlings in einer so umfassenden, feministische und leibphänomenologische²⁰⁶ Positionen berücksichtigenden Betrachtung untersucht – nicht reduziert auf biologische-medizinische Aspekte, vielmehr mit Blick auf das subjektive Körpererleben der Frauen. Diese Aspekte fallen bei Butler und in der Folge in vielen Gender-Studies und queertheoretischen Schriften tendenziell unter den Tisch.

Gahlings geht es deshalb darum, den ›Geschlechtsleib‹ als Begriff inhaltlich zu füllen und dieses Verständnis vom Körper biologistischen sowie auch sozialkonstruktivistischen Verkürzungen entgegenzusetzen. Sie betrachtet »Leibbesinneln« – wie Brüste, genitale Zone, Unterleib – und die Erfahrungsweisen des Leibes, wie die Erfahrung des Flüssigen, des Festen, der Fülle oder des Schmerzes, der Angst, der Scham und der Lust.

Verteidiger von Butlers dekonstruktivistischer Auffassung von Geschlecht heben verschiedentlich hervor, Butler streite keineswegs die konkrete Materialität des Körpers ab (Bergmann/Schößler/Schreck 2012, 122). Butler selbst geht in der Einleitung zu *Körper von Gewicht* (1995 [1993]), der nachfolgenden Veröffentlichung zu *Gender Trouble*, auf die Kritik der »Entkörperung« ein, für die sie Verständnis äußert (ebd., 9), in der sie jedoch eine Fehlinterpretation sieht (ebd., 13 ff.), da sie den »linguistischen Idealismus«, den man ihr unterstellt, unannehmbar findet (ebd., 11).

²⁰⁶ Ohne allzu ausführlich auf die Leibphilosophie einzugehen, soll zur Definition kurz gesagt werden, dass »Leib« im Gegensatz zu »Körper« den vom Menschen selbst wahrgenommenen und gespürten Körper meint, also den durch sinnliche Erfahrung erlebten Körper. Für eingehendere Information siehe z. B. Herrmann Schmitz *Neue Phänomenologie* 1980.

Dennoch ist bezeichnend, dass sowohl bei Butler als auch in vielen Gender-Studies oder queertheoretischen Schriften, die das Postulat der Konstruiertheit des biologischen Geschlechts vehement vertreten, weibliche Körpererfahrungen wie z. B. Schwangerschaft praktisch ausgeklammert werden (männliche Körpererfahrungen auch); Schwangerschaft gibt es meist nur in indirekt impliziter Erwähnung als heteronormatives Paradigma der Reproduktion²⁰⁷ oder als das »zwanghafte Narrativ des reproduktiven Futurismus« (Edelmann 2004, 22, »[...] the logic of reproductive futurism«).

Der Journalist und Schwulenaktivist Manfred Herzer²⁰⁸ (Herzer 2009) bemerkt ironisch, es sei für Butler »das größte Ärgernis« (ebd., 7), wenn eine andere Kulturphilosophin »eine schwer zu bestreitende Tatsache überhaupt thematisiert: alle Menschen werden von einer Mutter geboren, leben mit ihren Müttern anfangs in einer symbioseartigen Beziehung und bewahren das Gedächtnis der Erlebnisse und Fantasien dieser Frühzeit in ihrem Unbewussten« (ebd., 7). Butler könne sich die erwähnten schwer zu bestreitenden Tatsachen nicht vorstellen und begreife Mutterschaft lediglich als »Zwangssystem für die Frauen« (ebd., 7).

Diese vielleicht etwas plakativ und verkürzt wirkende Kritik schrieb Herzer in seinem Essay *What the Butler saw (und was sie sich dabei dachte)* fast 20 Jahre nach dem Erscheinen von *Gender Trouble* (Butler 1991). Da er persönlich die Auseinandersetzungen um Identitätspolitik auf der einen Seite und Dekonstruktion von Identitäten auf der anderen Seite von Anfang an mit verfolgte und in der als »Tuntenkrieg«²⁰⁹ bekannt gewordenen Kontroverse innerhalb der Schwulenbewegung selbst in einen Richtungsstreit involviert war, bei dem es genau um diese Fragen der Identitätspolitik ging, könnte man annehmen, die Kritik an Butler sei für ihn in den 1990-er Jahren hinreichend durchexerziert worden und längst nicht mehr aktuell. Sein jüngerer Essay unterstreicht daher nochmals den bis heute ungebrochenen Einfluss der poststrukturalistischen Ideen, die Butler vertritt. Solange diese innerhalb der Gender-Studies eine so große Anziehungskraft und Dominanz ausüben, ist es notwendig, die Auseinandersetzung weiter zu führen.

In *Körper von Gewicht* hat Butler ihren Standpunkt zum Teil überdacht (Butler 1995 [1993]) und versucht, ihn kritisch neu zu formulieren (ebd., 17). Mit sympathischem

207 In diesem Sinne etwa bei Halberstam 2005, 2: »Queer subcultures produce alternative temporalities by allowing their participants to believe that their futures can be imagined according to logics that lie outside of those paradigmatic markers of life experience – namely, birth, marriage, reproduction, and death.«

208 Manfred Herzer war Gründungsmitglied des Schwulen Museums in Berlin (Gründung 1985) und gibt seit 1987 die Zeitschrift *Capri – Zeitschrift für schwule Geschichte* heraus. Herzer war einer der wichtigsten Akteure in dem sogenannten Tuntenstreit, der 1973 anlässlich einer Schwulendemonstration in Berlin ausbrach, bei der einige der Demonstranten in Frauenkleidern auftraten. Dieses Verhalten wurde von Vertretern einer eher integrativen Politik als provokant und spaltend gewertet. Der Tuntenstreit war ein Richtungsstreit unter linken/marxistischen Schwulen, ist jedoch zugleich ein Beispiel für die Kontroverse zwischen den Verfechtern einer Identitätspolitik (selbstbewusst die eigene Subkultur repräsentieren, in offener Abgrenzung gegenüber herrschenden Normen) und den Anhängern einer integrativen Strategie (Gemeinsamkeiten betonen, durch »Normalität« um Verständnis werben).

209 Siehe Verweis 206.

Selbstzweifel äußert sie, ihre Intention der Richtigstellung ihrer Ideen werde vermutlich eine ganze Reihe neuer Missverständnisse hervorrufen, von denen sie nur hofft, »sie werden sich zumindest als produktiv erweisen« (ebd., 17). Den Erfolg, zahlreiche produktive Auseinandersetzungen initiiert zu haben, kann Butler sicher in Anspruch nehmen, der materielle, biologische Körper fällt allerdings auch in dieser Folgeschrift kaum stärker ins Gewicht gegenüber der sozialen Konstruktion als in *Gender Trouble*. Butler fragt: »[...] wenn das soziale Geschlecht die soziale Bedeutung ist, die das biologische Geschlecht in einer gegebenen Kultur annimmt, [...], was bleibt dann, wenn überhaupt etwas bleibt, vom ›biologischen Geschlecht‹ übrig? [...] Wenn das soziale Geschlecht aus den sozialen Bedeutungen besteht, die das biologische Geschlecht annimmt, dann wachsen dem biologischen Geschlecht nicht soziale Bedeutungen als zusätzliche Eigenschaften zu, sondern es wird durch diese ersetzt, [...]« (Butler 1997, 26, Hervorheb. i. O.).

Sie überschätzt dabei die Macht kultureller Prägung, die materielle, biologische Gegebenheiten zwar deuten und überformen kann, jedoch nur innerhalb eines begrenzten Spielraums.

Auch jüngere Auslegungen von Butlers Geschlechterkonzept belegen einerseits die ungebrochene Aktualität der Auseinandersetzung um die Theorie von Geschlecht als sozialer Konstruktion und andererseits die nach wie vor bestehende Vernachlässigung des Körperlichen als materiell-biologische Grundlage unter den Anhängern dieser Theorie. In dem Band *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule* (Huch/Lücke 2015) stützt die Pädagogik-Professorin Jutta Hartmann die theoretische Fundierung für die Unterrichtsimpulse auf Butlers Theorie. Sie verteidigt Butlers Theorie gegen die Fehlinterpretation im Sinne eines Voluntarismus: Auch wenn biologische Körperlichkeit als durch und durch soziokulturell hervorgebracht begriffen werden könne, seien Identitäten nicht einfach selbst bestimmbar oder unmittelbar von außen beeinflussbar (Hartmann 2015, 31). Gerade die Theorie Butlers ermögliche es, Geschlecht und Sexualität im Spannungsfeld zwischen dem konstitutiven Zwang zu einer heteronormativen Geschlechtsidentität und der Instabilität, Beweglichkeit und Diskontinuität geschlechtlicher Identität zu verstehen, die performative »Improvisationen im Rahmen des Zwanges« erlauben (ebd.). Auch diese Erklärung von Butlers Geschlechterkonzept, in die neuere Schriften von Butler eingeflossen sind – die Literaturliste zum Essay umfasst sieben Veröffentlichungen von Butler, die jüngste darunter ist von 2013 – betrachtet Geschlecht nur unter den beiden Gesichtspunkten der Definitionsmacht sozialer Konstruktionen und der noch verbleibenden Spielräume für Selbstdefinition, der genannten »Improvisationen im Rahmen des Zwangs« (ebd.). Körper und Geschlecht gehen aber nicht vollständig zwischen diesen beiden Polen auf. Wenn Identitäten nicht frei wählbar sind, liegen die Ursachen dafür nicht nur in der Grenzen setzenden Wirkmacht des Systems der Zwangsheteronormativität, sondern auch in der biologisch-materiellen Beschaffenheit der Körper.

Um Butler nicht verkürzend im Sinne des linguistischen Monismus zu interpretieren – eine Auslegung, gegen die sie sich mehrfach wehrt (ebd., 27), sei ihr Konstruktivismus insofern verteidigt, als soziale und kulturelle Praxen selbstverständlich auch Körper formen und beeinflussen. Schönheitsideale, Ernährung, Arbeitsbedingungen und medizinische Versorgung sind nur ein paar der sozialen Faktoren, die den biologischen Körper verändern. Wie sich Lebensumstände, die soziale Stellung, Tabus und Vorschriften den Körpern einprägen und an ihnen abzulesen sind, analysiert auch Pierre Bourdieu (Kapitel 4.2.3.10).

Im Zusammenhang mit den Geschlechtertheorien wird evident werden, wie die von gesellschaftlichen Faktoren abhängige Auswahl der Kriterien die Perspektive auf »Geschlecht« bestimmt. Auch in dieser Hinsicht ist »Geschlecht« eine soziale Konstruktion. Jedoch ist das Materielle das Material. Es lässt sich Vieles damit bauen, aber das Material gibt den Radius der Möglichkeiten vor. Es gibt Konstruktionen, die dem Material eher entsprechen und andere, die dem Material Gewalt antun. Eine Gesellschaft kann leugnen, dass es Homosexualität innerhalb der eigenen Kultur gibt, und ihre Geschlechter heteronormativ konstruieren – aber Homosexualität wird vorkommen. Die Widerständigkeit der materiellen Realität gegenüber diskursiven Konstruktionen sollte nicht unterschätzt werden.

Die Publizistin Maria Pachinger (Pachinger 2009) fungiert hier wegen der Übersichtlichkeit ihrer Zusammenfassung der marxistischen Einwände gegen Butlers Theorie als Vertreterin dieser Position. Sie unterzieht Butler einer linken bzw. marxistischen Kritik²¹⁰, die sich sowohl auf Butlers theoretische Konzeptionen als auch auf deren politische Konsequenzen bezieht. Pachinger unterstreicht Butlers Absicht, das Vertretungsmonopol des »alten« Feminismus (für alle Frauen) aufzubrechen, marginalisierten Positionen Gehör zu verschaffen und den ausschließenden Charakter des etablierten Feminismus zu kritisieren. Jedoch stelle ihr Ansatz letztlich jede auf die Befreiung von Frauen orientierte kollektive Praxis in Frage, da für Butler das »Frau-Sein« eine vom herrschenden Diskurssystem vorgeschriebene Identität sei. Für Butler sei es ein Paradox, dass der Feminismus mit der Bezugnahme auf »die Frauen« gerade jene Subjekte voraussetzt und in unveränderliche Identitäten einsperrt, die er eigentlich zu repräsentieren und zu befreien wünscht. Daher könne Butler der »Frauenbefreiung« nichts Befreiendes abgewinnen und strebe vielmehr eine Befreiung von der Identität »Frau« an.

Die politischen Auswirkungen von Butlers Ansatz schätzt Pachinger als systemkompatibel ein und traut ihnen wenig verändernde Kraft zu. Butlers Individualismus und die Abgehobenheit ihrer akademischen Sprache würden selbst wieder elitär und ausschließend wirken²¹¹.

210 <http://www.sozialismus.net/content/view/1264/112/>, Zugriff 25. 10. 2014.

211 Hierzu passt als kleine Anekdote, dass Judith Butler 1998 den ersten Preis im »Bad writing contest« gewann, den die Zeitschrift »Philosophy and Literature« von 1995-98 für besonders obskure Formulierungen in geisteswissenschaftlichen Schriften vergab. Butler wurde die zweifelhafte Ehre für einen Satz

Der Mangel an politischer Analyse stellt aus dieser Sicht den größten Schwachpunkt in Butlers Thesen dar. Wie Pachinger erklärt, bleibt der »diskursive Apparat« bei Butler ziemlich diffus, denn die Macht des Diskurses funktioniert nicht über offenen Zwang, sondern über subtile Regulationsmechanismen wie z. B. die Verstärkung von geschlechterrollentypischen Verhaltensmustern in der Erziehung, die durch ständige Wiederholung etabliert werden und dafür sorgen, dass die Geschlechterbinarität als etwas Natürliches erscheint.

Pachinger weist auf den Zirkelschluss dieses erkenntnistheoretischen Skeptizismus hin: Nachdem wir die Realität durch Akte der Bezeichnung im Diskurs konstituiert haben, sind wir in einem System gefangen, das »objektive« Erkenntnis ausschließt, eben weil alles Erkennbare durch jene Akte der Bezeichnung bereits konstituiert ist und es unabhängig von diesem Rahmen, der durch die gesellschaftlichen Machtverhältnisse vorgegeben wird, nichts gibt.

Pachinger sieht in dieser Betonung des Bewusstseins des Subjekts die Ursache für Butlers Verkennen der Bedeutung der ökonomischen und sozial-strukturellen Bedingungen, wie sie die historisch-materialistische Analyse begreift. Butler könne nicht klären, warum und unter welchen Bedingungen sich bestimmte Strukturen wie die »heterosexuelle Matrix« als Herrschaftsstrukturen etablieren konnten, denn ihren Thesen fehle jeder Bezug auf konkrete Gesellschafts- und Produktionsverhältnisse und deren historische Entwicklung.

Wenn es Butler um die Erweiterung des Anerkannten geht, um mehr Toleranz und Liberalität und weniger Ausschlüsse – wie Pachinger ihr attestiert – so seien hierfür Veränderungen der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse notwendig, die diese Ausschlüsse erst produzieren. Die akademische Theorieproduktion dürfe den Kampf der Frauenbewegung um konkrete alltagspolitische Verbesserungen nicht überlagern.

Auch Herzer wirft Butlers politischen Zielen »liberalistische Harmlosigkeit« vor (Herzer 2009, 9). Die von Butler vorgeschlagenen subversiven Strategien bezeichnet er als »läppische Geschlechtertauschkomödien« (ebd., 17), die bereits in der Westberliner Schwulenbewegung der 1970-er Jahre ein beliebtes, unter dem Namen »Genderfucking« bekanntes Spiel gewesen seien, wobei manche Schwulenbewegten sich der Illusion hingeeben hätten, ihr transvestitisches Freizeitvergnügen sei ein fundamentaler Angriff auf die bürgerliche Gesellschaft und deren Sexualmoral (ebd., 17).

aus dem Essay »Further Reflections on the Conversations of Our Time« zuteil, der 1997 im *Journal Diacritics* erschien und lautete: «The move from a structuralist account in which capital is understood to structure social relations in relatively homologous ways to a view of hegemony in which power relations are subject to repetition, convergence, and rearticulation brought the question of temporality into the thinking of structure, and marked a shift from a form of Althusserian theory that takes structural totalities as theoretical objects to one in which the insights into the contingent possibility of structure inaugurate a renewed conception of hegemony as bound up with the contingent sites and strategies of the rearticulation of power.» http://www.denisdutton.com/bad_writing.htm, Zugriff 26. 07. 2011.

4.2.2.4 Queertheorie

Der Begriff Queertheorie bezeichnet das Nachdenken – und die theoretische Grundlage für das solidarische Handeln – im Hinblick auf Gruppen und Individuen, die von heteronormativen Setzungen ausgegrenzt und nicht berücksichtigt werden, sich also nicht in das binäre Schema einfügen (lassen), das genau zwei Geschlechter und zwei diesen Geschlechtern zugeordnete sexuelle Orientierungen zulässt.

Eine knappe, prägnante Definition des Begriffes Queertheorie zu geben ist bereits wegen des Übersetzungsproblems schwierig, denn im Deutschen fehlt ein Wort, welches die ursprünglich negative Konnotation von »queer« angemessen enthält.

Das Wort Queertheorie leitet sich von dem englischen Wort »queer« ab (auf deutsch: »schräg« oder »seltsam«), welches im englischsprachigen Raum bis heute auch als Schimpfwort für Homosexuelle gebraucht wird. »Queer« meint in queertheoretischen Zusammenhängen jedoch nicht ausschließlich »schwul/lesbisch«, sondern umfasst generell marginalisierte Positionen von Sexualität und Geschlecht. Zu Themen der Queertheorie zählen z. B. Transsexualität und Intersexualität, sowie die besonderen Problematiken vielfältiger marginalisierter Gruppen. Queertheorie distanziert sich tendenziell von Identitätspolitik und stellt Identitätskategorien wie »heterosexuell« oder »homosexuell« grundsätzlich in Frage. Sexuelle Identität wird als offen und fließend verstanden, Normierung als Ausdruck von Herrschaftsstrategien untersucht. »Queer« soll daher im Sinne der Queertheorie kein neues Identitätslabel anbieten. Indem sexuelle Identitäten als konstruiert aufgedeckt werden, ergibt sich für die Individuen eine Chance zur Selbstdefinition.

Auch Begriffe wie Klasse, Kultur, Ethnizität werden kritisch reflektiert und in ihren Zusammenhängen mit Geschlechtlichkeit untersucht. Die Queertheorie fand vor allem in den 1990-er des letzten Jahrhunderts Jahren in den USA Verbreitung, es gibt inzwischen aber auch im deutschsprachigen Raum viele Veröffentlichungen und das von Antke Engel gegründete unabhängige Institut für Queertheorie (Hamburg/Berlin).

Da »Queer« sich eher als Strategie denn als Kategorie begreift, eher als kritische Infragestellung herrschender Normen – auch innerhalb marginalisierter Gruppen – denn als neues Regelwerk – erschließen sich »queere« Anliegen besser durch einen Blick auf die (Entstehungs-)Geschichte der Bewegung als durch eine starre Definition. Im nächsten Abschnitt werden daher die zeitgeschichtlichen Zusammenhänge dargelegt.

4.2.2.5 Zeitgeschichtlicher Kontext

Für die Skizzierung der Entstehung der Queertheorie folge ich den Ausführungen des Queertheoretikers Volker Woltersdorff, die in diesem Kapitel paraphrasierend zusammengefasst sind (Woltersdorff 2003): Politisch betrachtet entstanden die Queertheorie und das Queer Movement in den USA der späten Achtzigerjahre auch als Gegenbewegung zu

separatistischen Bestrebungen innerhalb der Schwulen-, Lesben-, und Frauenbewegung. Manche feministischen Gruppierungen erhoben den Anspruch, für »die Frauen« im Allgemeinen zu sprechen, stießen jedoch mit ihren zum Teil eng gefassten Zuschreibungen und Verhaltensvorschriften auf Kritik, da viele Frauen sich nicht mehr repräsentiert und von neuen normierenden Zwängen gegängelt fühlten²¹².

Für die Verfechter einer homogenen schwulen oder lesbischen Identität galt diese als gleichbedeutend mit der Zugehörigkeit zu einer in sich geschlossenen Subkultur, die sich über Abgrenzungskriterien und eigene Codes definierte. Die Gettoisierung ließ Ausschlussmechanismen gegenüber Außenseitern und Randgruppen entstehen.

Zugleich entdeckte der Markt Schwule als konsumfreudige und einkommensstarke Zielgruppe, was sich auch in der Zunahme von Werbespots und Werbeanzeigen mit positiven Schwulensbildern und der teilweisen Kommerzialisierung der CSD-Paraden äußert. Mit dieser Einverleibung durch den Markt und mit fortschreitender öffentlicher Anerkennung und Institutionalisierung der Homosexuellen-Bewegung setzte auch ein Prozess der Assimilierung ein. Die Forderung nach Gleichstellung der »Homo-Ehe« zeigte den berechtigten Wunsch nach öffentlicher Anerkennung, wurde von einigen Schwulen aber auch als Anbiederung an ein heterosexuelles Ritual verachtet.

Andererseits stärkte der Widerstand reaktionärer Kräfte gegen die rechtliche Gleichstellung der Homosexuellen den Zusammenhalt und führte zu Allianzen mit liberalen Bürgerrechtsbewegungen jenseits der sexuellen Orientierungen.

Queerpolitik rückte daher einerseits die marginalisierten Gruppen innerhalb der Schwulen- und Lesbenbewegung selbst ins Blickfeld und erhob andererseits die Solidarität zum wesentlichen Bündniskriterium, unabhängig von Geschlecht und sexueller Orientierung. Queer dient als Sammelbegriff für von der Heteronormativität abweichende sexuelle Identitäten und umfasst ein wesentlich breiteres Spektrum als weibliche und männliche Homosexualität. In dieser Abkehr von klaren Abgrenzungen und von der heteronormativen Einteilung der Sexualitäten in zwei einander ausschließende Varianten offenbart sich die theoretische Nähe zum Poststrukturalismus und Dekonstruktivismus²¹³. Übereinstimmung mit diesen neueren philosophischen Lehren besteht vor allem in der Skepsis gegenüber begrifflichen Kategorisierungen und der ihnen zugrunde liegenden Annahme, die Realität ließe sich erfassen und in Ordnungssystemen abbilden. Der impli-

212 Beispiele (von A. E.): Stillende Frauen wurden diffamiert, weil sie sich angeblich in eine überkommene Mutterrolle begaben / Frauen durften keine Pornografie mögen / Bestimmte Formen der Sexualität wurden abgewertet (»Penetration«, Promiskuität etc.).

213 Woltersdorff veranschaulicht dies am Beispiel Foucaults: Der französische Historiker und Philosoph Michel Foucault erklärt in seiner dreibändigen *Geschichte der Sexualität* (1983-86), dass Sexualität keine persönliche Eigenschaft, sondern eine gesellschaftliche Größe ist, die nicht bloß durch Macht kontrolliert und unterdrückt, sondern auch von ihr konstituiert wird. Befreiungsbewegungen unterdrückter Sexualitäten bleiben daher im allumfassenden Machtsystem stecken, denn dieses verhält sich nicht rein repressiv, sondern bringt die Varianten der Sexualität produktiv hervor. Das Selbstverständnis der unterdrückten Gruppen ist durchsetzt von den Strukturen der Macht. In der Konsequenz wird die Unterscheidung etwa zwischen herrschender und beherrschter Klasse fragwürdig (Woltersdorff 916 f.).

ziten, unvermeidlichen Mehrdeutigkeit und Unschärfe jeder Sprache oder begrifflichen Ordnung entspricht die Fragwürdigkeit und Brüchigkeit einer Vorstellung von »Identität« als etwas Wesenhaftem, Wahrem und Authentischem (Anti-Essenzialismus).

Starre und klar definierte Identitäten werden damit hinfällig, Kategorien der Einteilung und Unterscheidung stellen bloße Konstrukte dar. Dieser erkenntnistheoretische Skeptizismus bildet auch den Ansatzpunkt für Butlers Dekonstruktion des Geschlechterbegriffs, die 1991 mit ihrer Schrift *Gender Trouble* programmatische Thesen und Argumente liefert, die von der Queertheorie aufgegriffen werden.

4.2.2.6 Kritik an der Queertheorie

Volker Woltersdorff, selbst ein bekannter Vertreter der Queertheorie im deutschsprachigen Kulturkreis, zieht kritische Bilanz, indem er einige Haupt-Kritikpunkte an Butler und der Queertheorie herausarbeitet und ihnen eine gewisse Berechtigung einräumt. Da die Queertheorie sich nicht von der aus den theoretischen Grundlegenden folgenden Praxis trennen lässt und eine Theorie darstellt, die besonders das solidarische Handeln betont und als Ziel anstrebt, vermischen sich in der Kritik theoretische und gesellschaftliche sowie (sub-) kulturelle Aspekte. Als kritikwürdige Aspekte der Queertheorie und der aus ihr folgenden politischen Praxis nennt Woltersdorff (Woltersdorff 2003, 921):

- die Nähe zu Kommerz und Spaßkultur
- die Überbetonung der Sexualität und Vernachlässigung anderer Achsen der Herrschaft
- die Konzentration auf kulturelle Anerkennung und die Vernachlässigung politischer und ökonomischer Forderungen
- eine einseitige Bejahung von Öffentlichkeit und »Outness«, was für illegalisierte Menschen gefährlich sei und dem Medienmarkt entgegen komme
- ein zu starker Bezug auf den Einzelnen und die Illusion, die Geschlechterordnung ließe sich durch individuelles Handeln verändern
- ein Verständnis von der Performativität des Geschlechts, das sexuelle und geschlechtliche Identität warenförmig verdinglicht, als seien sie frei wählbar.

Als gemeinsamen Nenner all dieser Kritikpunkte erkennt Woltersdorff die Gefahr eines affirmativen Verhältnisses zu neoliberalen Ideologien, der Vertreter der Queertheorie entgegen treten sollten (ebd., 921).

Als positive Auswirkung der Queertheorie sieht Woltersdorff neue Formen der Bündnispolitik außerhalb der ehemals separatistischen Ausrichtung in der lesbischen und schwulen Szene und eine gewachsene Sensibilität für Minderheiten in den eigenen Reihen. Wenn die Probleme auch noch nicht aus der Welt geschafft seien, so könne das Vordringen queerer Ideen doch dazu beitragen, die Entwicklung von Toleranz gegenüber vielfältigen und uneindeutigen Identitäten voranzutreiben, nicht nur innerhalb der Homosexuellenbewegung, sondern auch im gesamt-gesellschaftlichen Klima.

Es sei wohl unbestreitbar auch Butlers Verdienst, die Befassung mit Formen der Transgression von Geschlechternormen (*Drag Kings* und *-Queens*, *Transgender* u. a.) sowie der historischen Genese der Geschlechterordnung innerhalb queertheoretischer Studien in den 1990-er-Jahren vorangetrieben zu haben sowie auch den Aufschwung der Forschungsprogramme für Geschlechterforschung an einigen Universitäten mit bewirkt zu haben. Woltersdorff sieht jedoch ein Ungleichgewicht zwischen dem theoretischen, akademischen Interesse an Butlers Theorien und ihrer Rezeption durch Bewegungen, die in der politischen Praxis aktiv sind²¹⁴.

Die geringe Tauglichkeit von Butlers Thesen als Grundlage politischer Forderungen und Aktionen erläutert auch Barbara Epstein, Professorin für Geschichte an der Universität in Santa Cruz²¹⁵: »She argues that not only gender but sex itself, that is, sexual difference, should be seen as an effect of power relations and cultural practices, as constructed ›performatively‹ – that is, by acts whose meaning is determined by their cultural context. Butler argues that the conventional view of sex as consisting of two given, biologically determined categories, male and female, is ideological, and defines radical politics as consisting of parodic performances that might undermine what she calls ›naturalized categories of identity.‹ Her assertion that sexual difference is socially constructed strains belief. It is true that there are some people whose biological sex is ambiguous, but this is not the case for the vast majority of people. Biological difference has vast implications, social and psychological; the fact that we do not yet fully understand these does not mean that they do not exist« (Epstein 1997, 136).

Mit den Anstrengungen, eine mehr egalitäre Gesellschaftsordnung zu erkämpfen, habe Butlers Theorie wenig zu tun, denn in seiner Extremform postuliere der Postmodernismus²¹⁶, wie Butler ihn vertrete, die Unmöglichkeit, sich auf Kategorien wie »Wahrheit« oder »Realität« zu berufen. Weil all unsere Wahrnehmung und Erfahrung sozial vermittelt und interpretiert sind, weil es keinen absoluten Maßstab gibt, der zur Überprüfung der verschiedenen Standpunkte herangezogen werden kann, seien alle

214 Woltersdorff erklärt dies damit, dass in der BRD andere politische Bedingungen vorlagen als in den USA, u. a. mit der Vordringlichkeit antirassistischer und antifaschistischer Aktionen (Woltersdorff 2003, 920). Andere Autoren wie z. B. Herzer oder Pachinger schreiben es eher der politischen Harmlosigkeit und Wirkungslosigkeit ihrer Ideen für die Praxis zu.

215 Epstein gehörte zum Kreis der Eingeweihten bei Alan Sokals Aktion gegen den Poststrukturalismus, die im Kapitel 4.3.2.7 zum Sokal Hoax erörtert wird.

216 Die Begriffe »Postmodernismus« und »Poststrukturalismus« werden häufig synonym gebraucht, so auch hier bei Epstein. Zur Abgrenzung der Begriffe siehe z. B. Villa 2010. Im Zusammenhang dieser Dissertation geht es vorwiegend um das Set von Überzeugungen, das den »Poststrukturalismus« (als philosophische »Schule« mit Ursprung in Frankreich im 20. Jahrhundert) kennzeichnet und in den »Postmodernismus« (als allgemeiner Überbegriff der Philosophie der Postmoderne) Eingang gefunden hat. Eine strenge Abgrenzung ist daher an dieser Stelle von sekundärer Bedeutung. Poststrukturalistische und dekonstruktivistische Ansätze werden z. T. unter dem Begriff »Postmodernismus« zusammengefasst bzw. synonym gebraucht. (Zum Gebrauch der Begriffe vgl. auch Thomas 2007 in *Medien, Öffentlichkeit und Geschlecht in Bewegung*, 33) Erläuterungen zu den Kernideen des Poststrukturalismus folgen im Kapitel 4.2.3.

Positionen gleichrangig. Es gäbe nichts außerhalb von Interpretationen und weder eine reale Basis noch universelle Werte, auf die ein Wahrheitsanspruch sich berufen könne.

Ungerechtigkeiten aufzuzeigen und anzuprangern, entgegen verlogenen Darstellungen von angeblicher sozialer Gerechtigkeit, seien daher mit einem poststrukturalistischen Paradigma theoretisch schwer zu fundieren, so Epstein:

»Those of us who disagree with the strong postmodernist position do not object to the premise that our perception of reality is mediated. What we object to is the leap of logic between this premise and the conclusion that there is no truth, that all claims have equal status« (ebd.).

Epsteins Kritik verweist damit auf den Zusammenhang von poststrukturalistischen Ideen mit den dekonstruktivistischen Ansätzen, die auch Butler vertritt und die in die Queertheorie Eingang fanden²¹⁷.

4.2.3 Wider die Vorherrschaft poststrukturalistischer Ideen in den Gender-Studies

4.2.3.1 Poststrukturalismus – Zentrale Ideen

Die Auseinandersetzung mit einigen grundlegenden Ideen des Poststrukturalismus erscheint im Rahmen dieser Arbeit zwingend, da die poststrukturalistischen Sichtweisen in zum Teil gemäßiger, zum Teil radikaler Ausprägung die Gender-Studies durchwirken.

Zugleich trägt die poststrukturalistische theoretische Ausrichtung vieler Gender-Studies zu Vorbehalten von Seiten der Vertreter einer wertegeleiteten Pädagogik gegenüber der Beschäftigung mit Inhalten der Gender-Studies und der Queertheorie im Schulunterricht bei. Als Fundament einer wertorientierten Pädagogik eignet sich der Poststrukturalismus in seiner Extremform nicht, da sich mit ihm keine gesicherten Werte und »Wahrheiten« ableiten oder begründen lassen.

Da es sich hier um eine kunstpädagogische Arbeit handelt, in der komplexe philosophische Reflexionen nicht den Schwerpunkt darstellen, die Einbeziehung der philosophischen Aspekte aus den genannten Gründen jedoch unerlässlich ist, werden im Folgenden zunächst die poststrukturalistischen Grundauffassungen in knapper Form zusammengefasst.

Anschließend werden die Übereinstimmungen zwischen dem Poststrukturalismus und großen Teilen der Gender-Studies dargelegt und die Übernahme poststrukturalistischer Schlagworte innerhalb der Gender-Studies kritisch beleuchtet.

²¹⁷ Den poststrukturalistischen Hintergrund der Queertheorie beleuchtet auch Woltersdorff (Woltersdorff 2003, 916 f.).

Zuletzt folgt ein ausführlich begründetes Plädoyer für eine weniger einseitig post-strukturalistische Ausrichtung der Gender-Studies und für eine stärkere Verzahnung mit den Naturwissenschaften und der Kritischen Theorie.

Der Poststrukturalismus hat einen Schwerpunkt bzw. Ausgangspunkt in den 1960-er Jahren in Frankreich und wurde in der Folge auch in den USA und in anderen europäischen Ländern verbreitet rezipiert. Zu der Denkrichtung werden u. a. etwa Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Lacan, Judith Butler und Julia Kristeva gezählt, die alle auch innerhalb der Gender-Studies vielfach als Referenzen dienen (siehe hierzu z. B. Schößler 2012, 27; Schößler erwähnt u. a. den Einfluss von Lacan und Derrida auf den dekonstruktivistischen Feminismus und seine Vertreterinnen wie Julia Kristeva oder Luce Irigaray).

Die Grundgedanken des Poststrukturalismus, die in der Debatte um den Begriff »Geschlecht« bereits verschiedentlich aufgetaucht sind, lassen sich wie folgt umreißen²¹⁸: Der Poststrukturalismus steht den aus der Epoche der Aufklärung hervorgegangenen Vorstellungen vom Menschen, der Welt und der Beziehung zwischen Mensch und Welt kritisch gegenüber²¹⁹.

Diese Vorstellungen, die die Moderne geprägt haben, u. a. die wissenschaftstheoretische Debatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts²²⁰, beinhalten vor allem die Leitlinie, der Wissenschaft und der gesellschaftlichen Ordnung Prinzipien der Vernunft zugrunde zu legen: Wissenschaft soll möglichst neutral und objektiv betrieben werden, wobei der Beeinflussung durch wirtschaftliche Interessen und ideologische Vorannahmen durch rational orientierte Methoden der Überprüfung wie Empirie und Logik entgegen gewirkt werden soll. Politische Machtansprüche und gesellschaftliche Normen müssen ebenfalls durch Vernunft legitimiert werden.

Der Poststrukturalismus kritisiert den Wahrheitsanspruch der Wissenschaft²²¹.

Wir können kein neutrales und objektives Bild von den Dingen und ihrem Verhältnis zueinander erlangen. Unsere Sprache kann die Dinge und ihr Verhältnis zueinander nicht präzise benennen. Unsere Untersuchungsmethoden üben Einfluss auf den Untersuchungsgegenstand aus. Für uns existieren die Dinge und ihr Verhältnis zueinander in einer kulturell vermittelten Form und innerhalb eines kulturellen Bedeutungszusammenhangs. Es gibt verschiedene kulturelle Bedeutungszusammenhänge und verschiedene

218 Im Weiteren gebe ich eine eigene Zusammenfassung der poststrukturalistischen Ideen. Zur Orientierung habe ich mich auf verschiedene Veröffentlichungen gestützt, insbesondere auf: Flax 1998, Beyme 1992 und Glaser 1991.

219 An dieser Stelle ist interessant, dass das neue Kerncurriculum in Hessen schulische Erziehung den Werten der Aufklärung verpflichtet sieht (ebd., 9)! Auch hierin zeigt sich, dass eine poststrukturalistische Haltung in Extremform und wertegeleitete Pädagogik einen Widerspruch darstellen.

220 Das Ringen um ein objektives Wahrheitskriterium für Wissenschaft und Philosophie zeigt sich u. a. in Schriften von Ludwig Wittgenstein, Bertrand Russel, Karl Popper u. a.

221 In Frage gestellt wird ebenfalls die Vorstellung von einem abgegrenzten, in sich kohärenten Subjekt, das einen Wesenskern in sich trägt (siehe hierzu Kapitel 5.1).

Perspektiven auf die Dinge und ihr Verhältnis zueinander, von denen keine einen alleinigen Wahrheitsanspruch erheben kann. Die gemäßigte Version des Poststrukturalismus untersucht den Einfluss von Sprache und Kultur auf unsere Gesellschaftsstruktur und auf unsere Wahrnehmung. Viele für naturgegeben gehaltene oder erklärte Sachverhalte sind sozial konstruiert.

Soweit handelt es sich um nachvollziehbare und rational schlüssige, überdies belegbare Feststellungen. Kritisches Bewusstsein gegenüber naiver Wissenschaftsgläubigkeit oder unreflektierten und simplifizierten Vorstellungen von wissenschaftlicher Objektivität und wissenschaftlicher Beweiskraft ist ein wünschenswertes Korrektiv innerhalb des Wissenschaftsbetriebes und gehört für eine Wissenschaft, die diesen Namen verdient, implizit dazu²²².

Es ist wichtig, zwischen der gemäßigten und der extremen Ausprägung der poststrukturalistischen Ideen zu unterscheiden.

Die extreme oder radikale Auslegung folgert aus der zuvor dargelegten wissenschaftskritischen Haltung bzw. aus dem Zweifel an einer objektiven Wahrheit, es gäbe nur die kulturell vermittelten Diskurse. Dahinter verberge sich keine zu entdeckende Wahrheit oder Wirklichkeit, der ein Gedankenmodell oder eine kulturelle Ordnung mehr oder weniger gerecht werden könnten – eine Position, die auch als »epistemischer Relativismus« bezeichnet wird²²³. Dieser Schluss folgt weder logisch zwingend aus dem zuvor Gesagten noch ist er belegbar. Ein konsequent angewandter epistemischer Relativismus ist zudem weder im Alltagsleben noch im Bereich wissenschaftlicher Forschung praktikabel²²⁴.

Die Dialektik der Aufklärung von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (Horkheimer/Adorno 1969) lässt sich in abgewandelter Form auf die extreme Ausprägung des Poststrukturalismus anwenden. Adorno/Horkheimer analysieren, wie Rationalität und Wissenschaft die Menschheit von Naturzwängen befreien, an deren Stelle jedoch die Abhängigkeit von Technologie und die Ideologie der Beherrschbarkeit und Ausbeutung der Natur trat. Der Postmodernismus wiederum kritisiert westliche, hegemoniale Wissenschaftsgläubigkeit und lehnt jede Beweisführung mit absolutem Wahrheitsanspruch ab, sei sie auf Logik, wissenschaftliche Empirie oder subjektive Erfahrung gegründet. Er macht sich damit über jegliche Kritik erhaben, durch keinerlei Einwände angreifbar und nimmt somit selbst eine totalitäre Form an.

So kommt es, dass Butler völlig unbekümmert um den Forschungsstand der Biologie über ein Feld referieren kann, das biologische Fragestellungen mehr als nur am Rande beinhaltet. Auch wenn sich durchaus an einigen Beispielen zeigen lässt, wie biologische Forschung zur Geschlechterfrage interessegeleitet und von kulturellen Vorannahmen

222 So vertreten es u. a. z. B. Adorno / Horkheimer (bereits im Klappentext zur Dialektik der Aufklärung) oder Alan Sokal (passim in *Fashionable Nonsense* 1998, 189).

223 Vertreter wären z. B. Paul Feyerabend oder Thomas Kuhn.

224 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den alltagspraktischen und wissenschaftstheoretischen Problemen, die der Poststrukturalismus mit sich bringt, findet sich bei Sokal / Bricmont (1997) im Kapitel 4: *Intermezzo: Epistemic Relativism in the Philosophy of Science*.

beeinflusst ist²²⁵, bedeutet das nicht im Umkehrschluss, naturwissenschaftliche Forschung und Empirie könnten total außer Acht gelassen werden. Zur Klärung der Frage nach den Geschlechterkategorien sollten verschiedene Disziplinen zusammenarbeiten, um nicht zu einer einseitig verkürzten Auffassung zu gelangen.

4.2.3.2 Poststrukturalismus und Gender-Studies

Betrachten wir nun den Einfluss des Poststrukturalismus auf die Gender-Studies.

Seit Beginn der 1990-er Jahre hat sich an den deutschen Universitäten der Forschungszweig der Gender-Studies etabliert. Forschungsgegenstand ist die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlecht, wie sie sich in jeder kulturellen Äußerung ausprägt, sei es in Kunst und Literatur, im Film oder in Festen und Riten.

Themenbereiche innerhalb des übergeordneten Forschungsfeldes »Konstruktion von Geschlecht« sind die Normierung von Männlichkeit und Weiblichkeit durch Rollenverhalten, Schönheitsideale und geschlechtsspezifische Erwartungen sowie das Verhältnis der beiden Geschlechter zueinander, ihre jeweiligen Zuständigkeitsbereiche und das Machtgefälle zwischen ihnen.

»Der asymmetrische Geschlechterdiskurs regelt den Zugang zu Ressourcen wie Einfluss, Kapital und kulturelle Macht und behauptet diese Verteilung als natürlich begründet. Die Gender-Studies hingegen versuchen, den verborgenen Geschlechterdiskurs als Basis der gesellschaftlichen Ordnung sichtbar zu machen [...]« (Bergmann / Schößler / Schreck 2012, 9)²²⁶.

Gender-Studies sind aufgrund der Universalität der Geschlechterkategorie oft interdisziplinär angelegt, wobei die Kulturwissenschaften tendenziell beim inhaltlichen Schwerpunkt »Geschlecht« mit den Naturwissenschaften auf Kriegsfuß stehen – zumindest liest es sich häufig so, auch noch in neueren Publikationen. Im kulturwissenschaftlichen Reader *Gender-Studies* (Bergmann / Schößler / Schreck 2012) heißt es bereits zu Beginn: »Entscheiden vornehmlich Naturwissenschaften wie Biologie und Medizin darüber, welche körperlichen Merkmale für welches anatomische Geschlecht bedeutsam sind, so reproduzieren diese Disziplinen trotz ihres ungebrochenen Objektivitätsanspruches herrschende kulturelle Normen und zementieren die geltenden Geschlechterverhältnisse. Nach Judith Butler ist selbst die Anatomie ein soziales Konstrukt, das die gesellschaftlichen Verhältnisse und damit die Geschlechterordnung festschreibt« (ebd., 10).

²²⁵ Siehe hierzu Kapitel 4.2.1.

²²⁶ Queer Studies bilden einen Zweig der Gender-Studies. Zunehmend werden bei gender-sensiblen Untersuchungen weitere für Identitätskonstruktionen wichtige Kategorien einbezogen, wie Ethnie, Klasse, Alter und Behinderung/Nicht-Behinderung (Bergmann / Schößler / Schreck 2012, 11). Gender-Studies haben mit den seit den 1960er Jahren in England entstehenden Cultural Studies das Interesse an Populärkultur gemeinsam (ebd., 11). Die Verbindung der Analyse von hochkulturellen und populären Geschlechter-Repräsentationen stellt einen ergiebigen Anknüpfungspunkt für den Kunstunterricht dar; die Methode entspricht quasi den Analyseverfahren für eine ikonografische Reihe (vgl. hierzu Kapitel 5.5.).

Nach dieser Abgrenzung gegenüber den Naturwissenschaften, denen ein »ungebrochener Objektivitätsanspruch« zur Last gelegt und eine Art Willkür bei der Festlegung biologischer Geschlechtsmerkmale unterstellt wird²²⁷, folgen an mehreren Stellen Hinweise auf eine Geistesverwandtschaft zwischen dem theoretischen Gerüst zahlreicher Gender-Studies und dem Poststrukturalismus.

»Zwischen den Gender-Studies und dem Poststrukturalismus lassen sich einige Gemeinsamkeiten ausmachen: die Absage an das universelle Subjekt, das gemeinhin das männliche ist, ebenso die Absage an Autonomie und Objektivität. Problematisieren die Gender-Studies die Dichotomie von Mann und Frau, so unterläuft der Poststrukturalismus ganz analog binäre Systeme wie Wahrheit / Lüge, Normalität / Wahnsinn etc.« (ebd., 12).

An anderer Stelle heißt es kurz auf den Punkt gebracht: »Die wesentlichen theoretischen Einflüsse, die den Gender-Studies die Kritik an einer scheinbar natürlichen Geschlechtsidentität ermöglichen, stammen aus dem Poststrukturalismus« (Bergmann, ebd., 119).

Butler wird unter den theoretischen Gewährsleuten an vorderster Stelle genannt: »Allem voran Judith Butlers einflussreiche Studie *Das Unbehagen der Geschlechter* [...] zeigt exemplarisch, auf welche Weise poststrukturalistische Denkansätze (wie jene von Foucault) mit Ansätzen der Geschlechterforschung verknüpft werden können« (ebd., 119). Dabei werden die poststrukturalistischen Gedankengänge häufig als erwiesene Tatsachen dargestellt: »Da die Auffassung, Geschlecht sei eine naturbedingte, ahistorische Kategorie für nahezu sämtliche gesellschaftliche Praktiken bestimmend ist, arbeiten auch die Queer Studies interdisziplinär und weisen nach – dabei methodisch eher pluralistisch angelegt – dass Weiblichkeit und Männlichkeit prinzipiell Produkte diskursiver Praktiken sind« (ebd., 120).

Ein Wort wie »nachweisen« ist in einem solchen Zusammenhang problematisch, vor allem, da weder Butler noch die hier erwähnten Queer Studies eindeutige »Beweise« erbringen. Die Auffassung vom Geschlecht als Produkt diskursiver Praktiken ist wissenschaftlich umstritten, daher eben nicht »bewiesen«. Würde statt »nachweisen« das Wort »nahelegen« verwendet oder wäre die Rede davon, dass die Queer Studies Argumente für die kulturelle Konstruiertheit von Geschlecht erbringen, würde kein Absolutheitsanspruch erhoben.

Das Wort »nachweisen« aber, das auffällig oft gerade da auftaucht, wo kein Nachweis vorhanden ist, sondern lediglich eine Theorie oder Annahme, ist im Kontext poststruk-

²²⁷ Auf die scheinbare Willkür bei der Einteilung der Menschen in Geschlechterbezieht sich ein ironisches Zitat von Niklas Luhmann: »Zugestanden, ja betont wird von Soziologen nicht selten, dass die Typenbeschreibung bzw. die Klassifikation von Menschen als Männern bzw. Frauen einen sozialen Definitionsprozess voraussetzt und von ihm abhängt. Es geht danach letztlich um Mannsbilder und Weibsbilder. Dann wird sich ein empirisch orientierter Soziologe aber noch leicht wundern müssen, dass die Klassifikation in so hohem Maße faktisch zutrifft, das heißt mit biologischen Merkmalen übereinstimmt – so als ob die Gesellschaft doch erst einmal nachsähe, bevor sie jemanden als Mann bzw. Frau klassifiziert.« (Luhmann 1988, 51).

turalistischer Argumentation besonders unangebracht, weil es genau den Objektivitäts- und Absolutheitsanspruch erhebt, den der Poststrukturalismus prinzipiell ablehnt und den Naturwissenschaften vorwirft. Vertreter des Poststrukturalismus gehen umgekehrt auf die Barrikaden, wenn ein Vertreter der Gegenthese etwa behauptet, die biologische Determiniertheit des Geschlechts sei »nachgewiesen«.

Auch in dem 2010 erschienenen Buch *Geschlecht anders gestalten* von Uta Schirmer nimmt die Auseinandersetzung mit Butlers Gedanken wegen ihres »paradigmatischen Status« (Schirmer 2010, 25) breiten Raum ein.

Butler wird von queertheoretisch orientierten Autorinnen wie Schirmer zwar vielfach kritisiert, aber nicht wegen ihres Postulats der diskursiven Konstruiertheit des biologischen Geschlechts, sondern aus anderen Gründen, etwa weil sie in ihren theoretischen Schriften politische, rechtliche und soziale Fragen tendenziell vernachlässigt und vor allem auf Praktiken des *Drag* zur Unterminierung heteronormativer Geschlechterbinarität eingeht (ebd., 38); weiterhin weil sie bei ihrer Analyse des Aussagepotenzials von *Drag* stets von der binären Geschlechterteilung ausgeht, *Drag* also nur im Sinne von Trans-Identifikation denkt und nicht als Verkörperung von uneindeutigen oder wandelbaren Geschlechtsidentitäten (ebd., 30); oder weil Butlers Strategie sich lediglich auf Dekonstruktion richtet und nicht auf das Ausloten von Alternativen (ebd., 26).

Schirmer würdigt die Weiterentwicklung von Butlers Gedanken (ebd., 42 f.), weist auf Widersprüche hin (ebd., 38²²⁸) und kritisiert Butlers frühe Schriften in der genannten Weise, beharrt aber auf dem Axiom der (ausschließlichen) gesellschaftlichen Konstruiertheit von Geschlecht (ebd., 39 f.²²⁹).

Nicht nur Butler, auch andere Theoretiker, die postmodernistische Ideen vertreten, werden häufig unkritisch und ohne Hinweis auf ihren wissenschaftlich umstrittenen Status zitiert, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Die These von Thomas Laqueur, derzufolge die Aufteilung in zwei Geschlechter eine historisch junge Erfindung aus dem 18. Jahrhundert sei und das bis dahin gültige

228 In der Textpassage geht es um den Aspekt, dass *Drag*-Performances nicht per se mit einer Destabilisierung und Dekonstruktion geschlechtlicher Identitäten und Normen einhergehen müssen, sondern vor allem z. B. in kommerziellen Kontexten als bloße Bühnenshows zur Unterhaltung gerade auch zur Abgrenzung und Selbstvergewisserung des Publikums dienen können.

229 Schirmer verschließt allerdings nicht die Augen vor problematischen Aspekten einer dekonstruktivistischen Perspektive auf Geschlecht, wie etwa den Umgang mit Transsexuellen, wenn sie Frausein oder Mannsein möglichst eindeutig zu verkörpern wünschten und dadurch in den Verdacht der unkritischen Reproduktion der Geschlechternormen gerieten (ebd., 39) In dieser Frage setzt Schirmer sich mit Jay Prosser auseinander (1998), für den das Phänomen der Transsexualität sich mit queertheoretischen Ansätzen nicht erklären lässt, da er durch seine empirischen Studien anhand von Biografien Transsexueller zu dem Schluss kam, die spezifisch transsexuelle Erfahrung als Gewissheit einer (zwei-)geschlechtlich eindeutigen Identität aufzufassen begleitet von dem Streben, diese Identität auch kohärent zu verkörpern. Schirmer verweist dagegen auf transsexuelle Selbstentwürfe, die diese Eindeutigkeit und Seinsgewissheit nicht teilen können oder wollen (ebd., 40 f.) Als theoretische Begrifflichkeit schlägt sie im Anschluss an Andrea Maihofer (1995) die Konzeption von »Geschlecht als Existenzweise« vor (ebd., 46), um den genannten Widersprüchen Rechnung zu tragen und Raum für vielfältige Denk-, Gefühls- und Körperpraxen zu lassen (ebd., 48).

Ein-Geschlecht-Modell ablöste (Laqueur 1992) wurde von Anfang an wissenschaftlich in Zweifel gezogen²³⁰. Es erscheint zudem als Wortklauberei, denn ein sogenanntes Ein-Geschlecht-Modell, das zwei Varianten kennt – eine minderwertige weibliche und eine hochwertige männliche – stellt effektiv nichts anderes als ein Zwei-Geschlechter-Modell dar. Dennoch wird die umstrittene These häufig als Fakt gesetzt:

»Galt noch bis ins 19. Jahrhundert hinein das ›Ein-Geschlecht-Modell‹, ging man also davon aus, dass die Frau lediglich einen defizitären Mann darstelle, so werden die Geschlechter nun biologisch strikt voneinander abgetrennt und die Frau mit einer ganz anderen Ausstattung versehen als der Mann« (Schößler 2012, 21).

Eine solche Formulierung erweckt den Eindruck eines Bruchs oder einer Kehrtwende vom Ein-Geschlecht-Modell zur Geschlechtertrennung, der bei näherem Hinsehen im Widerspruch zu anderen Passagen im Buch steht.

Denn sehr richtig bemerkt Christa Rohde-Dachser, Autorin des Essays *Expedition in den dunklen Kontinent – Weiblichkeit im Diskurs der Psychoanalyse* in derselben Anthologie, z. B. in Bezug auf Freuds Vorstellung von der Frau: »Es gibt also keine Idee einer Zweigeschlechtlichkeit, kein anderes, gleich vollständiges und wertvolles Genitale und keine Geschlechterbegegnung auf der Basis einer solchen Verschiedenheit« (ebd., 72).

Die Frau wäre demnach in Freuds Theorie, die im 19. und 20. Jahrhundert entstand, ebenfalls nichts anderes als ein minderwertiger (kastrierter) Mann, ganz analog zu dem angeblichen Ein-Geschlecht-Modell, das vor dem 19. Jahrhundert dem Zwei-Geschlechter-Modell vorangegangen sein soll, welches dann angeblich ab dem 19. Jahrhundert Gültigkeit besaß. Von einem Paradigmenwechsel kann nicht die Rede sein, wenn man sich den durchgehenden roten Faden bei allen historischen Geschlechtermodellen vor Augen führt: eine deutliche Rollentrennung von Männern und Frauen und eine untergeordnete Position der Frau.

Problematisch ist bei einigen Zitaten der Arbeiten Laqueurs die Suggestion, es handle sich bei seinen Thesen um erwiesene Tatsachen. So heißt es über die Zeit um 1900: »In dieser Phase geht man allerdings noch von der unterschiedlichen (biologischen) Ausstattung der Geschlechter aus, vertritt also einen Differenzfeminismus« (ebd., 21). Die Formulierung klingt, als ob inzwischen allgemein Übereinkunft bestünde, Männer und Frauen seien biologisch nicht verschieden ausgestattet.

»Die relativ junge Entstehungsgeschichte des heute noch vertrauten binären Geschlechtermodells (dem Mann steht eine ganz anders ausgestattete Frau gegenüber) legt allerdings nahe, dass es sich hierbei um eine (gesellschaftlich-kulturelle) Konstruktion handelt [...]« (ebd., 72).

230 Eine ausführliche Darlegung der Debatte um das Ein-Geschlecht-Modell und Laqueurs Thesen ist hier nicht intendiert, zur Kritik an Laqueur siehe u. a. Cadden 1993 und Stolberg 2003.

Die zweigeschlechtliche Fortpflanzung der menschlichen Gattung – die nicht erst im 19. Jahrhundert entstand – wird ignoriert und die umstrittene These vom Ein-Geschlechter-Modell wiederum als Fakt gesetzt.

Wie die genannten Beispiele zeigen kursieren innerhalb der Gender-Studies zum Gemeinplatz gewordene Schlagworte, die fortlaufend unkritisch wiederholt werden, wodurch sie jedoch wissenschaftlich nicht weniger angreifbar werden, sondern sich nur im Butler'schen Sinne diskursiv ausbreiten und erhalten.

Zusätzliche Irritationen ergeben sich aus den z. T. nicht stringenten und nicht einheitlichen Auslegungen der Theorien von Butler oder von anderen poststrukturalistischen Theoretikern.

Bergmann verteidigt Butler: »Wenn Butler schreibt, dass auch das anatomische Geschlecht fundamental sozialen Konstruktionsprozessen unterworfen sei, meint sie damit, dass Körper zwar materiell und real existieren, dass jedoch unser Zugang zur Realität des Materiellen immer schon diskursiv geprägt ist« (Bergmann 2012, 122).

Nach dieser Interpretation würde Butler eine gemäßigte Auslegung des poststrukturalistischen epistemologischen Skeptizismus vertreten. Sollte Butler so verstanden werden wollen, entsprächen ihre Erkenntnisse denen von Simone de Beauvoir. Denn wenn Körper »materiell und real« existieren, wir andererseits einen kulturell geprägten Begriff von ihnen haben, sind wir wieder bei der Unterscheidung zwischen sex und gender, dem biologisch / materiellen und dem sozialen Körper.

Wenn Butlers Verweis auf die Diskursivität des Geschlechts nur die Möglichkeit einer objektiven Erkenntnis über den biologisch / materiellen Körper bestreitet, so mag dieser erkenntnistheoretische Zweifel berechtigt sein, es gibt dann aber zumindest auf der theoretischen Ebene den vor-diskursiven Körper oder im Sinne der Physikerin Karen Barad (vgl. Kapitel 4.2.3.11) jedenfalls Materialität, die gegenüber dem Diskurs eine eigene Kraft und Dynamik entfaltet und sich nicht völlig im Diskurs auflöst (Barad 2012 [2003]).

Unter dieser Prämisse muss man konsequent fragen, ob nicht kulturelle Sichtweisen dem materiell Existierenden mehr oder minder entsprechen können – wobei mit »existieren« kein statischer Zustand gemeint ist, sondern die Veränderbarkeit und Prozesshaftigkeit inbegriffen sind. Materielle Phänomene und die kulturelle Interpretation könnten mehr oder minder im Einklang sein – was nicht eine Trennung der beiden Bereiche voraussetzt, eine unveränderbare Realität auf der einen Seite und Erkenntnis-Annäherung auf der anderen Seite. Die klassische naturwissenschaftliche Vorgehensweise, Erkenntnisse über die Realität als vorläufige Hypothese zu betrachten, mit ihnen zu operieren und sie dabei stetig weiter zu prüfen, entspräche dieser Perspektive.

Sollte Butler in dem Sinne verstanden werden wollen, wie Bergmann ihre Studie an dieser Stelle²³¹ auslegt, so besteht über diese Lesart jedoch keine Einigkeit bei den

231 An anderen Stellen im Buch hat man den Eindruck, dass Butlers Thesen im Sinne eines radikalen

Exegeten. Zahlreiche Repliken auf Butlers Veröffentlichungen gehen von einem anderen Verständnis ihrer Schriften aus und verstehen sie als ein Manifest des Anti-Essenzialismus in Extremform, siehe u. a. auch die erwähnten Kritiken von Epstein oder Duden.

So schreibt etwa Benjamin Moldenhauer in einer Studie zu Pierre Bourdieu:

»Aus der These, der Körper sei ausschließlich über Sprache vermittelt, folgt bei Butler, dass Materie selbst ein sprachliches Konstrukt ist [...]. Bei Judith Butler wird der Körper eher in seinem performativen Potenzial und nicht in seiner, um die Unterscheidung von Helmuth Plessner zu verwenden, Leiblichkeit beschrieben« (Moldenhauer 2010, 57).

Bei Herzer heißt es: »Die Annahme einer vordiskursiven materiellen Natur wie etwa die Körper der Menschen ist für Butlers idealistischen Konstruktivismus ganz unakzeptabel [...]« (Herzer 2009, 4).

Die Frage, wer nun Butler »richtig« versteht – ob die Auslegung von Bergmann Butlers Ideen eher gerecht wird oder die von Duden, Moldenhauer oder Herzer – soll hier nicht weiter verfolgt werden, da sie wegen vieler in Bezug auf diese Frage ambivalenter Formulierungen in Butlers Texten auch nicht eindeutig beantwortet werden kann. Es genügt an dieser Stelle, erhebliche Unterschiede zwischen den Interpretationsweisen festzustellen. Es gibt mithin abweichende Deutungen, widersprüchliche Folgerungen, Missverständnisse und ein beachtliches Maß an Verwirrung in dieser Hinsicht. Die komplizierte Sprache von Butler mag daran mit beteiligt sein²³².

Erschwert wird eine klare Gedankenführung weiterhin – auch in der Gegenargumentation – oft vor allem dadurch, dass die verschiedenen Aspekte von Geschlechtsidentität (biologisches Geschlecht, psychisches Geschlecht, Rolle, sexuelle Orientierung) nach Bedarf durcheinander gewürfelt werden. Sicherlich ist eine messerscharfe begriffliche Trennung hier kaum möglich und je nach Kontext auch nicht notwendig. In vielen Fällen verschleiert das Springen zwischen den verschiedenen Aspekten jedoch die logischen Schwachstellen der aufgestellten Behauptungen.

Ein Beispiel soll diese Problematik veranschaulichen.

Bergmann / Schöblier / Schreck (2012) schreiben: »[...] Daraus ergibt sich die Historizität von Geschlecht, das heißt, jede Kultur definiert ihre Geschlechtergrenzen anders. In den heutigen Gesellschaften dominiert gemeinhin eine binäre Ordnung, in der es lediglich Mann und Frau sowie ein heterosexuelles Begehren zu geben scheint« (ebd., 10).

In einer Formulierung wie dieser können sich verschiedene Aspekte der sexuellen Identität irreführend vermischen. Kulturen definieren Geschlechtergrenzen verschieden: in Bezug auf die Geschlechterrollen ist diese Feststellung sicherlich

poststrukturalistischen Ansatzes ausgelegt werden, z. B. S. 120 f., wo gesagt wird, dass nach Butler der Ausruf »Es ist ein Mädchen!« oder »Es ist ein Junge!« das Geschlecht des Neugeborenen nicht beschreibt bzw. feststellt, sondern herstellt.

232 Auch hat Butler auf die kritischen Stimmen reagiert und in späteren Veröffentlichungen andere Schwerpunkte gesetzt. Die Betonung des Performativen tritt zugunsten einer Philosophie des Werdens in den Hintergrund; das fatalistische Ausgeliefertsein an den anonymen »Diskurs« weicht einer optimistischen Offenheit für die Gestaltungsmöglichkeiten der Subjekte.

richtig. Die Aussage im zweiten Teil des Satzes, es scheine in heutigen Gesellschaften nur heterosexuelles Begehren zu geben, kann als unzutreffend angesehen werden, auch wenn eine volle rechtliche Gleichstellung homosexueller Beziehungen noch nicht erreicht ist. In Bezug auf das biologische Geschlechterweckt der zweite Satz den Eindruck, in unserer heutigen Kultur gäbe es infolge der binären Ordnung nur Mann und Frau, in anderen Kulturen sei das möglicherweise anders (gewesen).

Doch kennen sowohl unsere wie auch andere Kulturen zwei Geschlechter – Mann und Frau – sowie Ausnahmen und Zwischenstufen²³³.

Um in diesem Punkt mehr Klarheit herzustellen, sollen drei Beispiele näher analysiert werden, die im Zusammenhang mit der angeblichen Geschlechtervielfalt in anderen Kulturen genannt und der Geschlechterbinarität in unserer Gesellschaft entgegen gesetzt werden: die Two Spirit People (»Berdaches«²³⁴) in indigenen Stämmen, die Hijras in Indien und die Burrnasha in Albanien.

Die ethnologische Forschung hat in verschiedenen Ländern und Kulturen Bevölkerungsgruppen beschrieben, die als »dritte Geschlechter« Eingang in die Literatur der Gender-Studies und inzwischen auch in den pädagogischen Diskurs zum Thema der geschlechtlichen Vielfalt und Identität als Unterrichtsinhalt fanden²³⁵.

Oft soll ein kurzer, nebenbei erfolgreicher Verweis auf die »dritten Geschlechter« in anderen Kulturen die gendertheoretische Auffassung von biologischem Geschlecht als sozialer Konstruktion stützen. In einer *GEW*-Broschüre zu Geschlechterkonstruktionen in Schulbüchern (Bittner 2011) wird argumentiert: »Historische und sozialanthropologische Forschung haben gezeigt, dass es auch Geschlechtermodelle jenseits der Zweigeschlechtlichkeit gibt [...] Statt all diese Beispiele als Ausnahmen zu behandeln, plädieren die Gender-Studies dafür, die Norm der Zweigeschlechtlichkeit in Frage zu stellen. Und dies bezieht sich nicht nur auf das soziale Geschlecht, welches zunächst mit Gender in Abgrenzung zu Sex gemeint war. Denn gerade biologisch-medizinisch ist die Vorstellung

233 Allerdings gibt es unterschiedliche medizinische und biologische Vorstellungen von der körperlichen Beschaffenheit der Geschlechter und den Vorgängen bei der Zeugung und Vererbung. Diemberger / Schicklgruber / Emmer beschreiben aufgrund ihrer ethnologischen Forschungen unter den Khumbo in Nordost-Nepal, wie aus Sicht der Khumbo Blut und Fleisch des Babies aus dem Blut der Mutter entsteht, Knochen und Gehirn aus dem Sperma des Vaters (Diemberger / Schicklgruber / Emmer 2001, 299). Diese unterschiedlichen biologischen Vorstellungen sind jedoch nicht gemeint, wenn die Einteilung in zwei Geschlechter als kulturübergreifende Kategorie bezweifelt wird. Auch die Khumbo gehen von zwei Geschlechtern aus. Wie die Ethnologin Henrietta L. Moore in einem Essay zu dem mehrfachen Wandel der Auffassungen von den Kategorien Sex und Gender innerhalb der ethnologischen Wissenschaft und Forschung ausführt: »Das Problem [...] blieb erhalten, nämlich die unbequeme Tatsache, dass Menschen Körper haben, die in einer unterschiedlichen binären Form präsent sind « (Moore 2001, 398).

234 Zur Problematik des Begriffes siehe Jacobs et al 1997, 4. Der Begriff wird hier wegen seiner z. T. als diffamierend empfundenen Beiklanges in Anführungszeichen gesetzt.

235 In der Zeitschrift *Ethik und Unterricht* werden in der Ausgabe zum Thema *Doing Gender* (4/09, 38) z. B. die *Two Spirit People* als Beispiele für dritte Geschlechter vorgestellt.

der Zweigeschlechtlichkeit einerseits historisch recht jung und entspricht andererseits sehr viel weniger als vermutet dem aktuellen Forschungsstand«²³⁶ (Bittner 2011, 8).

Wiederum wird dabei die umstrittene These von der »historisch recht jungen« Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit als Fakt gesetzt und mit der sozialanthropologischen Forschung werden in vager Form die »dritten Geschlechter« als Beleg aufgerufen, biologische Zweigeschlechtlichkeit sei eine soziale Konstruktion. Um Missverständnisse zu vermeiden soll betont werden, dass Bittner mit ihrer Untersuchung der Darstellung von Menschen verschiedener geschlechtlicher Identitäten in Schulbüchern eine wichtige und in vielen ihrer Ergebnisse bedenkenswerte Arbeit leistet, um die Auseinandersetzung mit sexueller Vielfalt in schulischem Kontext anzuregen. Gerade darum ist es bedauerlich, wenn im Rahmen solcher Arbeiten und in offiziellen Broschüren der *GEW* angreifbare Thesen als Tatsachen postuliert werden.

Weil die zitierte Argumentation keinen Einzelfall darstellt²³⁷, soll eine genauere Betrachtung von Beispielen für »dritte Geschlechter« in den folgenden Kapiteln zeigen, dass es in verschiedenen Kulturen vielfältige und unterschiedliche Konstruktionen sozialer Geschlechterrollen gibt und der Zusammenhang von biologischem Geschlecht und sozialer Rolle auf verschiedene Weise interpretiert werden kann.

Die Beispiele für »dritte Geschlechter« können jedoch nicht als wissenschaftlich unanfechtbare Belege für unterschiedliche Definitionen des biologischen Geschlechts in verschiedenen Kulturen herangezogen werden – schon allein deshalb nicht, weil die Deutung der »dritten Geschlechter« auch innerhalb der ethnologischen Forschung umstritten ist²³⁸.

Ausdrücklich sei der Hinweis voran gestellt, dass es sich bei den folgenden Ausführungen nicht um ethnologische Forschung handelt und kein Anspruch erhoben wird, über die genannten Bevölkerungsgruppen oder das Phänomen der »dritten Geschlechter« umfassend und letztgültig zu informieren. Seriöse anthropologische Publikationen warnen häufig davor, anthropologische Daten vorschnell im Sinne der ideologischen Befangenheit der Forschenden zu interpretieren. »We are very conscious about the possibilities of misrepresenting people's lives or cultures either by idealizing them, by exoticizing them or by failing to recognize diversity and variation within or between cultures« (Nanda 1998, xii)²³⁹.

Auch vertritt jedes Individuum einer sozialen Gruppe die Regeln und Normen der Gruppe auf eigene und besondere Weise. Wie die Ethnologin Serena Nanda mehrfach betont, sind Generalisierungen in der ethnologischen Forschung zwar unvermeidlich, um das Leben und die Bedeutung des Verhaltens einzelner Menschen im gesellschaftlichen

236 Das Originalzitat enthält hier einen Verweis auf Voß 2010.

237 Siehe Kapitel, in dem weitere Beispiele vergleichbarer Argumentationsweisen diskutiert werden.

238 Als kenntnisreiche und differenzierte Reflexion der anthropologischen Debatte empfiehlt sich der Essay *Was ist eigentlich mit Frauen und Männern passiert? Gender und andere Krisen in der Anthropologie* von Henrietta L. Moore (2001).

239 Die Seitenbezeichnung im Vorwort besteht in Nandas Buch aus kleinen römischen Ziffern.

Kontext zu verstehen, man sollte sich aber der mit Generalisierungen verbundenen Problematik bewusst sein (Nanda 1998, xx). Die Komplexität eines Phänomens wie das der »dritten Geschlechter« vollständig zu erhellen soll daher nicht das Ziel sein, es wird jedoch der Anspruch erhoben, durch einen genaueren Blick auf die ethnologische Forschung zu den »dritten Geschlechtern« zu zeigen, dass die »dritten Geschlechter« nicht als wissenschaftlich unumstrittener Beweis für die gendertheoretische Auffassung des biologischen Geschlechts als Konstruktion angeführt werden können.

Die Beispiele für »dritte Geschlechter« eignen sich auch nicht, um einen der Vielfalt von Geschlechtsidentitäten besser angemessenen Umgang in anderen Kulturen gegenüber unserer Gesellschaft zu behaupten, wie ebenfalls erläutert werden soll.

Aus der Vielzahl der »dritten Geschlechter« wurden drei Gruppen ausgewählt, die sich in geografischer und kultureller Herkunft unterscheiden – es wird je ein Beispiel aus Asien, Europa und dem amerikanischen Kontinent betrachtet – und die zu den bekannteren und in gendertheoretischen Einlassungen häufig erwähnten Beispielen für »dritte Geschlechter« gehören.

4.2.3.3 Hijras

Für die folgenden Ausführungen zu Indiens Hijras stütze ich mich primär auf Forschungsergebnisse von Renate Syed, die in den Jahren 2001, 2002 und 2003 in Indien und Pakistan in Hijra-Gemeinschaften lebte und ohne Übersetzer zahlreiche Interviews führte und transkribierte (Syed, 7).

Die Dokumentation *Between the Lines – Indiens drittes Geschlecht* auf arte²⁴⁰ am 11.06.2011 gab einige Informationen und Impulse zum Thema, vertiefend wurde neben Syeds Publikation weitere wissenschaftliche Literatur herangezogen, insbesondere die grundlegende Studie von Serena Nanda (Nanda 1998), die ebenfalls anthropologische Feldforschung in der Gemeinschaft der Hijras betrieb, sowie u. a. Kämmerer (2010).

Hijras sind zumeist anatomisch männliche Personen²⁴¹, die jedoch die ihnen zugewiesene männliche Geschlechtsidentität ablehnen.

Seit 2009 erkennt Indien die Hijras juristisch als drittes Geschlecht an. Bei der Volkszählung 2011 konnte auf freiwilliger Basis die Kategorie other bzw. others für den Personenstand gewählt werden (ebd., 1). Vier Millionen Hijras sollen in Indien leben und von dieser gesetzlichen Regelung betroffen sein (ebd., 7).

»Die juristische Anerkennung des dritten Geschlechts, das (sic!) auf Forderung der Angehörigen dieses Geschlechts, die sich heute Hijras nennen, durchgesetzt wurde, ist

240 <http://www.arte.tv/de/between-the-lines/3898460,CmC=3896198.html>, Zugriff 06.03.2014

241 Es gibt auch Intersexuelle unter den Hijras. Wie Syed berichtet, handelt es sich in der überwiegenden Mehrheit jedoch um anatomische Männer.

auch ein Bekenntnis zur eigenen Kultur, besinnt sich Indien im Zeitalter der Globalisierung doch zunehmend auf seine indigenen Werte und Konzepte«²⁴² (ebd., 1).

Syed liegt es jedoch trotz dieses zunächst positiv klingenden Kommentars fern, die historischen oder aktuellen Existenzbedingungen der Hijras zu idealisieren und zu romanisieren. Sie arbeitet klar heraus, wie die frühe Anerkennung eines dritten Geschlechts in der altindischen Kultur, u. a. auch im erotischen Lehrbuch Kamasutra und im Rechtstext Manusmriti, auf der Basis eines rigide binären Geschlechterkonzepts beruht: »Das streng patriarchale Systems Indiens, das eine strikte, als natürlich bzw. gottgegeben verstandene Geschlechterordnung von Mann und Frau behauptete und beiden Geschlechtern genau definierte Lebensbereiche mit spezifischen Aufgaben, Rollen und Verhaltensweisen, aber auch weitgehend getrennte Lebensräume zuwies, erlaubte keinen Übergang von Männern in die »weibliche« (die heimische, familiäre) Sphäre und kein Betreten der »männlichen« Welt (Öffentlichkeit, Arbeitswelt, Raum des Kultus und des Rituals, Vergnügungsstätten) durch Frauen« (ebd., 6). Wer von den Normen der Männlichkeit abwich, wurde daher in die dritte Kultur des »dritten Geschlechts« verbannt²⁴³.

Die Entstehung der Angehörigen des Drittggeschlechts wurde (und wird bis heute, ebd., 7) in Indien mit einer Diskrepanz zwischen dem körperlichen Geschlecht und dem *svabhaava* (von Syed übersetzt als Wesensart oder Psyche) erklärt. Die Geschlechter besitzen demnach nicht nur sichtbare Geschlechtszeichen wie Penis oder Vagina, sondern auch ein geschlechtsspezifisches inneres Wesen. Das Wesen der Frau ist gekennzeichnet durch Schwäche, Feigheit, geistige Beschränkung und Unterwürfigkeit; für das Wesen des Mannes sind dagegen Klugheit, Tapferkeit und der Wille zur Herrschaft charakteristisch (ebd., 3 f.).

»Die Angehörigen des dritten Geschlechts besaßen dieser Theorie zufolge zwar einen männlichen Körper, aber nicht den dazugehörenden männlichen *svabhaava*, vielmehr wurde ihr Wesen (die heutigen Hijras sprechen von einer innewohnenden weiblichen Seele, ruuh aurat) durch die als mangelhaft empfundenen Charakteristika des weiblichen *svabhaava* bestimmt, sie galten als schwach, sexuell ausschweifend und feige [...]« (ebd., 4). Unter den Hindus gilt die Wiedergeburt als Hijra als karmische Strafe (ebd., 5).

Nach altindischer Gesetzgebung mussten Angehörige des Drittggeschlechts ihre Familie verlassen und stigmatisierende Zeichen anlegen, sie waren von der Erbfolge und von Ritualen ausgeschlossen.

Heutige Hijras definieren sich laut Syed als »Nicht Mann, nicht Frau«, sondern als drittes Geschlecht. Sie leben in eigenen Häusern und Gemeinschaften organisiert wie eine Großfamilie unter der Leitung einer Meisterin. Ihren Unterhalt bestreiten Hijras zum Teil durch Prostitution, da die Ausübung anderer Berufe ihnen oft verwehrt wird

242 Die vorübergehende Abschaffung des dritten Geschlechts ist auf die britische Kolonialherrschaft zurückzuführen.

243 Für Frauen existierte keinerlei kulturell akzeptierte Möglichkeit, von den Normen abzuweichen (ebd., 5).

sowie vielfach durch Betteln bzw. das Einfordern eines Geldbetrages von Passanten im Gebiet um ihr Haus.

Alle Hijras müssen sich einem Verhaltenskodex unterordnen, sie tragen einen Frauennamen und Frauenkleidung und erlernen eine »nicht-männliche« Mimik und Gestik (ebd., 11). Die Frauenkleidung ist durch den Verhaltenskodex festgelegt und dient der Kenntlichmachung der Hijras, unabhängig davon, ob sie ein persönliches Bedürfnis haben, Frauenkleidung zu tragen. »Die Maskerade ist die Enthüllung« (ebd., 11).

Nach Syeds Schätzung sind etwa 10%–15% der Hijras kastriert²⁴⁴. Bei der rituellen Kastration durch eine erfahrene Hijra werden Penis und Hoden ohne Narkose mit einem Schnitt entfernt; anschließend wird heißes Öl auf die Wunde gegossen. Es besteht kein Zwang zur Kastration, doch sie gilt als die eigentliche Geburt einer Hijra (ebd., 12) und es existiert der Glaube, die Kastration verleihe einer Hijra die magische Kraft zu verfluchen oder zu segnen (ebd., 12).

Hier sollen nicht die Ergebnisse von Syeds Recherchen angezweifelt werden. Nicht nur hat Syed intensive Feldforschung betrieben, ihre Beschreibung der Lebensweise und der Traditionen der Hijras deckt sich auch mit den Erkenntnissen anderer Forschender wie z. B. Nanda. In Frage gestellt werden können jedoch einige der theoretischen Schlussfolgerungen und Bewertungen.

Es ist vor dem Hintergrund der von Syed dargelegten Fakten nicht nachvollziehbar, die Hijras als drittes *biologisches* Geschlecht zu bezeichnen, wie Syed dies an einigen Stellen tut (ebd., u. a. 2, 6, 7).

Der Verweis darauf, das Vorkommen der Hijras werde als »natürlich« angesehen, genügt nicht zur Errichtung einer »biologischen« Kategorie. Der unscharfe Gebrauch des Wortes »natürlich« führt zur Verwendung des Wortes sowohl in biologischen als auch in kulturellen Zusammenhängen, etwa wenn die gesellschaftliche Geschlechterordnung als »natürlich« tituliert wird. »Natürlich« ist daher nicht als synonym mit »biologisch« zu betrachten. Wenn in der indischen Kultur ein drittes Geschlecht als »natürlich« angesehen wird, so ist es deshalb noch kein »drittes biologisches Geschlecht«. Dies gilt umso mehr, da die indischen Geschlechterkonzepte, wie Syed selbst erläutert, den Körper – die materielle oder biologische Grundlage – und die *svabhaava* (die Psyche oder das Wesen) als unabhängige, voneinander getrennte Größen betrachten²⁴⁵. Syed erwähnt mehrfach, dass Hijras nicht aufgrund ihrer Anatomie dem dritten Geschlecht zugeordnet werden, sondern von ihren Eltern und allen anderen zunächst für männlich gehalten werden, da sie männliche Genitalien besitzen (ebd., z. B. 4 und 9).

244 Das wären immerhin mehr als 400.000 Personen in Indien. Die Kastrationen sind illegal, dennoch hat sich der Brauch bis heute erhalten.

245 Wenn man davon ausginge, dass es biologische Faktoren sind, die einen Menschen mit männlichen Genitalien veranlassen, sich als Hijra zu identifizieren – also z. B. Hormone, neurologische Strukturen o. ä. – so wäre die Bezeichnung als biologisches Geschlecht weniger abwegig. Wie Syed ausführlich erklärt, ist dies jedoch gerade nicht der Fall.

Auch postuliert Syed: »Die Tatsache, dass die Inder ein drittes biologisches Geschlecht unter den Menschen, nicht aber unter den Tieren anerkannten, zeigt, dass es nicht die Anatomie betraf, sondern das, was den Menschen vom Tier unterscheidet: Verstand und Selbstbewusstsein, Reflexion und Zweifel, Willen, Gefühl und Identität, Kultur und Sprache.« Alle diese Kriterien sind keine biologischen Kategorien²⁴⁶.

Aus diesen Gründen erscheint es irreführend und missverständlich, in Bezug auf die Hijras von einem dritten biologischen Geschlecht zu sprechen. Die genannten Argumente sprechen dafür, dass es sich um eine soziale Geschlechterkategorie handelt. In Serena Nandas Untersuchung der Hijras ist ein Kapitel der Frage gewidmet, ob die »dritten Geschlechter« in anderen Kulturen die euro-amerikanische Sicht auf Geschlecht als binäre Kategorie in Frage stellen (Nanda 1998, 140 ff.). Nanda referiert unterschiedliche und kontroverse Positionen zu dieser Frage (ebd., 144).

Wie das Beispiel der Hijras weiterhin zeigt, kann die Anerkennung eines Geschlechts als »natürlich« nicht gleichgesetzt werden mit dem Nichtvorhandensein von Diskriminierung.

Syed legt die Diskriminierung der Hijras ohne Beschönigung offen: Sie müssen oft zwangsweise ihre Familien verlassen und werden gesellschaftlich und beruflich ausgegrenzt.

Syed sieht als Vorzug der Hijra-Gemeinschaften ihre Offenheit für viele sexuelle Identitäten: »Das Dritte ist nichts Einheitliches, sondern etwas Vielfältiges, es gibt unendlich viele Grade von Männlichkeit, Weiblichkeit, Hijrkeit und alles dazwischen [...] Und dies bedeutet zumindest für die Hijras Freiheit«, denn »[...] die Hijra-Gemeinschaft ist ein weiter Spielraum für alle Formen des selbstdefinierten gender. Die Gemeinschaft nimmt alle Arten von ›Nicht Mann, nicht Frau‹ auf und toleriert alle möglichen Varianten von Körpern, Identitäten und Sexualitäten; [...] All thirdness is not alike« (Hervorheb. i. O.).

Diese Aussage steht jedoch in krassem Gegensatz zu dem von Syed in einigen Grundzügen referierten Kodex, demzufolge alle Hijras festgelegten Verhaltensvorschriften unterliegen und z. B. Frauenkleidung tragen müssen, und zwar unabhängig von einer persönlichen Neigung dazu, sondern als Mittel der Stigmatisierung (ebd., 11). Auch sind keineswegs alle Arten von Sexualitäten ent-tabuisiert, so haben Hijras z. B. keinen Sex mit Frauen (ebd., 13).

Die Hijras nehmen Menschen mit verschiedenen sexuellen Identitäten auf, aber von »Freiheit« zu sprechen wirkt euphemistisch angesichts der auferlegten Einschränkungen und Zwangsvorschriften.

Für Frauen gibt es nach Syed keine Möglichkeit, das ihnen zugewiesene Geschlecht abzulehnen, eine solche Neigung bei einer Tochter wäre eine noch größere Schande als

246 Auch wenn es (nach Auffassung westlicher Wissenschaft) für die genannten menschlichen Eigenschaften biologische, d. h. materiell-körperliche Voraussetzungen und Zusammenhänge mit biologischen Vorgängen gibt, sind die von Syed hier aufgezählten Begriffe vorrangig den Sozialwissenschaften und der Psychologie zuzuordnen.

bei einem Sohn und die Familie würde »ihre dritte Natur unterdrücken, sie schon als Kind verheiratet oder sie vor der Welt verstecken [...]« (ebd., 8).

Syed verwahrt sich im Schluss-Appell ihres Essays gegen die Beurteilung der Hijra-Praktiken aus westlicher Perspektive: »Indien geht somit seinen eigenen Weg und westliche Kritiker dieses Weges sollten verstehen, dass die Zeiten westlicher Kulturdominanz vorbei sind. Westliche Kritiker mögen ihre Ideen und Konzepte in ihren Ländern umsetzen, die Hijras brauchen keine westliche Billigung, wenn sie ihren eigenen Weg gehen, selbst wenn dies der traditionelle Weg ist« (ebd., 16).

In Anbetracht des verheerenden Unheils und der Ungerechtigkeiten und Ausbeutung, die westliche Kolonialherrschaft über andere Kulturen brachte, ist man geneigt, dem Anspruch auf Selbstbestimmung zuzustimmen.

Dennoch sollten die Schwierigkeiten nicht ignoriert werden, die mit der Forderung, westliche Kritiker mögen sich heraushalten, wenn es um Landestraktionen anderer Kulturen geht, verbunden sind.

Es lässt sich vermutlich relativ leicht Einigkeit darüber herstellen, Tatenlosigkeit westlicher Gesellschaften gegenüber der Genitalverstümmelung von Mädchen wie sie z. B. in Somalia verbreitet ist als keine Option anzusehen. Dieser unmenschliche Brauch ist das extremste Beispiel für die Tatsache, dass »Tradition« und »Landeskultur« allein noch keine Rechtfertigung für eine Sitte darstellen, auch dann nicht, wenn sie wie im Fall der Genitalverstümmelung von Frauen auch von den Betroffenen selbst oder mit deren Mitwirkung weiter tradiert wird.

Die Kastration, wie sie bei den Hijras vorkommt, unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von der Genitalverstümmelung bei Mädchen. Die Kastration wird bei Hijras nicht zwangsweise vorgenommen und sie wird den Angaben bei Syed und Kämmerer (2010) zufolge nicht bei Minderjährigen praktiziert.

Eine Gemeinsamkeit besteht jedoch darin, dass die Kastration ohne Narkose in medizinisch nicht optimal dafür ausgerüsteter Umgebung ausgeführt wird, von Personen, die keine medizinische Ausbildung haben, sondern z. T. im Traum zu dieser Tätigkeit berufen werden (Kämmerer 2010, 87).

Eine echte Freiwilligkeit ist nur bedingt gegeben, solange eine bestimmte Praxis erhebliche ökonomische und gesellschaftliche Vorteile gewährt. Laut Syed bedeutet die Kastration einerseits einen »außerordentlichen Prestigegewinn« (ebd., 12) und bringt andererseits enorme wirtschaftliche Vorteile:

»Besonders die Hindus unter den Hijras glauben, die Kastration, die auch als ein Opfer an Bahucara Mata, die Göttin der Hijras, verstanden wird, verleihe besondere Kräfte: die Göttin verleihe im Austausch mit den »geopferten« Geschlechtsorganen und der verlorenen Sexualität die Kraft shakti, des Segnens und Verfluchens. Diese Kraft machen die Hijras zubarer Münze: Ihr Haupteinkommen verdienen sie durch Besuche in den Häusern ihres Viertels, um neugeborene Söhne oder Bräutigame zu segnen. Geld erhalten sie auch, indem sie bei Beleidigungen mit einer Verfluchung zu Impotenz oder

Unfruchtbarkeit drohen, die der oder die Betroffene nur mit einer großzügigen Abgabe abwenden kann« (ebd., 12).

Kämmerer weist noch drastischer auf den wirtschaftlichen Druck hin: »Schließlich besetzen hijras mit ihren Ritualen eine kleine Nische im Berufsbild der indischen Gesellschaft und nur ›echten‹ hijras steht es zu, diese Segnungen durchzuführen. In einem Gesellschaftssystem, in dem eine Kaste den Mitgliedern die Art ihres Berufes vorschreibt, ist ihr wirtschaftliches Monopol auf Hochzeits- und Geburtszeremonien überlebensnotwendig« (Kämmerer 2010, 88). Massive wirtschaftliche Zwänge und Aberglaube stellen keine günstigen Bedingungen für eine frei getroffene Entscheidung dar.

Nandas Bericht über ihre ethnologische Feldforschung enthält mehrere Selbstzeugnisse von Hijras, die ihre Beweggründe erläutern, die für den Entschluss zur Kastration ausschlaggebend waren. In jeder der Schilderungen stehen die Erwartungen des Umfelds und äußerer Druck im Zentrum, in keinem Bericht erscheint die Kastration vorrangig als persönlicher Wunsch der Betroffenen (Nanda 1999, passim).

In der arte-Dokumentation *Between the Lines – Indiens drittes Geschlecht* erläutert eine Hijra ihre Methode, Geldgaben zu fordern, indem sie damit droht, ihr Kleid zu heben. Der Anblick der schrecklichen Wunde jage den Menschen Angst ein, einen Fluch auf sich zu ziehen. Der Film zeigt in beeindruckenden Interviews die zum Teil prekäre gesellschaftliche Situation der Hijras. Das Filmteam begleitete auch eine der gefährlichen, oft medizinisch nicht fachmännischen und ohne Betäubung durchgeführten Operationen.

Es ist daher jeweils differenziert zu betrachten, ob der Umgang mit von der binären Geschlechterordnung abweichenden Identitäten in anderen Kulturen fortgeschrittener oder für die Betroffenen angemessener ist als in unserer Gesellschaft.

Kämmerer gibt in dieser Frage ebenso wie Syed sehr widersprüchliche Bewertungen ab. Ihr Fazit (ebd., 111) ihrer Untersuchung zu den Hijras beginnt sie mit den Worten: »In westlichen Gesellschaften müssen Menschen in die Kategorien ›Mann‹ und ›Frau‹ hinein passen. Wer mit einem uneindeutigen Geschlecht oder gar als Hermaphrodit zur Welt kommt, wird durch einen chirurgischen Eingriff passend gemacht. Intersexuelle werden mit Gewalt in unser Zweigeschlechtersystem gepresst, da für ihr androgynes Geschlecht in der Gesellschaft kein Platz ist. In Indien dagegen werden multiple biologische und soziale Geschlechter als Alternativen akzeptiert [...]« (Kämmerer, 111).

Auch hier tauchen im Schlusswort plötzlich die vielfältigen biologischen Geschlechter auf, während es im referierenden wissenschaftlichen Teil um soziale Geschlechter geht, und wieder erfolgt eine positive Wertung der angeblichen Toleranz der indischen Kultur im Vergleich zur Intoleranz unserer westlichen Gesellschaft.

In den nachfolgenden Ausführungen kommen Kämmerer selbst Zweifel an diesem Urteil: »Die euro-amerikanische Gesellschaft gesteht jedem Einzelnen wesentlich mehr Freiraum und Individualität zu als der Begriff ›Zweigeschlechtersystem‹ erahnen lässt. Wir mögen die Menschheit in Männer und Frauen einteilen, doch werden die Grenzen immer durchlässiger und bieten Platz für Variationen und Zwischenstufen. Es wäre

deshalb falsch, die Homophobie im Westen der offensichtlichen Toleranz im Osten gegenüberzustellen. Die einseitige Betrachtung der euro-amerikanischen Gesellschaft und ihre Reduzierung auf das Zweigeschlechtersystem blenden die existierenden Subkulturen völlig aus. Außereuropäische Gesellschaften werden aufgrund ›dritter‹ Geschlechter verherrlicht und die Machtverhältnisse beschönigt. Die Verhältnisse in Indien oder dem Oman sind nicht so tolerant, wie die Existenz ›dritter Geschlechter‹ vermuten lässt« (ebd., 114). Romantisierende Klischees sind ebenso verfehlt wie diskriminierende.

Vielleicht hilft der nicht wertende, sorgfältig beobachtende Blick, mit dem Fotokünstler eindrucksvolle Porträts der Menschen schaffen, die von den in unserer Kultur gewohnten Geschlechterkategorien abweichen. Reiner Riedler fotografierte 2002 Hijras in Indien²⁴⁷. Seine Fotos sind bei der Agentur Anzenberger gelistet.

Auch die Burrnesha Albanien, von denen der folgende Abschnitt handelt, werden 2013 in einem eigenen Fotoband vorgestellt, woran wiederum das besondere Interesse der Gegenwartskunst am Thema der geschlechtlichen Identität ersichtlich wird (siehe Kapitel 3.1).

4.2.3.4 Burrnesha

Im Fotoband *Sworn Virgins*²⁴⁸ zeigt Pepa Hristova im Jahr 2013 entstandene Fotografien von Burrnesha in Albanien; es sind Frauen, die entweder »zum Mann erzogen« werden bzw. die Männerrolle in bestimmten, nach gesellschaftlichen Erfordernissen definierten Fällen übernehmen oder aber aus eigenem Entschluss die Männerrolle annehmen, zum Beispiel um einer Zwangsheirat zu entgehen. Die Burrnesha müssen ewige Jungfräulichkeit geloben, damit ihnen die Männerrolle zugesprochen wird.

Die Biografien der von Hristova fotografierten Burrnesha werden im Fotoband kurz vorgestellt²⁴⁹. Hakije wurde von Geburt an als Junge aufgezogen, weil ihren Eltern von einem Derwisch ein Sohn prophezeit worden war²⁵⁰. Diana entschied sich mit 17 Jahren, als Mann zu leben und beim Militär zu dienen. Drande verlor als Kind ihre / seine Hände

247 <http://www.anzenberger.com/index.php?91368632319795546210.00001712444751&ARTICLE=2972&VIEWMODE=2>, Zugriff 06.03.2014.

248 Für ihr Fotoprojekt erhielt Hristova den *Otto-Steiner Preis* 2009 der Deutschen Gesellschaft für Photographie.

249 Hristova hatte ausführliche Interviews geplant, machte jedoch die Erfahrung, dass die Burrnesha sich durch Fragen nach ihren Gefühlen und Motiven z. T. gekränkt und angegriffen fühlten. Die Frage nach Gefühlen stellte ihren Status als Männer in Frage. Hristova beschränkte sich daher auf die Informationen, die ihre Kontaktpersonen ihr von sich aus gaben. Alle folgenden Beispiele stammen aus dem Index des Fotobandes (ohne Seitenangabe).

250 Hristova verwendet weibliche Pronomen für die von ihr vorgestellten Burrnesha. In diesem speziellen Fall ist das nicht als respektlos zu betrachten, auch wenn es grundsätzlich angemessen ist, sich im Sprachgebrauch nach der Geschlechtsidentität zu richten, der ein Mensch sich zurechnet. Von den Burrnesha kann jedoch nur in einigen Fällen angenommen werden, dass sie die männliche Identität aus persönlicher Neigung angenommen haben. Die Bezeichnung Schwur-Jungfrau betont das biologisch weibliche Geschlecht. Aus Unsicherheit im Hinblick auf den Wunsch der Betroffenen verwende ich hier beide Pronomen.

durch eine vom albanischen Bürgerkrieg zurückgebliebene Granate und legte mit acht Jahren den Schwur als Burrnesha ab, da niemand eine Frau ohne Hände heiraten würde. Lule hat sich seit jeher als Mann betrachtet, was ihre / seine Eltern akzeptierten. Ojste wollte ihrer arrangierten Ehe entkommen und ihrem Sohn die Schande ersparen, als Sohn einer Hure zu gelten. Außerdem hätte sie / er als Frau kein Einkommen erreicht, wie sie / er es als Mann erzielen konnte. Sami wurde mit sieben Jahren zum Sohn ihres Vaters erklärt und bedauerte ihr / sein Schicksal für eine Weile, als sie / er im heiratsfähigen Alter war. Rahine musste nach dem Tod ihres Bruders für die Ernährung der Familie sorgen und leistete mit 25 Jahren den Schwur, als Burrnesha zu leben. Auch Sanije musste nach dem Tod des Vaters helfen, den Unterhalt der Familie zu verdienen und wurde mit 14 Jahren zur Schwur-Jungfrau. Im Alter von 50 Jahren gibt sie / er an, Zweifel zu spüren und vielleicht einen anderen Weg gewählt zu haben, wenn es möglich gewesen wäre. Quamile war die jüngste von neun Schwestern und wurde als Sohn erzogen, seit sie / er neun Jahre alt war und eine Vorliebe für die Gesellschaft der Männer des Dorfes zeigte. Als Mann konnte sie / er das Elternhaus erben. Im Alter fühlt sie / er die Frau in sich stärker hervortreten.

Diese Beispiele zeigen die sehr unterschiedlichen Gründe und Motive der Frauen, den Lebensweg als Burrnesha zu gehen.

Die Burrnesha verdanken ihren Status als Männer paradoxerweise gerade der Rigidität der Geschlechter-Rollenzuweisung und strikten Aufteilung in zwei Geschlechter mit völlig unterschiedlichem Status in der traditionellen albanischen Gesellschaft: Einer Frau dieselben Rechte einzuräumen wie einem Mann ist undenkbar. Frauen müssen zum Mann werden und ihr Geschlecht verleugnen, um gleichberechtigt zu sein.

Der Brauch, ein Mädchen zur Schwur-Jungfrau zu weihen, stammt aus den Zeiten der Blutrache: Wenn keine männlichen Nachkommen mehr übrig waren, war es möglich, einem Mädchen die Männerrolle zu übertragen (Hristova 2013, Textteil im Anhang, ohne Seitenzahlen).

»Was sich aus derlei Forschung lernen lässt, ist, dass scheinbar »natürliche« Kategorien wie Sexualität und Geschlechtlichkeit kulturell gemacht und somit formbar sind, und dass menschliches Sein und Anderssein sozial und kulturell unterschiedlich bewältigt werden können. Einsichten, die nicht nur dazu anregen können, unsere Bewertungen abweichender Lebensentwürfe kritisch zu reflektieren, sondern auch eigenes Sosein selbstbewusst neu zu verorten«²⁵¹ (Hörz, 2008).

Kommentare oder Deutungen der ethnologischen Geschlechterforschung lesen sich häufig so oder ähnlich. Sicherlich bieten kulturell unterschiedliche Formen, Sein und Anderssein – oder Norm und Abweichung – zu bewältigen, Anknüpfungspunkte für die Reflexion eigener Lebensentwürfe. Es wäre allerdings leichtfertig, aus der kulturellen

251 <http://www.sein.de/archiv/2008/mai-2008/two-spirit-people--zwei-seelen-in-einem-koerper.html>, Zugriff 15.07.2015.

Formbarkeit der Kategorien wie Sexualität und Geschlecht zu schließen, Menschen würden zu Männern oder Frauen, je nachdem, wie sie kulturell geprägt und erzogen werden.

Die Beispiele der Biografien der *Burnnesha* in Hristovas Band lassen unterschiedliche Schlüsse zu, zeigen aber überwiegend Menschen, die mit einem biologisch weiblichen Geschlecht geboren werden, sich aber aus eigenem Antrieb oder aus fremden Beschluss nicht mit der diesem Geschlecht kulturell zugewiesenen Rolle identifizieren (können).

Der hier geschilderte Brauch aus einer anderen Kultur beweist den hohen Einfluss gesellschaftlicher Konstruktion auf die *Geschlechterrolle*, die einem Menschen zugewiesen wird. Er beweist dagegen nicht die Konstruiertheit auch des *biologischen* Geschlechts, denn sonst müssten die *Burnnesha* kaum Jungfräulichkeit geloben. Das biologische Geschlecht passt nicht zur Rolle und wird daher zum Tabu erklärt, um dieses Problem zu lösen.

Die Kurzbiografien der oben genannten Frauen zeigen, wie unterschiedlich die Gründe von Frauen sind, den Schwur als *Burnnesha* abzulegen. In erster Linie geht es bei *Burnnesha* als gesellschaftlicher Geschlechterkategorie um die Geschlechterrollen; männliche Rechte und Rollen können von weiblichen Personen nur unter Verzicht auf ihr Frau-Sein wahrgenommen werden.

Die Nische der *Burnnesha*-Existenz mag außerdem eine Option für Frauen mit sexuellen Identitäten und Orientierungen sein, die von einer heteronormativen Definition abweichen. In keinem Fall aber kann eine Frau frei wählen, wie sie ihr Leben gestalten möchte, denn der Schwur der ewigen Jungfräulichkeit und der Verzicht auf Kinder erfolgt gezwungenermaßen, wenn die Frau in den Genuss der *Burnnesha*-Privilegien kommen will.

Von einer echten Freiwilligkeit kann auch hier mangels Alternativen nicht die Rede sein. Ob die *Burnnesha* als Männer leben würden, wenn sie als Frauen die gleichen Rechte wie Männer hätten, ist in vielen Fällen fraglich.

In Nordindien gibt es mit den *Sadhins* eine vergleichbare soziale Geschlechterkategorie. Auch die *Sadhins* geloben Jungfräulichkeit als Voraussetzung für einen gesellschaftlichen Status, der ihnen z. T. gewährt, Verhaltensweisen zu praktizieren, die sonst nur Männern gestattet sind. In ihrer Untersuchung zur Askese in verschiedenen Gesellschaften berichten Elisa J. Sobo und Sandra Bell (2001, 30 ff.), dass *Sadhins* bereits vor der Pubertät den Schwur ablegen müssen, damit ihre Jungfräulichkeit gewährleistet ist, und es sich häufig um Mädchen handelt, die ihrer Zwangsheirat entgehen wollen. Auch erhalten die *Sadhins* nicht alle Rechte der Männer²⁵².

252 Es handelt sich bei den *Sadhins* laut Sobo/Bell 2001 um eine zeitlich sehr junge und lokal extrem begrenzte Praxis (auf wenige Dörfer im Umkreis von Distrikt Kangra, Region Himachal Pradesh in Indien), die bereits wieder im Aussterben ist, weil sich durch die Verbreitung der Bildungsmöglichkeiten auch für Mädchen allmählich andere Optionen eröffnen, dem traditionellen Status zu entkommen. (ebd., 41).

4.2.3.5 Two-Spirit-People

»The term two-spirit (or two-spirited) was coined in 1990 by Native American individuals during the third Native American / First Nations gay and lesbian conference in Winnipeg« (Jacobs / Thomas / Lang 1997, 2)²⁵³.

In ihrer differenzierten Erforschung der Geschlechterrollen- und kategorien in historischen und heutigen indigenen Gemeinschaften, bei der zum ersten Mal in der anthropologischen Forschungsarbeit zu der Thematik auch Angehörige der Stammesgemeinschaften selbst an der Forschung und Veröffentlichung beteiligt wurden, erklären Jacobs et al. die Bezeichnung two-spirit-people als Begriff zur Abgrenzung gegenüber der Schwulen- und Lesbenbewegung nicht-indigener Prägung und gegenüber dem in bisheriger Literatur zum Thema häufig verwendeten, jedoch als abwertend empfundenen Wort »Berdache«.

»Using the word ›two-spirit‹ emphasizes the spiritual aspect of one's life and downplays the homosexual persona« (ebd., 3). Damit können homophobe Reaktionen innerhalb der eigenen Stammesgemeinschaft nicht ganz vermieden, aber ihnen doch vielleicht vorgebeugt werden, vermuten Jacobs et al. (ebd., 3). »Berdache« bezog sich in der anthropologischen Literatur²⁵⁴ auf »[...] what the writers perceived to be transvestism, homosexuality, hermaphroditism, and transgenderism as institutions viewed positively in Native American cultures [...]«(ebd.).

Dieser anthropologischen Literatur zur Folge bekleideten Menschen der genannten Geschlechtsidentitäten in vielen Stämmen besonders geehrte Funktionen als Heiler oder Verbindungsträger zum Übersinnlichen und es wurde in einigen dokumentierten Fällen ein Geschlechterrollenwechsel akzeptiert²⁵⁵.

Jacobs et al. warnen jedoch vor voreiligen Verallgemeinerungen. »The fact is that in only some instances are third-gender people recognized as such with a specific linguistic marker and honored [...]« (ebd., 5).

Kämmerer gibt eine Zusammenfassung verschiedener Forschungsergebnisse (Kämmerer, 45 f.), aus der ersichtlich wird, dass Pauschalisierungen fehl am Platz sind. Die Rolle der anderen Gender variierte offenbar von Stamm zu Stamm und von Individuum zu Individuum. Hinzu kommen die unterschiedlichen Interpretationen der erhobenen Daten und historischen Dokumente durch die einzelnen Ethnologen und Forscher.

Die idealisierende und romantisierende Darstellung der angeblich besonders geehrten Stellung der von der Mann-Frau-Binarität abweichenden Geschlechter-Identitäten

²⁵³ Two-Spirit ist als stammesübergreifender Sammelbegriff gedacht; ursprünglich gab es in den verschiedenen Stämmen jeweils eigene Bezeichnungen für die Menschen, die mit dem Begriff Two-Spirit erfasst werden, es ist also kein historischer Begriff und nicht alle Personen der genannten Gruppen identifizieren sich mit dem Begriff Two Spirit. Als übergreifende Bezeichnung stellt er aber eine bessere Alternative gegenüber dem abwertenden Wort ›Berdache‹ da.

²⁵⁴ Jacobs et al. nennen u. a. Kochems (1983), Jacobs (1968), Roscoe (1987), Blackwood (1984), Williams (1986).

²⁵⁵ Als Zuni »man-woman« berühmt gewordenen ist z. B. Whe'Wa (1849–96), siehe Pilling 1997.

lässt sich nach Jacobs et al. nicht mit der realen Erfahrung vieler indigener Menschen vereinbaren, die in ihren Reservaten unter Homophobie leiden (ebd., 5).

Während »Berdache« in der romantisch verklärten Literatur zur Geschichte der amerikanischen Ureinwohner eine hoch geehrte Figur wurde, erlitten Two-Spirit People aus verschiedenen indigenen Kulturen Misshandlungen und Diskriminierungen in ihren Reservaten. Viele flohen in Städte – in »multigendered, sexual diverse urban enclaves of the United States (and elsewhere)« (ebd., 22), wo sie mehr Akzeptanz finden. »There, they join the ebb and flow of urban indians who have established new ›Native American‹ identities [...]« (ebd.).

Da die Stammeskulturen durch die Kolonisierung Amerikas zerstört wurden, können Kulturanthropologen heute nicht mehr mit Sicherheit rekonstruieren, was mehrere Jahrzehnte und länger zurück liegt. Christliche Missionierung und der Einfluss von westlicher Zivilisation und Medien sind verantwortlich für den Zerfall der Traditionen der amerikanischen Ureinwohner. Wie die Rolle der anderen Gender jedoch zuvor in den Stammeskulturen war und wie mit Homosexualität umgegangen wurde, bleibt zum Teil Spekulation.

Sabine Lang kommt aufgrund ihrer ethnologischen Forschung zu dem Schluss: »Thus, hardly anything is known about the way homosexual relationships in the Western sense were seen in Native American cultures at a time when two-spirit roles were still largely intact and about concepts of homosexuality that may have existed in American cultures before the massive impact of Western influences. It seems, however, that there was generally no way to acknowledge a sexual relationship between two men formally, or between two women, the way various kinds of heterogender relationships (woman and man, male two-spirit and man, or female two-spirit and woman) were acknowledged formally« (Lang 1997, 106).

Der Two-Spirit-Status wurde aus den Vorlieben und Aufgaben einer Person abgeleitet und nicht aus der sexuellen Orientierung. Übernahm die Person aus Neigung oder aus sozialen Notwendigkeiten heraus Tätigkeiten, die der Geschlechterrolle des anderen Geschlechts zugeordnet waren, konnte sie die Sonderstellung einer Two-Spirit-Person erlangen (ebd., 105). Als Kulturen, die Vielfalt und Wandel wertschätzten, vermochten die indigenen Stammeskulturen die besondere Rolle der Two-Spirit-Personen zu würdigen. »Two spirit statuses and roles reflect worldviews found widely in Native American cultures, which appreciate and recognize ambivalence and change both in individuals and the world at large [...]« (ebd., 103).

Als möglicher Grund für das Verschwinden der Two-Spirit-Personen in den Reservaten wird u. a. auch die Veränderung und teilweise Auflösung der traditionellen Geschlechterrollen erwogen (Lang 1997, 109, mit Verweis auf Steffenson 1978, 29). Nur in einer Gesellschaft, die zunächst von zwei biologischen Geschlechtern mit zwei diesen Geschlechtern fest zugewiesenen Geschlechterrollen ausgeht, kann es Two-Spirit-Personen

in der von Lang beschriebenen Definition geben, als Übernahme der Geschlechterrolle des biologisch anderen Geschlechts.

Entfallen eng definierte Geschlechterrollen im Sinne geschlechtsspezifischer Tätigkeiten und Handlungen, kann es keine Übernahme der »anderen« Geschlechterrolle geben. Es gilt jedoch: »The expression of occupational interests associated with the role of the other sex is a manifestation of that spiritual aspect« (Lang 1997, 106), nämlich den spirituellen Aspekt, der auch als Abgrenzungskriterium von Two-Spirit-Personen gegenüber homosexuellen Personen angesehen wird. Die Toleranz gegenüber Gender-Varianz in definierten Fällen ist daher nicht gleichzusetzen mit Toleranz gegenüber jeder sexuellen Orientierung.

»That there is homophobia in these tribal communities should come as no shock, yet it does because social scientists and others who have bought into the myth of the ›primal bliss of the life of the ancient berdaches‹ were not present in that ancient past to see how manly women and womanly men were treated« (Jacobs 1997, 15).

Jacobs beurteilt sowohl ihre eigene frühe Publikation zum Thema (1968) als auch die anderer Anthropologen im Nachhinein skeptisch und fragt, ob es sich bei den Darstellungen zum Teil um Projektionen handelt, in denen sich Wunschfantasien (homosexueller) Forscher und Forscherinnen nach Akzeptanz und einer geachteten Stellung innerhalb ihrer Gesellschaft ausdrücken (ebd., 21).

Laut Jacobs sehen auch Menschen indigener Herkunft die anthropologische Forschung zu den Two Spirit People sehr unterschiedlich. Einige Schwule und Lesben indigener Abstammung finden in der Literatur positive Identitätsvorbilder, die sie schätzen, andere werfen der Forschung romantische Verfälschung vor (ebd., 6) und einige Mitglieder indigener Stämme baten Jacobs, die Erforschung des Themas fallen zu lassen und nicht mehr darüber zu lehren (ebd., 26).

Die schwierige soziale Situation der Two-Spirit-People heute und ihre ungeklärte Geschichte zeigen die komplexen Faktoren, in denen Forschung zu Geschlechteridentitäten stattfindet.

Es gibt dokumentierte Fälle von besonderen Geschlechteridentitäten, die von der binären Zuweisung zum männlichen oder weiblichen Geschlecht abweichen.

Die besonders verehrte Sonderstellung einiger Individuen schließt jedoch Homophobie bzw. Transphobie in anderen Fällen und Zusammenhängen sowie eine der Gesellschaft zugrunde liegende binäre Geschlechterordnung nicht aus. Die Errichtung einer dritten oder zusätzlicher Geschlechterkategorien wird von manchen Two-Spirit Personen sogar dezidiert abgelehnt, aus Gründen, die Carolyn Epple in ihrem Essay *A Navajo Worldview and Nádleehí* beleuchtet (Epple 1997, 175 ff.). Epple erläutert den Zusammenhang zwischen dem Weltbild der Navajo und der Geschlechterkategorie der Nádleehí (ursprünglicher Stammesbegriff der Navajo für Two Spirit). Drei Grundauffassungen sind nach Epple maßgeblich für das Weltbild der Navajo:

Erstens: Entwicklungsprozessen und Naturereignisse laufen in Zyklen ab (z. B. Jahreszeiten etc.).

Zweitens: Alle Lebewesen und alles, was existiert, sind miteinander verbunden und in die Naturzyklen einbezogen; alles befindet sich im Prozess des Wandels und ist zugleich einzigartig. Die Dinge sind also nicht diffus, sondern klar bestimmbar, aber sie sind stets im Fluss.

Drittens: Das Weibliche und das Männliche sind die beiden grundlegenden Prinzipien in allen Formen der Existenz. Weiblichkeit und Männlichkeit sind in jedem Menschen vereint, bei den Nádleehtí nur in einem anderen Mischungsverhältnis als bei Männern oder Frauen.

Die Nádleehtí, mit denen Epple während ihrer Feldforschung sprach, verwahrten sich ausdrücklich dagegen, als »drittes Geschlecht« angesehen zu werden (ebd., 183). Die Kategorie des »dritten« Geschlechts sehen die Nádleehtí-Lehrer von Epple paradoxerweise als von westlichen Ethnologen übergestülpte Kategorie! – während die westlichen Ethnologen die Existenz angeblicher dritter und zusätzlicher Geschlechter als Infragestellung der binären westlichen Geschlechterkategorien darstellen.

Epple verdeutlicht die Wichtigkeit des Kontexts für jede Form von begrifflicher Zuweisung (ebd., 175). Was für eine Gruppierung von Two Spirit Personen gilt, mag für andere nicht zutreffen; die Genderkategorien und Konzepte, mit denen sich Two Spirit Personen identifizieren, variieren mit der Stammeszugehörigkeit, dem Leben in einem urbanen Umfeld oder im Reservat sowie mit individuellen biografischen Entscheidungen.

Jacobs et al. gehen von einer Universalität der Phänomene Homosexualität, Transsexualität, Transgender-Identität und anderer von der Heteronormativität und Geschlechterbinarität abweichender Identitäten aus (ebd., 9); d. h. diese Phänomene existieren weltweit in allen Gesellschaften. Was sich unterscheidet, sind die sozialen Implikationen und Konstruktionen, die an die Phänomene geknüpft werden.

Erwähnenswert scheint noch das Argument von Jason Cromwell im selben Band: »Nearly all gender-variant individuals in searching for their identities turn to the past. Some may even look to other cultures« (ebd., 119).

Es gibt ein originäres Bedürfnis nach Rollenmodellen oder Identifikationsfiguren, das gerade bei Heranwachsenden nicht unterschätzt werden sollte. Das Tabuisieren von bestimmten sexuellen Identitäten, die in der öffentlichen Wahrnehmung, unter anderem in der Schule und im Unterricht, nicht vorkommen – weil sie nicht vorkommen dürfen oder marginalisiert werden – führt dazu, dass Betroffene sich allein (gelassen) fühlen. Es genügt darum nicht, sexuelle Minderheiten nicht unter gesetzliche Strafe zu stellen. Sie müssen auch wahrgenommen werden und in verschiedenen gesellschaftlichen Zusammenhängen vorkommen (dürfen).

Durch die eingehendere Befassung mit den »dritten Geschlechtern« in verschiedenen Kulturen konnte gezeigt werden, wie Geschlechtsidentität sich in einer großen Bandbreite

an Möglichkeiten ausdrücken kann. Während die Frage, ob die »dritten Geschlechter« die biologische Zweigeschlechtlichkeit der menschlichen Gattung widerlegen, wissenschaftlich kontrovers diskutiert wird und dies von gendertheoretischer Seite daher eingeräumt und in der Argumentation nicht unterschlagen werden sollte, gibt die Vielfalt an Ausprägungen sozialer Geschlechterrollen Anlass, Rollenmuster der Geschlechter als gesellschaftliche Konstruktionen zu überdenken.

Für das Forschungsanliegen dieser Arbeit folgt aus der voran gegangenen Betrachtung der ethnologischen Forschung zu den »dritten Geschlechtern« daher zweierlei:

Die »dritten Geschlechter« werden in der gendertheoretischen Debatte vielfach aufgerufen, um die dekonstruktivistische, anti-essentialistische Auffassung von Geschlecht zu stützen und um die in »westlichen« Gesellschaften vorherrschende Norm der Zweigeschlechtlichkeit als intolerant und ignorant gegenüber von dieser Norm abweichenden geschlechtlichen Identitäten zu kritisieren. Da die Auseinandersetzung um gendertheoretische Positionen in der Debatte zum Thema der sexuellen Vielfalt im Unterricht eine große Rolle spielt, ist es wichtig, wiederkehrende zentrale Argumente auf ihre Schlüssigkeit zu prüfen. Als Ergebnis der eingehenden Befassung mit der Forschung zu den »dritten Geschlechtern« kann festgestellt werden, dass die »dritten Geschlechter« eindrucksvoll die kulturelle Vielfalt sozialer Geschlechterrollen und unterschiedlicher Sichtweisen auf den Zusammenhang von biologischem Geschlecht und sozialer Geschlechterrolle belegen, ihr Status als biologische dritte oder zusätzliche Kategorien jedoch wissenschaftlich umstritten ist. Vor allem aber stellen die in dekonstruktivistisch orientierten Gender-Studies angeführten Verweise auf die kulturelle Akzeptanz von der Zweigeschlechtlichkeit abweichender Geschlechter in anderen Gesellschaften eine Verkürzung dar.

»It is not surprising that the social status of gender liminality in in ›non-Western‹ contexts is a central concern of recent cross-cultural literature stemming from Gender-Studies and gay and lesbian studies. A common and more or less clearly articulated motivation in this corpus of work is to demonstrate that preindustrial societies are more ›tolerant‹, ›accepting‹, ›approving‹ or ›accommodating‹ of erotic diversity and gender variation than ›the West‹. While such moral and political agendas are perfectly understandable in the context of lesbians' and gays' struggle for a political voice in postindustrial societies, they result in gross oversimplification of the issues [...]. In addition, the golden mythology professed by Western gay scholarship on the fringe of anthropology clearly buys into a highly romanticized view of the ›Other‹ [...]. Little is even mentioned of the fact that the gender-liminal person is frequently the target of harassment and physical violence [...].« (Besnier 1994, 316 f.).

Wie Besnier warnen viele Ethnologen vor der beschönigenden Inanspruchnahme der »dritten Geschlechter« für kulturwissenschaftliche Theorien.

»Academics are persons of various genders who sometimes utilize conceptions of third gender as metaphors in social theory. But though third gender is good to think with, its

theorization is often exquisitely insensitive to the bodies with which it plays« (Abramson 1995, 277). So müsse etwa die rituelle Kastration bei den Hijras als schwerwiegender, blutiger Akt ernstgenommen werden, ebenso wie die Erfahrungen von Gewalt und Diskriminierung, die »dritte Geschlechter« erleiden (ebd.).

Ein anderer Aspekt, der bei der Betrachtung der ethnologischen Forschung zu »dritten Geschlechtern« wiederum zutage trat, ist das Interesse der Gegenwartskunst am Thema der sexuellen Identität, wie es sich z. B. in den künstlerischen Fotografien von Reiner Riedler oder Pepa Hristova äußert. Für das Fach Kunst können Werke wie die von Riedler oder Hristova Anschauungsmaterial bereitstellen, um die Behandlung von Themen und Problemen der Gegenwart – wie das Thema der sexuellen Identität – in der neueren Kunst im Unterricht zu besprechen. Eine mögliche Herausforderung ist dabei, einen bloß sensationsbegierigen, oberflächlichen oder voyeuristischen Blick auf Fotos von Menschen mit für die Jugendlichen außergewöhnlichen geschlechtlichen Identitäten zu vermeiden. Wegen der inhaltlichen Komplexität der Themen könnten Werke wie die Fotos der Hijras von Riedler oder der Burrnesha von Hristova daher idealerweise in fächerübergreifendem Unterricht, etwa in Kooperation mit den Fächern Ethik, Erdkunde, Politik und Wirtschaft sowie Geschichte behandelt werden.

4.2.3.6 Fazit zur Problematik der geschlechtlichen Identität

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die biologische und die kulturwissenschaftliche Debatte zum Thema der sexuellen Identität referiert. Unterschiedliche Betrachtungsweisen der Kategorie »Geschlecht« wurden anhand konkreter Beispiele näher analysiert. An dieser Stelle sollen nun einige Schlussfolgerungen aus der komplexen Diskurslage dargelegt werden, auch wenn diese zur Transparenz im Durcheinander der Geschlechtertheorien stellenweise nur insofern beitragen können, als sie die Unklarheiten offenlegen.

Für die zentralen Streitfragen zum Thema der sexuellen Identität, die auch die gegenwärtige Debatte um gendertheoretische Positionen beherrschen, kann nach der eingehenden Analyse der widerstreitenden Sichtweisen ein Lösungsvorschlag vorgestellt werden. Die Streitfragen lauten: Gibt es eine natürliche Zweigeschlechtlichkeit beim Menschen oder eine Vielzahl von Geschlechtern und fließende Übergänge? Und, damit zusammenhängend: Ist das biologische Geschlecht eine soziale Konstruktion oder evolutionär entstanden?

Die Beantwortung der Fragen kann salomonisch mit »Ja, beides« erfolgen. Denn im Hinblick auf das biologische Geschlecht hängt es bei der Frage, ob bei der menschlichen Gattung eine biologisch gegebene Zweigeschlechtlichkeit vorliegt, offensichtlich von den zugrunde gelegten Kriterien ab, zu welchem Ergebnis man kommt. Der Streit

dreht sich nicht um die biologischen Vorgänge – auch wenn noch nicht alle Faktoren bei der Geschlechtsentwicklung lückenlos erforscht sind – sondern darum, welchen der konstituierenden Merkmalen von Geschlecht die größte Wichtigkeit beigemessen werden sollte. Die biologischen Vorgänge selbst, soweit sie erforscht sind, stehen nicht im Zentrum des Kategorienstreits (siehe Kapitel 4.2.1). Insofern ist die Debatte keine naturwissenschaftliche Debatte im engeren Sinn, sondern in dieser Hinsicht betrifft der Konflikt tatsächlich begriffliche Konstruktionen²⁵⁶. Kontrovers verhandelt werden die Fragen, welche biologischen Kategorien aufgestellt werden sollten – z. B. zwei oder mehr Geschlechter oder gar keine Geschlechterkategorie – und anhand welcher Kriterien die Menschen diesen Kategorien zugeordnet werden können. Den unterschiedlichen biologischen Definitionen von Geschlecht liegen unterschiedliche politische und soziale Interessen zugrunde.

Das biologische Geschlecht umfasst das chromosomale, das gonodale, das hormonelle sowie das äußere und das innere genitale Geschlecht. Die Vielfalt der Faktoren, die das Geschlecht mitbestimmen, führt zu einer großen Bandbreite individueller Ausprägungen. Insofern trifft Hirschfelds viel zitiertes Satz zu, die Zahl der Geschlechter sei identisch mit der Zahl der sexuierten Individuen²⁵⁷ und es gäbe nur »intersexuelle Varianten«. Es lässt sich daher von fließenden Übergängen sprechen, wenn man die Gesamtheit aller geschlechtsbestimmenden Einflüsse betrachtet. Wie Wiesner darlegt, erweist sich bereits die Einteilung in männliche versus weibliche Hormone als fragwürdig, weil bei Männern und Frauen beiderlei Hormone vorkommen und die Verteilung und Relation dieser Hormone eher in kontinuierlicher Weise variieren als bipolar verschieden sind (Wiesner 2002, 32).

Betrachtet man die Gesamtheit der für das Geschlecht relevanten Faktoren, so ist bei manchen Menschen eine eindeutige Zuweisung zum männlichen oder weiblichen Geschlecht nicht möglich. Nimmt man als Kriterium für die biologische Geschlechtsbestimmung vorrangig die Vorgänge bei der Fortpflanzung, so werden zwei Zeugungsstoffe benötigt und es ergibt sich eine »binäre« Einteilung.

Ein fließendes Kontinuum im Sinne einer gleichmäßigen Verteilung der Erscheinungsformen von Geschlecht scheint trotz der Komplexität der Prozesse bei der Geschlechtsentwicklung in Bezug auf das Vorhandensein eindeutiger Geschlechtsorgane nicht feststellbar zu sein. Weltweit werden bei 2000 Geburten ca. ein bis zwei intergeschlechtliche Menschen geboren²⁵⁸.

Dies gilt wie gesagt unter der Prämisse, bestimmten biologischen Faktoren – in diesem Fall den inneren und äußeren Genitalien – bei der Geschlechtseinordnung Priorität zu geben. Jedoch erheben manche Gruppen Einwände gegen die Setzung der Chromosomen

256 Butlers Analyse liefert hier ein geeignetes Instrumentarium, den verborgenen Machtmechanismen auf die Spur zu kommen.

257 Hirschfeld 1922/ 23.

258 Die Angaben schwanken. Die Zahlenangabe stammt aus Bittner 2011, 9.

und der Genitalien als Hauptkriterien der *biologischen* Geschlechtsbestimmung, nicht nur der Geschlechtsbestimmung insgesamt.

Auf der Internetseite des Interessenverbandes ATME e.V. (Aktion Transsexualität und Menschenrecht)²⁵⁹ wird argumentiert, das Gehirn sei das entscheidende biologische Geschlechtsorgan und das Geschlechtszugehörigkeitsempfinden sei angeboren. Da das Gehirn der Sitz des Bewusstseins ist, seien Menschen, die sich als Frauen fühlen, unabhängig von ihren Genitalien und Chromosomen *biologische* Frauen. Ebenso seien Menschen, die sich als Männer fühlen, unabhängig von anderen Geschlechtsmerkmalen *biologische* Männer. Es wird ausdrücklich protestiert gegen die Formulierung, Transsexualität sei die Gewissheit, dem anderen als dem biologischen Geschlecht anzugehören²⁶⁰. Vielmehr sei das Geschlechtszugehörigkeitsempfinden als angeborenes Gehirngeschlecht und damit als *biologisches* Geschlechtskriterium zu begreifen²⁶¹, welches vorrangig den Ausschlag geben sollte vor anderen biologischen Kriterien.

Mit Verweis auf eine materielle Grundlage des Bewusstseins und auf den Zusammenhang von psychischen Vorgängen und Befindlichkeiten mit somatischen und physiologischen Prozessen lässt sich in dieser Weise auch das *psychische* Geschlecht als *biologische* Gegebenheit auffassen.

Eine abschließende Wertung der verschiedenen vorgeschlagenen Kriterien zur biologischen Geschlechtsbestimmung soll an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Entscheidend ist, den Streit um das biologische Geschlecht als einen Kampf um die Prioritäten unter den Kriterien bzw. den geschlechtsbestimmenden Faktoren zu begreifen. Diese Frage – welche Gesichtspunkte für die Kategorie »Geschlecht« entscheidend sind – ist eine politische und gesellschaftliche Frage; insofern kann man Butler zustimmen. Doch beziehen sich die verschiedenen Kriterien auf eine reale Körperlichkeit. Die Schwierigkeit besteht darin, den Einfluss ideologischer Interessen auf biologische Kategorien zu erkennen bzw. ideologische Wertungen zu vermeiden. Um dies an einem Beispiel zu erläutern, bietet sich der stark ideologiebehaftete Begriff des »Natürlichen« an.

Wenn die menschliche Gattung unter Fortpflanzungsgesichtspunkten zweigeschlechtlich konzipiert ist, folgt daraus kein Imperativ, dem jeder einzelne Mensch sich beugen muss. Weder muss jeder einzelne Mensch sich zwangsläufig einem der beiden Geschlechter zuordnen noch sich unbedingt fortpflanzen wollen oder können.

Die Zweigeschlechtlichkeit unter Fortpflanzungsgesichtspunkten festzustellen impliziert nicht zwingend eine Wertung – weder eine Abwertung von Trans- oder Intersexualität noch eine Herabsetzung der nicht auf Fortpflanzung gerichteten Anteile oder Spielarten der Sexualität.

259 http://atme-ev.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=12, Zugriff 15.07.2015.

260 http://atme-ev.de/index.php?option=com_content&view=article&id=23:zu-den-sg-standards-of-care&catid=23:medizinisches&Itemid=12, Zugriff 15.07.2015.

261 http://atme-ev.de/index.php?option=com_content&view=section&id=3&Itemid=7, Zugriff 15.07.2015.

Im Zusammenhang dieser Debatte sollte dem Begriff »natürlich« keine normierende, Abweichungen notwendigerweise diskriminierende Ausschlussfunktion zukommen, auch wenn das Wort missbräuchlich häufig in diesem Sinn verwendet wurde und wird. Wenn gesagt wird, die Zweigeschlechtlichkeit sei offenbar wegen der evolutionären Vorteile geschlechtlicher Fortpflanzung »natürlich« entstanden, bedeutet das in keiner Weise, Existenzen außerhalb der Geschlechterdichotomie seien »unnatürlich«. Eine Sache kann durchaus »natürlich« sein, ohne dass andere Dinge dadurch automatisch »unnatürlich« sein müssen. Es wäre hilfreich, das Wort »natürlich« zu ent-ideologisieren.

Ideologie kommt ins Spiel, wenn mit Berufung auf die zweigeschlechtliche Fortpflanzung als Gattungseigenschaft nur zwei idealtypische Geschlechter zugelassen werden und wenn sexuelle Aktivität, die nicht der Fortpflanzung dient, verboten und abgewertet wird.

Es besteht jedoch kein logisch oder ethisch folgerichtiger Zusammenhang zwischen der zweigeschlechtlichen Fortpflanzung beim Menschen und den darauf bezogenen historischen und aktuellen Ausschlüssen.

Zweigeschlechtliche Fortpflanzung zum einzigen Zweck der Sexualität zu erklären und abweichende Formen der Sexualität und geschlechtlichen Existenz zu diskriminieren ist ideologisch und kulturell bedingt.

Die biologische Gegebenheit zweigeschlechtlicher Fortpflanzung macht sie außerdem nicht zum ahistorischen Phänomen. »Ahistorisch« ist ohnedies ein sinnleeres Wort, weil alles historisch entstanden ist und vergeht, je nachdem, in welchen Zeiträumen man denkt. Die Evolution hat die Zweigeschlechtlichkeit hervorgebracht, als dieses Experiment in Bezug auf den Überlebensvorteil erfolgreich war; in Zukunft sind auch andere Entwicklungen denkbar.

Es gibt daher eine biologische Zweigeschlechtlichkeit und es gibt zugleich eine Vielzahl individueller Ausprägungen von Geschlecht, so viele wie es Menschen gibt.

Die Widersprüche lösen sich auf, wenn man differenzierter analysiert und mehr ins Detail geht.

Es gibt Menschen, die biologisch nicht einem der beiden Geschlechter »Mann« oder »Frau« zugeordnet werden können. Ob es darum adäquat ist, von einem dritten, vierten oder weiteren zusätzlichen biologischen Geschlechtern zu sprechen, ist zu überlegen, denn die Körper dieser Menschen weisen keine völlig anderen Geschlechtsorgane auf, sondern Formen der Intergeschlechtlichkeit²⁶². In Bezug auf die rechtliche Stellung der betroffenen Menschen ist die Einführung einer (oder mehrerer) zusätzlichen Geschlechterkategorie(n) allerdings ein Aspekt der auch vom deutschen Ethikrat vorge-

²⁶² Es gibt intergeschlechtliche Menschen, die sich als Frau oder als Mann identifizieren möchten; manche sehen sich als drittes oder anderes Geschlecht; manche identifizieren sich als Mischung aus beiden Geschlechtern und manche als weder Mann noch Frau. Wie Menschen sich geschlechtlich identifizieren, sollte ihrer Entscheidung überlassen sein. Biologische Definitionen dienen nur dazu, die biologische Ebene zu beschreiben.

schlagenen Lösungswege, da der Zwang zur Zuweisung zu einem von zwei Geschlechtern intergeschlechtliche Menschen diskriminiert.

Das Problem der Debatte scheint der mit Abwertung verbundene gedankliche Kurzschluss zu sein, der sich schlagwortartig so zusammenfassen lässt: Was nicht der Norm entspricht, ist »nicht normal« im abwertenden Sinn und damit pathologisch.

Nicht die Abweichung von der Norm ist falsch und muss korrigiert werden, sondern dieses Denken.

Intergeschlechtlichkeit ist in unserer Gesellschaft wie auch in anderen Gesellschaften bekannt. Zu Recht fordern Interessenverbände intergeschlechtlicher Personen, dass ihre speziellen Probleme nicht länger tabuisiert werden und Ansätze zu Verbesserungen im Umgang mit Intersexualität sind in unserer Gesellschaft erkennbar²⁶³. Es sollte selbstverständlich eine legale Existenz auch ohne zwangsweise Zuweisung zu einem von zwei Geschlechtern möglich sein. Zu einer medizinischen Operationen sollte niemand genötigt werden, nur weil auf Seiten der Gesellschaft die Bereitschaft zur Toleranz gegenüber dem Anders-Sein fehlt²⁶⁴.

Die Strategie, der Intergeschlechtlichkeit den Charakter der Ausnahmerecheinung zu nehmen, basiert zum Teil auf der Leugnung eines biologisch gegebenen Geschlechts, manchmal mit dem Hinweis, in verschiedenen Gesellschaften habe es unterschiedlich viele Geschlechter gegeben – bei denen es sich bei genauerer Recherche jedoch primär um soziale Geschlechter handelt.

Die als Beispiele angeführten anderen Gesellschaften kannten bzw. kennen offenbar Homosexualität, Intersexualität und Transsexualität, die auch in unserer Gesellschaft bekannt sind. Der Unterschied ist jeweils im kulturellen Umgang mit diesen Erscheinungen und Aspekten sexueller Identitäten gegeben. Es gibt in allen Gesellschaften Männer und Frauen sowie von der Zweigeschlechtlichkeit abweichende Ausnahmen, die eine Minderheit darstellen. Der Umgang mit diesen Minderheiten kann diskriminierend oder er kann – und sollte – respektvoll sein.

Es kann nicht darum gehen, Anders-Sein bzw. die Existenz von Minderheiten zu verleugnen. Die ethische Perspektive besteht vielmehr darin, Anders-Sein und Minderheiten zu akzeptieren. »Mehrheit« darf keine diskriminierende, Anders-Seiende von Rechten ausschließende Normativität begründen.

Auch kann man nicht undifferenziert behaupten, unsere Gesellschaft kenne keine Abweichungen von der binären geschlechtlichen Körper-Identität, denn Transsexualität und Intersexualität werden als Themen zunehmend wahrgenommen und es gibt verschiedentlich Ansätze für einen sensiblen und angemessenen Umgang mit diesen

263 Zur rechtlichen Situation siehe die Stellungnahme des Ethikrats: <http://www.ethikrat.org/dateien/pdf/stellungnahme-intersexualitaet.pdf>, Zugriff 09. 12. 2015.

264 Die komplexe Problematik im Umgang mit Intersexualität kann hier nicht detailliert dargestellt werden. Für mehr Informationen zum Thema siehe die Stellungnahme des Ethikrats (Anmerkung 261).

Phänomenen²⁶⁵. Sicherlich sind nicht alle Diskriminierungen beseitigt – das ist aber im Falle der Hijras oder der Burrneshas nicht prinzipiell anders.

Ein angemessener Umgang mit *allen* Arten von sexuellen Identitäten ist nur in einer pluralistischen Gesellschaft möglich, da die Wertschätzung von Vielfalt eine Voraussetzung dafür darstellt.

Die Unterscheidung zwischen biologischem Geschlecht (sex) und der kulturell definierten Geschlechterrolle (gender) ist aus dieser Perspektive sinnvoll und geeignet, die Phänomene geschlechtlicher Vielfalt zu beschreiben. Es gibt historische und aktuelle Beispiele für kulturelle Ausnahmen von einer binären Geschlechter-Definition: die Two Spirit People in indigenen Stämmen, die Hijras in Indien oder die Burrneshas in Albanien. Diese Gruppen als biologisches drittes oder viertes Geschlecht aufzufassen ist jedoch umstritten, denn es handelt sich in der Regel um Männer, die als Frauen leben oder Frauen, die als Männer leben – also primär um ein soziales drittes oder viertes Geschlecht. Die Gesellschaften, die mehr als zwei Geschlechter kennen und zulassen, tun dies in den Fällen der genannten Beispiele auf der Basis eines (biologischen) Zwei-Geschlechter-Modells, welches Ausnahmen oder Zwischenstufen berücksichtigt, ohne die grundsätzliche Binarität von Geschlecht in Frage zu stellen.

In keiner der aufgeführten Gesellschaften werden alle sexuellen Identitäten gleichermaßen toleriert. In keiner dieser Gesellschaften können Menschen aller von der Heteronormativität abweichender sexueller Identitäten ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen führen.

Die wiederkehrende simplifizierende Gegenüberstellung der Intoleranz westlicher Demokratien gegenüber sexuellen Minderheiten einerseits und der Offenheit anderer Kulturen für sexuelle Vielfalt andererseits sollte daher differenzierteren Betrachtungen weichen.

Es ist kein Kulturimperialismus, die Menschenrechte als universal gültigen Wert zu setzen. Die Anmaßung der westlichen Demokratien besteht nicht darin, einen Anspruch auf die Universalgültigkeit von Werten wie den Menschenrechten und damit implizit von Demokratie und Pluralismus als Bedingungen zur gesellschaftlichen Durchsetzung und Aufrechterhaltung der Menschenrechte zu erheben.

Die Anmaßung und Ungerechtigkeit bestehen vielmehr darin, wenn diese Werte für ganz andere – machtpolitische und ökonomische – Interessen zurückgestellt oder aufgegeben werden und dies mit der Behauptung oder in der Illusion, in unseren Gesellschaften würden diese Werte bereits eingehalten und optimal umgesetzt.

²⁶⁵ Catrin Siedenbiedel stellt in einem Beitrag zu *Schulpädagogik heute* ein Interview mit einem Schüler vor, der sich als Transmann bezeichnet. Der Direktor der Schule wird in dem Interview als überwiegend positiv unterstützend erwähnt (ebd., 7) und es werden Verbesserungsvorschläge für den Umgang mit Transgender-Personen an Schulen gemacht.

Geschlecht ist biologisch und gesellschaftlich bedingt, wobei keine klare Trennlinie existiert, da Umweltbedingungen, die stark sozial bedingt sind, sowie erlernte Verhaltensweisen, die ebenfalls in sozialem Kontext stehen, ins Erbgut eingehen können, den Habitus prägen und die Gehirnstrukturen verändern. Kulturelle Bedingungen haben daher Einfluss auf die Evolution. Biologische und kulturelle Faktoren sind unauflösbar miteinander vernetzt und verknüpft, sodass jede Form von Determinismus aus der einen oder anderen Fachrichtung unangemessen bleibt.

Aber auch wenn biologische und gesellschaftliche Faktoren ineinander übergehen und sich wechselseitig beeinflussen, folgt daraus nicht, dass die Begriffe wegen ihrer unscharfen Ränder bedeutungslos würden oder die Trennung der beiden Bereiche sinnlos wäre. Wie bei allen Definitionen, Kategorien und Ordnungskriterien, mit denen menschliches Denken die Welt begreifbar machen will, kann es sich nur um Annäherungen, um grob Umrissenes handeln, wobei es immer Sonderfälle, Übergänge und Mischformen gibt.

Häufig wird aus der Existenz uns unbekannter sozialer Geschlechter in anderen Kulturen voreilig der Schluss gezogen, jegliche Geschlechterkategorien seien damit in Frage gestellt und grundsätzlich hinfällig (z. B. Kämmerer 2010, 114).

Begriffe und Kategorien haben jedoch meist unscharfe Ränder. Ludwig Wittgenstein erklärt dies in seiner Abhandlung *Philosophische Untersuchungen* u. a. an dem Begriff »Spiel« (Wittgenstein 1982 [1985], 56 ff.): Nicht jedes Spiel hat Regeln, nicht immer geht es um Unterhaltung und Spaß, auch nicht immer um Gewinnen und Verlieren, um Geschick oder Glück. Aber selbst wenn wir nicht ein einziges festes Kriterium angeben können, was »Spiel« definiert, auch nicht ein Set von Kriterien, die in allen Fällen zutreffen, so verliert der Begriff »Spiel« dadurch nicht seine Sinnhaftigkeit. Wittgenstein führt den Vergleich mit der »Familienähnlichkeit« an, um zu erläutern, wie sprachliche Kategorien funktionieren: die einzelnen Familienmitglieder haben Merkmale gemeinsam, aber nicht alle haben die gleichen Merkmale gemeinsam.

Wenn Del LaGrace Volcano Passanten auf der Straße fragt, was ein Mann sei²⁶⁶, ihnen dann die Lückenhaftigkeit und Unzulänglichkeit ihrer spontanen Definitionen vor Augen hält und mit dieser Aktion die Selbstverständlichkeit hinterfragt, mit der wir im täglichen Leben mit den Geschlechterkategorien umgehen, vermag diese Demonstration der Definitionsunsicherheit Reflexion anzuregen – eine Dekonstruktion der Sinnhaftigkeit von Geschlechterkategorien ergibt sich daraus aus den genannten Gründen jedoch nicht. Es liegt vielmehr auf der Hand, dass bei komplexen Phänomenen nicht eine einzige fest umrissene Bedingung angegeben werden kann, die das Phänomen konstituiert.

Forschung aus queertheoretischer Perspektive sieht sich gelegentlich mit der Schwierigkeit konfrontiert, welche eine geschlechtlich unbestimmte Schreib- und Formulierungsweise mit sich bringt. Heymann diskutiert diesen Aspekt anhand ihrer Forschung zum jugendkulturellen Phänomen *Visual Kei* (Heymann 2014). Die Genera-

266 <http://www.youtube.com/watch?v=jm0Sy6gUe0w>.

lisierung von Geschlecht durch das »Verbot« geschlechtlich eindeutiger Zuschreibungen lässt den individuellen Werdegang einer Person nicht erkennen. Es kann jedoch für die Darstellung eines Einzelfalls von Bedeutung sein, ob es sich um eine als Mädchen geborene Person handelt, die nach operativen und medizinischen Eingriffen als Junge lebt oder um jemanden, der als Junge geboren wurde. Ob eine jugendkulturelle Praxis vorwiegend von Mädchen oder Jungen ausgeübt wird, ist zum Beispiel in pädagogischen Zusammenhängen ebenfalls von Interesse.

Alle Begriffe, Zuschreibungen und Kategorien sind soziale Konstruktionen. Ein entscheidender Punkt wird in der gendertheoretischen Debatte jedoch oftmals nicht einbezogen: Auch wenn alle Begriffe und Kategorien soziale Konstruktionen sind, können sie ihrem Gegenstand mehr oder weniger angemessen sein. Dies kann auch den wiederholten Aussagen entgegen gehalten werden, unsere westliche Wissenschaft sei nicht imstande, die genannten vielfältigen geschlechtlichen Phänomene angemessen zu erfassen (Kämmerer 2010, 114).

Nur weil ein Problem viele Faktoren beinhaltet und sich nicht mit einem einzigen Begriff charakterisieren lässt, heißt das nicht, wir könnten kein Verständnis des Problems erlangen oder das Phänomen nicht beschreiben. Es ist richtig, Vorsicht walten zu lassen, wenn Erscheinungsformen anderer Kulturen mit Begrifflichkeiten unserer Kultur erklärt werden und es gibt zahlreiche historische Beispiele für unangemessene und abwertende Klassifizierungen der anderen sozialen Geschlechter anderer Kulturen durch Anthropologen²⁶⁷. Daraus aber umgekehrt abzuleiten, es handle sich bei den Two-Spirit-People, Hijras und Burrnasha um gänzlich aus unseren Geschlechterbegriffen herausfallende dritte, vierte, fünfte und mehr Geschlechter, verbaut die Chancen zum Verständnis.

Zum Abschluss sei nochmals betont: Die Aufgabe liegt darin, zu lernen, mit Alterität umzugehen – und nicht, sie zu leugnen (vgl. Kapitel 5.2).

In diesem Abschnitt wurde eine Lösung für die gendertheoretische Diskussion vorgeschlagen. In Stichworten zusammengefasst lauten die wesentlichen Gedanken:

- Der Streit um die biologische Zwei- oder Vielgeschlechtlichkeit löst sich bei genauerem Hinschauen auf, da je nach den Kriterien, die angelegt werden, unterschiedliche Einteilungen der Geschlechter vorgenommen werden können. Die Diskussion sollte sich daher auf die Frage richten, welche Kriterien unter (menschen-)rechtlichen und pragmatischen Aspekten sinnvoll und angemessen sind.
- Die Zweigeschlechtlichkeit der menschlichen Gattung in Bezug auf die Fortpflanzung ist evolutionär entstanden. Dies sagt jedoch nichts über die Existenz von der Bina-

²⁶⁷ Die Bezeichnung von Two Spirit Personen als »Amazonen« oder »Berdache« etwa sind unangemessen und drücken den Menschen Kategorien aus anderen Zusammenhängen und Kulturen auf.

rität abweichender Geschlechter aus und beinhaltet keine moralische oder sonstige Wertung.

- Auch wenn Intergeschlechtlichkeit und von der Binarität abweichende geschlechtliche Identitäten zu einem gegebenen Zeitpunkt Ausnahmen in der Gesellschaft darstellen, gebühren ihnen die gleichen Rechte wie denjenigen, die der Mehrheit angehören.
- Gleiche Rechte für alle geschlechtlichen Identitäten sind nur in einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft möglich.

Die oft hitzig und unsachlich geführte Debatte um gendertheoretische Streitfragen ist vielfach überflüssig, da Schein-Widersprüche in den Vordergrund rücken und Extrempositionen aufeinanderprallen. Denn leider stammt die Kritik, die der Gendertheorie Unwissenschaftlichkeit und ideologische Verblendung vorwirft, oft von Vertretern einer verkürzt und banalisiert aufgefassten Evolutionstheorie, die ihre schlichten Geschlechtermodelle mit pseudowissenschaftlichen Forschungsergebnissen untermauert, wie sie in Kapitel 4.2.1.4 ad absurdum geführt wurden.

Von gendertheoretischer Seite leisten missverständliche und eindimensionale Darstellungen Fehldeutungen und überflüssigen – weil am Kern der Problematik vorbei zielenden – Debatten Vorschub.

Häufig heißt es, wie z. B. in der *GEW*-Broschüre zu Geschlechterkonstruktionen in Schulbüchern: »Der theoretische Rahmen dieser Studie ist also ein Verständnis von Geschlecht als binärer Konstruktion [...]« (Bittner 2011, 11), wobei die Infragestellung der binären Konstruktion durch die Verweise auf die anthropologische Forschung und die Theorie von der Zweigeschlechtlichkeit als »historisch jungen« Vorstellung erfolgt (ebd., 8). Ein solches Vorgehen zieht dann nicht ganz zu Unrecht den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit auf sich, denn eine wissenschaftlich korrekte Argumentation müsste auf den umstrittenen Status der angeführten Belege hinweisen.

Einerseits wird in der Broschüre gefordert, Menschen, die keinem der beiden üblichen Geschlechter zugeordnet werden können oder wollen, sollten nicht als Ausnahmen betrachtet werden, sondern die Norm der Zweigeschlechtlichkeit in Frage gestellt werden (ebd., 8). Auf der nächsten Seite steht, dass etwa jedes 1000. bis 2000. Neugeborene inter* ist, zuzüglich der Menschen, bei denen erst in der Pubertät Entwicklungen auftreten, die den weiblichen oder männlichen Normen nicht entsprechen (ebd., 9). Auch wenn keine genauen Daten vorliegen, wird ersichtlich, dass es sich bei Formen der Intergeschlechtlichkeit rein zahlenmäßig anscheinend doch um Ausnahmen handelt.

Bittner kommt zu dem angemessenen Schluss, dass Zahlen nicht entscheidend sein können, wenn es um die Rechte der Menschen geht (ebd., 9).

Überzeugender wäre die gesamte Argumentationskette, wenn darauf verzichtet würde, zunächst mit angreifbaren Belegen der Intergeschlechtlichkeit den Ausnahme-status zu nehmen.

Wenn die Gender-Studies gegen Angriffe verteidigt werden, sie seien unwissenschaftlich und widersprüchen der Evolutionstheorie, wird immer wieder betont, anatomische und biologische Gegebenheiten würden von den Gender-Studies nicht geleugnet oder ignoriert, sondern lediglich in ihrer sozialen, gesellschaftlich und kulturell geprägten Bedeutung gesehen. Folgerichtig wäre es dann aber hilfreich, wenn die Formulierungen in Veröffentlichungen der Gender-Studies dies erkennen ließen.

Eine lapidare Erklärung wie: »Geschlecht wird meistens als männlich oder weiblich verstanden, wobei die Gender-Forschung Geschlechter als sozial konstruiert ansieht« (GEW-Broschüre *Geschlecht und sexuelle Vielfalt* 2013, 5) verleitet dagegen zu dem Eindruck, die Gender-Forschung würde den biologischen Aspekt gänzlich ausblenden.

Den Widerspruch in solcherart Formulierungen kritisiert auch Karen Barad, die mit ihrer Schrift zu dem von ihr vertretenen *Agentiellen Realismus* antritt, beim Verständnis von Körpern und Phänomenen weder der Materialität noch der Diskursivität Priorität zuzugestehen (Barad 2012 [2003], 85).

In der Argumentation des kulturellen und sozialen Konstruktivismus sieht Barad eine »Zweideutigkeit« (ebd., 84). Entweder sollte anerkannt werden, dass »die Natur vor ihrer Markierung durch die Kultur in irgendeiner prädiskursiven Form existiert.« (ebd.).

Damit würde der Konstruktivismus seine Begrenztheit einräumen und in diesem Fall »könnte die Rhetorik auf hilfreiche Weise gemildert werden, um die Tatsache genauer widerzuspiegeln, dass die Kraft der Kultur die Natur zwar ›formt‹ oder ›einschreibt‹, sie aber nicht ihrer Materie nach ›hervorbringt‹« (ebd.).

Wenn dagegen keine prä-diskursive Natur existiert, müssten diejenigen, die Körper als »sozial konstruiert« betrachten, »erklären, wie die Kultur materiell dasjenige hervorbringen kann, von dem sie angeblich ontologisch verschieden ist, nämlich die Natur« (ebd., 84 f.).

4.2.3.7 The Sokal Hoax: Kritik am Postmodernismus von naturwissenschaftlicher Seite

Eine besonders originelle Form der Kritik an der postmodernen, vom Poststrukturalismus, Dekonstruktivismus und Anti-Essenzialismus beeinflussten geisteswissenschaftlichen Strömung, zu der auch Butler zählt und die in den Gender-Studies weiter wirkt, ließ sich der New Yorker Physik-Professor Alan Sokal einfallen: In der Frühjahr / Sommer-Ausgabe 1996 der US-amerikanischen Zeitschrift *Social Text*, einem bedeutenden Fachblatt für postmodernistische Kulturtheorie, veröffentlichte Sokal einen Essay mit dem Titel: *Die Grenzen überschreiten: Auf dem Weg zu einer transformativen Hermeneutik der Quantengravitation*. (Originaltitel: *Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity*). Der Aufsatz, der vorsätzlich unter naturwissenschaftlichen Kriterien betrachtet nur Unsinn enthielt – naturwissenschaftlich nachweislich grobe Fehler sowie groteske Ungereimtheiten –, der jedoch in der typischen Sprache

poststrukturalistischer Kulturtheoretiker verfasst war und sich auf eine Unmenge von (naturwissenschaftlich unsinnigen) Zitaten anerkannter poststrukturalistischer Denker stützte sowie die Geschichte des als Sokal Hoax bekannt gewordenen Wissenschaftseklats sind nachzulesen in dem Buch *Eleganter Unsinn* (Sokal / Bricmont 1999, [Originaltitel: *Fashionable Nonsense*, 1998])

In der Sondernummer von *Social Text* ging es u. a. um die Spaltung zwischen Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften, was die Herausgeber Andrew Ross und Bruce Robbins bewogen haben mag, sich trotz zunächst geäußerter Bedenken zum Abdruck von Sokals Essay zu entschließen, da er als anerkannter Physiker einen guten Ruf genoss und in dem Themenheft als einziger Vertreter der naturwissenschaftlichen Fraktion auftrat.

Wenig später verriet Sokal in der Zeitschrift *Lingua Franca* (Ausgabe Mai / Juni 1996, 62 ff.), dass er den Aufsatz als Parodie auf den »eleganten Unsinn« in manchen postmodernistischen Schriften verfasst hatte. Er hatte sich über die zahlreichen pseudo-wissenschaftlichen Mystifikationen in aktuellen kulturwissenschaftlichen Texten geärgert und den Artikel als Verballhornung geschrieben, die jeder kompetente Naturwissenschaftler oder Student der Naturwissenschaften sofort erkannt hätte.

Es ging Sokal jedoch nicht um den Nachweis der Inkompetenz von Kulturwissenschaftlern im Hinblick auf Mathematik und Naturwissenschaften, sondern darum, dass seine haarsträubend fadenscheinigen Argumente und Schlussfolgerungen, die nur aus hochgestochenem Wortgeklingel, kühnen Behauptungen und beliebigen Zitaten von Autoritäten bestehen, von den Herausgebern von *Social Text* akzeptiert wurden. Sokal führt diese mangelnde kritische Wachsamkeit auf ideologisch motivierte Blindheit zurück. Denn in der von ihm gewählten Terminologie passte Sokal sich an Formulierungen der Postmodernisten an, etwa in dem Absatz: »The teaching of science and mathematics must be purged of its authoritarian and elitist characteristics and the content of these subjects enriched by incorporating the insights of the feminist, queer, multiculturalist and ecological critiques« (Sokal / Bricmont 1999 [1998]).

Sokals »klangvoller«, bewusst in Szene gesetzter Nonsens liest sich stellenweise wie eine Paraphrase Butler'scher Rhetorik – etwa wenn er die physikalische Realität als ein soziales und sprachliches Konstrukt bezeichnet: »[...] feminist and poststructuralist critiques have demystified the substantive content of mainstream Western scientific practise, revealing the ideology of domination concealed behind the facade of ›objectivity‹. It has thus become increasingly apparent that physical ›reality‹, no less than social ›reality‹, is at bottom a social and linguistic construct; [...]« (ebd.)

Auch wenn Sokal sich in seinem nach Aufdeckung des »Hoax« gemeinsam mit Jean Bricmont veröffentlichten Buch nicht ausdrücklich auf Butler bezieht, sondern auf eine Reihe anderer kulturwissenschaftlicher Theoretiker / innen, so sind die Anspielungen auf ihre Argumentation oder die ihrer geistigen Verbündeten unschwer zu erkennen.

Die kulturwissenschaftlichen Größen, denen Sokal und Bricmont auf den Zahn fühlen, sind unter anderem Jacques Lacan, Julia Kristeva, Luce Irigaray, Bruno Latour,

Jean Baudrillard, Gilles Deleuze, Félix Guattari und Paul Virilio. In den Texten dieser Kulturwissenschaftler weisen Sokal und Bricmont Passagen nach, die unter naturwissenschaftlichen Gesichtspunkten groben Unfug darstellen (ebd., passim).

Sokal / Bricmont beziehen sich dabei *ausschließlich* auf dezidiert *naturwissenschaftliche* Argumentationen der genannten Autoren, wie hervorzuheben ist. Sie beschränken sich in ihrer kritischen Analyse auf die Passagen, in denen die genannten Autoren *naturwissenschaftliche* Forschungsergebnisse heranziehen, um ihre Thesen zu untermauern. Sie fällen ausdrücklich kein Gesamturteil über das Werk der betreffenden Theoretiker*innen, zeigen aber deren leichtfertigen und irreführenden Umgang mit mathematischen und physikalischen Fakten auf, die entweder falsch dargestellt oder im jeweiligen Zusammenhang völlig irrelevant sind. Die naturwissenschaftlichen »Zutaten« werden in den Schriften der kritisierten Autoren einfach so zurechtgebogen, wie es zur ideologischen Vorgabe – und Voreingenommenheit – passt.

Wegen der sachlichen Fehler bei der Darstellung von naturwissenschaftlichen Gegebenheiten muss nicht alles falsch sein, was die betroffenen poststrukturalistisch orientierten Autoren geschrieben haben, es ist jedoch Vorsicht geboten bei ungeprüfter Übernahme ihrer Argumentation, vor allem wenn es um naturwissenschaftliche Begründungen geht.

Viele dieser Theoretiker werden auch aktuell in geisteswissenschaftlichen Veröffentlichungen immer noch gerne als Gewährsleute zitiert, gerade auch im Bereich der Gender-Studies²⁶⁸ (siehe Schöblier 2012, 27).

Wie weit die Bereitschaft auch eines gebildeten Publikums geht, völligen Humbug in einer »wissenschaftlichen« Veröffentlichung hinzunehmen, nur weil deren Stoßrichtung ideologisch genehm ist, verdeutlicht ein Essay, der von Paul Boghossian (Professor für Philosophie an der *New York University*) verfasst und in der deutschen Übersetzung von Hans-Horst Jenschen in der *ZEIT* veröffentlicht wurde (*ZEIT* Nr. 5/1997 vom 24.01.1997). Boghossian kommentiert darin einige Absätze aus Sokals Verballhornungstext, in denen Sokal zum Beispiel behauptet, die bekannte geometrische Konstante π sei eine Variable; die Theorie der komplexen Zahl, die aus dem 19. Jahrhundert stammt und allen Schulkindern eingetrichtert wird, sei ein neuer und spekulativer Zweig der

²⁶⁸ Insbesondere Jacques Lacan, der sich u. a. ausführlich mit dem Geschlechterverhältnis befasste und bis heute in manchen gendertheoretischen Schriften als Autorität angesehen wird, untermauert seine Behauptungen mit komplizierten mathematischen Begriffen und Formeln, die völlig aus dem Zusammenhang gerissen und ohne Rücksicht auf ihre Bedeutung verwendet werden. Da eine Darstellung der Lacan-Kritik von Sokal / Bricmont an dieser Stelle zu weit führen würde, verweise ich hierzu auf Sokal / Bricmont, die Lacan ein eigenes Kapitel gewidmet haben (Sokal / Bricmont, 18 ff.). Es muss betont werden, dass die mathematischen und naturwissenschaftlichen Analogien, die Sokal / Bricmont als Unsinn entlarven, von Lacan *nicht* als Metaphern gemeint sind; als solche wären sie in den meisten Fällen banal und überdies nicht geeignet, die Problematik anschaulicher darzustellen, was üblicherweise der Zweck einer sinnbildlichen Redeweise ist. Ganz im Gegenteil mystifizieren sie den behandelten Gegenstand. Es handelt sich also nicht um symbolische Vergleiche, Lacan beansprucht vielmehr selbst die faktische Gültigkeit seiner Anwendung z. B. mathematischer Gesetze aus dem Bereich der Topologie auf neurotische Phänomene (ebd., 20).

mathematischen Physik; die Quantenfeldtheorie bestätige Lacans psychoanalytische Spekulationen zum Wesen des neurotischen Subjekts und die Fuzzy-Logik eigne sich besser, linke politische Anliegen zu stützen als die klassische (Boghossian 1997).

Boghossian macht den Herausgebern nicht nur den Vorwurf von Inkompetenz, er kritisiert insbesondere »[...] jene spezifische Form von Inkompetenz, die daraus erwächst, dass es ideologischen Kriterien erlaubt wird, wissenschaftliche Standards so vollständig zu verdrängen, dass nicht einmal Verständlichkeit als relevant angesehen wird« (ebd.).

Zwar anerkennt Boghossian auch für die Naturwissenschaften die Unmöglichkeit eines völlig losgelösten, objektiven Beobachters ohne Vorannahmen und akzeptiert, dass jedes Begriffssystem konstruiert ist und gegebenenfalls auch anders konstruiert werden könnte. Er wirft den Postmodernisten jedoch vor, nicht nur die menschliche Erkenntnisfähigkeit der Realität in Zweifel zu ziehen oder die sprachliche Ungenauigkeit und ihr Geprägtsein von Voreingenommenheit aufzudecken, sondern die Existenz einer materiellen Realität und die Sinnhaftigkeit der Forschung als Versuch, sich dieser Realität zu nähern, zu bestreiten.

Boghossian stellt dann die Frage, wie solche Denkweisen mit fortschrittlichen politischen Zielsetzungen in Verbindung gebracht werden konnten. Er erwähnt (wie Woltersdorff und Pachinger, siehe Kapitel 4.2.2.3 und 4.2.2.4) die mit dem Postmodernismus einhergehenden Bestrebungen in den USA, marginalisierten Kulturen und Gemeinschaften Gehör zu verschaffen, deren Leistungen unterschätzt oder deren Lebensweisen als falsch beurteilt und unterdrückt wurden.

Nach Boghossian bietet die postmodernistische Relativierung aller Wahrheitskriterien und Kategorien jedoch keinen geeigneten Weg dafür an: »Aber sogar aus rein politischen Gründen fällt es schwer zu verstehen, dass sich hier eine gute Art und Weise entwickelt haben könnte, sich Multikulturalismus vorzustellen. Denn wenn die herrschenden Mächtigen die Unterdrückten nicht kritisieren können, weil die zentralen epistemologischen Kategorien unerbittlich an besondere Perspektiven geknüpft sind, folgt darauf, dass auch die Unterdrückten die Mächtigen nicht kritisieren können« (ebd.).

Es ist daher in vielen Fällen die Verärgerung über die Unzulänglichkeit der vorgeblich linken und fortschrittlichen anti-essenzialistischen Denkansätze als politisches Instrument, die Kritiker auf den Plan ruft, seien es Theoretiker, die in der marxistischen Tradition stehen (vgl. Herzer, Pachinger) oder Naturwissenschaftler, die sich – wie Sokal und Boghossian – als links gesinnt bezeichnen.

»Sokal hatte sich vor allem darüber geärgert, dass poststrukturalistische, dekonstruktive und sozialkonstruktive Wissenschaftsauffassungen das Projekt der Linken gefährden,« führt Dirk Baecker, Soziologe für Unternehmenskultur in Witten / Herdecke in der *ZEIT* aus und argumentiert, Minoritäten müssten sich in ihrem Kampf gegen gesellschaftliche Unterdrückung auf universelle Normen der Wahrheit und Gerechtigkeit berufen können²⁶⁹.

²⁶⁹ <http://www.zeit.de/1997/11/sokal.txt.19970307.xml>, Zugriff 29.07.2015.

Das korrespondiert mit der Empörung von Feministinnen über Butlers Dekonstruktion der Kategorie »Frau« und die damit verbundene Infragestellung einer gemeinsamen Identität als Grundlage solidarischer Emanzipationsbestrebungen.

Die Notwendigkeit von Kriterien für objektive Erkenntnis und gültige Werte für politischen Aktivismus sprechen Vertreterinnen der 2008 in einem Sammelband publizierten *Material Feminisms* an, die für einen »material turn« in der feministischen Theorie eintreten (Alaimo / Hekman 2008): »Cultural relativism entails that all ethical positions are equal, that we cannot make any cross-cultural judgments. This impasse has stymied feminists who want to reveal the abuses against women in other cultures« (ebd., 7). Das Problem betrifft nicht nur Fragen der Frauenrechte, sondern jedes politisch umkämpfte Thema. »Defining all scientific statements as equally valid social constructions does not provide environmentalists with a means of arguing for their positions« (ebd., 8).

An die Veröffentlichung von Sokal und Bricmont wird an dieser Stelle erinnert, um die Notwendigkeit kritischer Rezeption zu betonen. In gegenwärtigen Veröffentlichungen der Gender-Studies ist z. T. der Trend erkennbar, den Sokal / Bricmont mit ihrem »Hoax« und ihrer Studie zum »Eleganten Unsinn« bereits offen gelegt und für manche Zweige der Geisteswissenschaften als Gefahr erkannt haben. Sokal / Bricmont werfen den genannten postmodernistischen Geisteswissenschaftlern vor, auf eine empirische Absicherung ihrer Theorien zu verzichten und sich stattdessen selbstreferentiell auf Zitate und Konzepte zu stützen (ebd., 37) und die Naturwissenschaften lediglich in einer nicht sachgerechten Form als Nebelrakete zu benutzen. Wie im nachfolgenden Kapitel an Beispielen aufgezeigt werden soll, lassen sich in gendertheoretischen Veröffentlichungen, speziell auch in Publikationen mit Bezug zum Handlungsfeld Schule, z. T. ähnliche problematische Argumentationsweisen beobachten. Eine pauschale Diffamierung der Gender-Studies ist selbstverständlich abzulehnen und nicht intendiert.

4.2.3.8 Auswirkungen der epistemologischen Debatte auf die Diskussion über sexuelle Vielfalt als Unterrichtsthema

In der poststrukturalistischen theoretischen Ausrichtung eines Großteils der Gender-Studies liegt nicht nur die Ursache für das problematische Verhältnis der Gender-Studies zu den Naturwissenschaften, sondern auch der Grund für die Vorbehalte werteorientierter Richtungen der Pädagogik zu genderkritischen Ansätzen im Unterricht.

Die Skepsis gegenüber Unterrichtsvorschlägen und pädagogischen Konzepten, die dekonstruktivistische Ansätze zur Identitätsfrage thematisieren, rührt vielfach aus der Sorge gegenüber einem befürchteten Werteverlust. Zum Teil richtet sich der Widerstand mancher Eltern und Pädagogen gegen die »Gender-Theorie« – von der sie oft einen verkürzten Begriff haben – nicht gegen die Gleichberechtigung der Geschlechter und auch

nicht primär gegen die Homosexuellenrechte, sondern im Grunde gegen die poststrukturalistische Lehre von der ausschließlich gesellschaftlichen Konstruiertheit des Geschlechts.

Ein typisches Beispiel ist eine Kampagne in Frankreich Anfang 2014, ein Aufruf zum Schulboykott, der von konservativen Gruppen organisiert wurde, um gegen die »Gender-Theorie« als Pflichtinhalt im Lehrplan zu protestieren. Die »Gender-Theorie« würde den Kindern vermitteln, sie seien nicht als Junge oder Mädchen geboren, sondern könnten ihr Geschlecht wählen²⁷⁰.

So polemisch und propagandistisch verzerrt die Argumentation bei diesen Protesten gegen das Feindbild »Gender-Theorie« ist, hier gilt es, mit kritischer Distanz zu prüfen, ob die poststrukturalistische theoretische Ausrichtung eines doch recht großen Teils der Gender-Studies den Besorgnissen nicht Vorschub leistet. Wenn eine Lehre in manchen gesellschaftlichen Gruppen und Medien auf Widerstand stößt, kann das zwar kein Grund sein, die Auseinandersetzung mit ihr in der Schule abzulehnen. Es wäre aber hilfreich herauszuarbeiten, worum es im Kern geht.

Die Gleichberechtigung der Geschlechter und der sexuellen Orientierungen und Identitäten sind Werte, die in einer modernen demokratischen Gesellschaft allgemein anerkannt sein und Gültigkeit besitzen sollten.

Die Lehre von der ausschließlichen diskursiven Konstruiertheit auch des biologischen Geschlechts dagegen kann und sollte als These diskutiert und daher auch mit Argumenten kritisch hinterfragt werden.

Derzeit werden beide Anliegen – die Forderung nach gleichen Rechten für alle Geschlechter und sexuellen Orientierungen und die (als erwiesen gesetzte) Lehre von der ausschließlichen sozialen Konstruiertheit von Geschlecht – häufig miteinander verknüpft.

Eine Ursache des Problems besteht in der Vernachlässigung des Themas der sexuellen Vielfalt in der allgemeinen Bildungsdebatte. Die berechtigten und wichtigen Vorstöße, das Thema in das Bildungssystem und die Unterrichtsfächer einzubringen, kommen derzeit primär von poststrukturalistisch-dekonstruktivistisch ausgerichteten Vertreter*innen der Gender-Studies.

Um die Problematik zu veranschaulichen und von der platten, populistischen Ebene der simplifizierenden Petitionen gegen das Thema der sexuellen Vielfalt im Unterricht weg und zu einer differenzierteren Sichtweise zu kommen, sollen einige konkrete Beispiele angeführt werden.

In der Publikation *Lernen und Geschlecht* der Reihe *Schulpädagogik heute* (2013) äußern sich Claudia Schneider und Bärbel Traunsteiner in ihrem Essay *Von der Persistenz der Zweigeschlechtlichkeit im Bildungssystem. Spannungsfelder – Fragen – Standpunkte* zu der Frage: »Warum halten wir den Ansatz, auch das »biologische« Geschlecht – sex – als soziale Konstruktion zu verstehen, zurzeit für am produktivsten für die Analyse gesellschaftlicher Geschlechterordnungen?« (ebd., 1).

²⁷⁰ <http://www.heise.de/tp/artikel/40/40865/1.html>, Zugriff 15.07.2015.

Nach einer kurzen Einleitung, in der auf einige Autoren verwiesen wird, die das biologische Geschlecht als soziale Konstruktion begreifen (u. a. Sutterlüti 2010 und Gildemeister 2004), schließen die Autorinnen: »Das bedeutet, der diskursive Konstruktionscharakter der Kategorien ›sex‹ und ›gender‹ stellt die Grundlage zeitgenössischer Genderforschung dar und insofern setzen gegenwärtige feministische Wissenschaftsanalysen auch an dieser dekonstruktivistischen gendertheoretischen Basis an²⁷¹. Die Frage sollte also nicht sein, ob die Herangehensweise auf Basis dieser Theorieschule produktiv ist, denn bereits diese Fragestellung lässt darauf schließen, dass andere – sprich ältere – wissenschaftliche Geschlechtertheorien nach wie vor als mögliche Denk- und Interpretationsbasen in Betracht gezogen werden. Basierend auf den aktuellen dekonstruktivistischen forschungstheoretischen Betrachtungsweisen sind jedoch diese älteren Analysetheorien wie beispielsweise der differenztheoretische oder auch der gleichheitstheoretische Ansatz als essenzialistisch zu kritisieren.« (Schneider / Traunsteiner 2013, 2)

Damit machen es sich die Autorinnen zu einfach. Andere wissenschaftliche Geschlechtertheorien sind älter und sollen darum nicht mehr als Denkmöglichkeiten in Betracht gezogen werden. Die Argumentation ist ein Beispiel für die zirkuläre und selbstreferentielle »Beweisführung« mancher poststrukturalistischer Kulturwissenschaftler*innen, die Sokal auf die Schippe nahm und als inhaltsleer entlarvte. Als Begründung für die Auffassung vom biologischen Geschlecht als sozialer Konstruktion wird auf andere Autor*innen verwiesen, die das Gleiche behaupten. Zitiert wird dabei stets nur die Behauptung, nicht deren Herleitung. Der umstrittene Status der von diesen Autor*innen vertretenen Positionen wird unterschlagen²⁷².

Gerade da die Autorinnen in ihrem Essay hervorheben, dass die von ihnen vertretenen gender-dekonstruktivistischen Theorien einer großen Mehrheit der Lehrkräfte nicht geläufig sind (ebd., 3) und darüber hinaus dem »Alltagsdenken der meisten Menschen diametral entgegen stehen« (ebd., 2), wäre eine gründlich fundierte Sachargumentation angebracht; stattdessen erfolgt lediglich der Verweis auf Autoritäten²⁷³. Es wird suggeriert, die wissenschaftliche Debatte um Geschlechtertheorien sei abgeschlossen und es gäbe unter ernstzunehmenden Wissenschaftlern nur noch die dekonstruktivistische Sichtweise.

Ein solcher Ausschluss anderer Denkmöglichkeiten erscheint doktrinär.

Seriöse Einlassungen zum Thema räumen ein, dass der wissenschaftliche Diskurs in diesen Fragen noch zu keinem gesicherten Abschluss gekommen ist: »Das Spannungsverhältnis zwischen essenzialistischen und anti-essenzialistischen Positionen findet derzeit, so

271 Hier enthält das Zitat folgende Fußnote: »Siehe dazu beispielsweise Butler 2003, Helduser u. a. 2004; hinsichtlich der Erweiterung um den Aspekt der Heterononnormativität beispielsweise Hark 2009; in Bezug auf Intersektionalität z. B. Smykalla / Vinz 2011 und aus der Perspektive der Biologie Voß 2010.«

272 In anderen jüngeren Publikationen zur Genderforschung werden die differenz- und gleichheitstheoretischen Geschlechtertheorien keineswegs als wissenschaftlich überholt angesehen, siehe etwa Landweer / Newmark / Kley / Miller 2012, 10.

273 Die zitierten Autoritäten haben jedoch keine Beweise für die gender-dekonstruktivistische Sicht erbracht, die nicht angefochten und von anderen Wissenschaftlern anders interpretiert werden bzw. werden können.

unsere Beobachtung, kaum mehr Raum, sich in eine produktive Debatte zu verwandeln, weil es mittlerweile beinahe zu einer Selbstverständlichkeit geworden zu sein scheint, dass philosophische Auseinandersetzungen mit Geschlecht eine konstruktivistische, anti-essentialistische Position beziehen. Verschleiert wird dadurch allerdings, dass der Konflikt zwischen Materialität und sozialer Konstruiertheit von Geschlecht keineswegs gelöst ist«(Landweer / Newmark / Kley / Miller 2012, 10).

Schneider und Traunsteiner beklagen in ihrem Essay mit Vorschlägen zur Pädagogik weiterhin das mangelnde dekonstruktivistische Genderwissen, das sich in Forderungen nach mehr Männern in der Kleinkinderziehung oder in der Schule äußert – Wünsche, in denen die Autorinnen eine »Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit« erkennen (ebd., 6). Hier wird deutlich, welche praktischen Konsequenzen das dekonstruktivistische Denken mit sich bringen kann. Konkrete Verbesserungen oder Fortschritte in der Geschlechtergerechtigkeit werden u. U. ideologischen Prinzipien geopfert²⁷⁴.

Die Autorinnen gehen auch auf die Frage ein, wie Ungerechtigkeiten, die Mädchen oder Jungen (bzw. Frauen und Männer) aufgrund ihres Geschlechts erfahren, offen gelegt und bekämpft werden können, wenn nicht mehr nach den Kategorien Mann – Frau und Junge – Mädchen unterschieden wird. Ihre Antwort lautet: »Die Dekonstruktion von Geschlecht zu proklamieren sowie eine Adaption aller pädagogischen Handlungen und Institutionen auf Basis dekonstruktivistischer Gendertheorien zu fordern und fördern scheint auf den ersten Blick im Widerspruch zur Benennung und zur Berufung auf die Existenz sozialer Kategorien zu stehen – beispielsweise in Diskussionen hinsichtlich sozialer Ungerechtigkeiten oder gesellschaftlicher Teilhabe. Aus unserer Perspektive gilt es diesem vordergründigen Dilemma mittels einer Kontextualisierung zu begegnen. Denn eine situative Einbettung ermöglicht die Hervorhebung von Strukturkategorien wie Geschlecht, um geschlechterspezifische oder auch intersektionale Diskriminierungsmechanismen thematisieren und aufzeigen zu können«(ebd., 7).

Die Einlassung klingt diffus und schwammig. Konkrete Schlüsse daraus zu ziehen fällt schwer²⁷⁵. Die Kritik der Autorinnen an institutionellen Fortbildungen zu gendersensiblen Verhalten mag z. T. berechtigt sein (ebd., 3 f.). Zum Teil werden in Ratgebern zum Gender-Mainstreaming tatsächlich Klischees reproduziert und gängige Rezepte für den Umgang mit den Geschlechtern gegeben, die inhaltlich den Plattitüden des Komödianten Mario Barth ähneln (Frauen wollen viel reden, Männer wollen es prägnant und klar etc.).²⁷⁶

Um solche Rollenmuster aufzubrechen, ist es aber an keiner Stelle notwendig, auch das biologische Geschlecht zur sozialen Konstruktion zu erklären. Es liegt auch ein Wi-

274 Gerade erst würdigen Psychologie und Sozialwissenschaften die Bedeutung des »Vaters« bzw. männlicher Bezugspersonen in der Sozialisation von Kindern, vgl. hierzu z. B. Steiniger 2013.

275 Auf der praktischen Ebene ergeben sich durch die dekonstruktivistische Geschlechtertheorie zahlreiche Widersprüche, von denen einige geradezu absurd anmuten, etwa die unbedarfte Frage danach, wie mit dem Thema der Empfängnisverhütung umgegangen werden soll: Wie sollen Jugendliche wissen, wann sie Schwangerschaft verhüten müssen, wenn es keine Jungen und Mädchen mehr gibt?

276 Bei König / Feldner 2007 finden sich dafür einige Beispiele.

derspruch darin, wenn im Abstract der Autorinnen die Rede davon ist, das biologische Geschlecht als soziale Konstruktion aufzufassen sei für die Analyse gesellschaftlicher Geschlechterordnungen am produktivsten (ebd., 1), im Essay jedoch keinerlei Argument dafür erbracht wird, warum das so sein soll. Vielmehr wird die Frage danach gleich zu Beginn für obsolet erklärt (siehe oben).

Leider handelt es sich um keinen Einzelfall, was die poststrukturalistisch-dekonstruktivistische Einfärbung von Vorschlägen für den Unterricht und Reflexionen zur Bildungsarbeit angeht.

In Berlin wird ein *Month of Queer History* durchgeführt, der u. a. Workshops zum Thema der sexuellen Vielfalt für Schulklassen beinhaltet. Für den Einsatz im Unterricht wird vom Bildungsserver Berlin-Brandenburg mit verschiedenen Angeboten verlinkt²⁷⁷, die zahlreiche Materialien für den Einsatz in der Schule enthalten²⁷⁸. Ziel ist es, Informationen zu geben und Toleranz zu fördern. Die Sinnhaftigkeit der Aktion und die Wirksamkeit der Workshops und Unterrichtsarbeit soll hier nicht bezweifelt werden, nur weil in den – ansonsten oft für die Praxis sehr hilfreichen – Arbeits- und Informationsblättern einige fragwürdige dekonstruktivistische Thesen als Tatsachen proklamiert werden. Die Begegnung mit Menschen verschiedener Identitäten steht im Vordergrund und ist positiv zu werten. Auch ist vielen Jugendlichen die Fähigkeit zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Theorieinhalten zuzutrauen, insbesondere wenn diese Theorien ihrer persönlichen Alltagserfahrung eklatant widersprechen.

Dennoch erscheint an einigen Stellen die unreflektierte und einseitige Wiedergabe dekonstruktivistischer Geschlechtertheorien kritikwürdig. In einem sonst kenntnisreichen und differenzierten Aufsatz mit dem Titel *Sexuelle Vielfalt verstehen* von Thomas Kugler²⁷⁹ stößt man auf die Passage: »Dabei müssen die Geschlechtergrenzen gar nicht so eng gezogen sein wie bei uns in Mitteleuropa. Andere Gesellschaften, wo es dritte und vierte Geschlechter (Hervorheb. i. O.) gibt, räumen mehr Spielräume ein. In Indien leben beispielsweise die Hijras (meist biologische Männer, aber auch Intersexuelle) öffentlich als weiblich inszeniertes drittes Geschlecht zusammen. Die nordindischen Sadhins oder die ›geschworenen Jungfrauen‹ in Albanien werden zwar als Mädchen geboren, leben aber als Männer mit männlichen Rechten und Pflichten. [...] Viele Kulturen – auch die indigenen Völker Amerikas oder Ozeaniens – kennen mehr als zwei Geschlechter und bieten damit vielfältige Möglichkeiten, die eigene Geschlechtszugehörigkeit selbst zu definieren und zu leben« (Kugler 2012, 4).

In dieser Formulierung verfälscht die Aussage die realen Lebensbedingungen der genannten Gruppierungen. Wie zuvor ausgeführt, unterliegen die anderen Geschlechter in diesen Kulturen meist strengen Regulierungen. Die gesellschaftliche Notwendigkeit

277 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/qhm.html>, Zugriff 29.07.2015

278 <http://queerhistory.de/>, Zugriff 29.08.2014.

279 Zum Download unter: http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/news/Sexuelle_Vielfalt_verstehen.pdf. Zugriff 29.08.2014.

zur Einrichtung dieser sozialen Geschlechter ergibt sich vielmehr zum Teil gerade aus einem mangelnden Spielraum für die eigene Lebensgestaltung, wenn man dem »falschen« Geschlecht angehört – etwa, wenn die einzige Möglichkeit, einer Zwangsheirat zu entgehen, darin besteht, ewige Jungfräulichkeit zu geloben und Männerkleidung anzulegen.

Kugler räumt einige Seiten später ein: »Der hohe Standard von Diskriminierungsschutz in Europa steht in der Welt ziemlich einzigartig da« (ebd., 8).

Möglichkeiten für eine nicht-binäre Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Praxisfeldern möchte auch Anita Mörth in ihrer Diplomarbeit aufzeigen (Mörth 2005), in der es heißt: »In der Biologie findet die Geschlechtsbestimmung auf chromosomaler, gonodaler (Keimdrüsen betreffend), hormonaler und morphologischer Ebene statt. Die unterschiedlich starke Ausprägung der einzelnen Kriterien führt dazu, dass eigentlich nicht von Mann oder Frau, welche die konstruierten Idealtypen darstellen, gesprochen werden kann, sondern von einem Kontinuum (vgl. Christiansen 1995), einer Verlaufslinie von Geschlecht, in die sich die Menschen einreihen. Dennoch arbeiten gerade (Bio)Medizin und Psychologie an einer Aufrechterhaltung der Zweigeschlechtlichkeit« (Mörth 2005, 29), und es fehlt nicht der obligatorische Hinweis darauf, »[...] dass ethnographische Vergleiche zeigen, dass das System der Zweigeschlechtlichkeit nicht universell gültig ist. Aus ethnographischen Studien ist hervorgegangen, dass intersexuelle Menschen eine nicht benachteiligte eigenständige Gruppierung innerhalb von Gesellschaften einnehmen können. Als eigenständige Kategorie leben zum Beispiel Hijras in Indien, Khusra in Pakistan, Geschworene Jungfrauen in Albanien, Indianische Berdache, Travestis (Bichas oder Viados) in Brasilien (vgl. Schröter 2003, 38 ff., 46 ff.)« (ebd., 32).

Neben der argumentativen Vermischung, die abermals soziale Geschlechterkategorien als Beweis für die Konstruiertheit des biologischen Geschlechts anbringen will – irritiert wiederum das kühne Statement vom Nichtvorhandensein von Diskriminierung in Bezug auf die angeführten Gruppen, die angeblich eine »nicht benachteiligte« Existenz führen können.

Was würden Genderforscher*innen, die solche Behauptungen in die Welt setzen, dazu sagen, wenn in Europa Gruppierungen von der Zweigeschlechtlichkeit abweichender sexueller Identitäten Jungfräulichkeit geloben müssten, von freier Berufsausübung ausgeschlossen würden oder idealerweise ihre Genitalien opfern sollten, um anerkannt zu werden?

Die Rate an Schwulenmorden erreicht in Brasilien Höchstwerte²⁸⁰. Johannes Pitschl beschreibt in seiner Forschungsarbeit zu Homosexualität in Brasilien (Pitschl 2011), wie stark Bichas (stark feminisierte Homosexuelle) und Travestis (Transvestiten) selbst innerhalb der Homosexuellen-Subkultur Brasiliens diskriminiert und stigmatisiert werden (60 ff.). Die weit verbreitete Akzeptanz bisexueller Praxis in Brasilien ist demnach eine zweischneidige Angelegenheit: Sie beruht auf der Doppelmoral, der zufolge der »akti-

280 <http://www.ila-web.de/brasiliertexte/homosexuelle.htm>, Zugriff 25. 10. 2014.

ve«, penetrierende Mann beim Geschlechtsverkehr mit einem anderen Mann nicht als schwul angesehen wird²⁸¹.

Die Publikation *Art Education Research No. 3/2011*²⁸² (Hg.: Carmen Mörsch) möchte als »Schulbuch« Vorschläge für die schulische Kunstvermittlung formulieren (Settele 2011, 1). Die Materialien, die unter dem Titel *Queer und DIY im Kunstunterricht* zusammengetragen wurden, bieten zahlreiche Anregungen für die Auseinandersetzung mit sexueller Vielfalt im Kunstunterricht und im Studium (siehe auch Kapitel 5.1).

Die zugrunde liegende theoretische Ausrichtung ist auch hier durchgehend und ausdrücklich poststrukturalistisch-dekonstruktivistisch. Die Problematik, die sich für die Praxis ergibt, wenn die dekonstruktivistische und anti-essenzialistische Position als erwiesen erachtet und andere Denkmöglichkeiten von vornherein ausgeschlossen werden (wie zuvor bereits bei Schneider / Traunsteiner 2013, 2 festgestellt) soll an einer Aufgabenstellung aus den Materialien zum Selbststudium²⁸³ für Lehrpersonen und Studierende gezeigt werden (Erni / Landkammer / Schürch / Settele 2011). Die Lernenden erhalten zu einem YouTube-Clip, der eine Aktion von Del LaGrace Volcano²⁸⁴ zeigt und einem Zitat von Andreas Kraß zu Judith Butler folgende Aufgabenstellung:

»Lesen Sie das folgende Zitat und diskutieren Sie, inwiefern die Befragten in Volcanos Clip ›die heterosexuelle Zuordnung [...] durch den Prozess performativer Wiederholung unablässig‹ reaffirmieren (engl. to reaffirm: wieder bestätigen), beziehungsweise wie es ihm gelingt, ›die Performativität, Fiktivität und Kontingenz der binären Ordnungen des Geschlechts und der Sexualität auszustellen‹ (Butler, zit. nach Kraß)« (Erni 2011, 6).

Zwar sollen die Lernenden – in diesem Fall Studierende – »diskutieren«, das Ergebnis steht jedoch schon fest und wird ihnen von der Aufgabenstellung bereits diktiert. Widersprechende Meinungen sind nicht vorgesehen. Dass die Aktion von Del LaGrace Volcano in der behaupteten Weise »gelingt«, wird als Werturteil vorgeschrieben.

Auch in diesem Fall ist es nicht der Einsatz des Videos als Unterrichtsmaterial – hier für Studierende – was Einwände provoziert; es ist vielmehr die Suggestivfrage, die manipulativ erscheint.

Die Aufgabenstellung ist unter den Materialien für den Workshop *Zweiflerei* zu finden. In ihren Nachüberlegungen zu dem Workshop geht Erni darauf ein, »wie sich eine

281 Darum konnte der Fußballstar Pele unbekümmert um die im Fußball verbreitete Homophobie in einem Interview äußern, er habe seine erste sexuelle Erfahrung mit einem Schwulen gemacht; die ganze Mannschaft habe den Schwulen damals penetriert, <http://www.ila-web.de/brasilientexte/homosexuelle.htm>, Zugriff 25. 10. 2014.

282 <http://iae-journal.zhdk.ch/no-3/materialien>, Zugriff 29. 07. 2015.

283 http://iae-journal.zhdk.ch/files/2011/07/IAE_Materialien-zum-Selbststudium.pdf, Zugriff 29. 07. 2015

284 <http://www.youtube.com/watch?v=jm0Sy6gUeOw>, Zugriff 29. 07. 2015. Del LaGrace Volcano bringt Passanten in Erklärungsnöte mit der Frage, welche Kriterien einen Mann definieren. Die Aktion kann verblüffen und zum Nachdenken anregen, aber wie bereits in Kapitel ausgeführt stellt sie keinen Nachweis für die Kontingenz und ausschließlichen Konstruiertheit der Geschlechter-Definitionen dar, weil Begriffe nicht selten unscharfe Ränder haben und durch ein Bündel von Kriterien gekennzeichnet sind, die nicht alle zugleich zutreffen müssen (siehe die Erläuterung am Beispiel »Spiel« bei Wittgenstein).

Vielzahl von Studierenden gegen eine Befragung oder gar Destabilisierung ihres – als ›natürlich‹ und ›selbstverständlich‹ bezeichneten – heteronormativen Verständnisses von Geschlecht wehrten. Dabei wurde oft biologistisch und naturalisierend argumentiert und versucht, die Kategorien ›männlich‹ und ›weiblich‹ über ihr evolutionstheoretisches ›Gewachensein‹ zu legitimieren. Dass auch die Evolutionstheorie ›gemacht‹ ist und dem entsprechend nicht außerhalb von Herrschaftsverhältnissen betrachtet werden kann, wurde dabei ausgeblendet« (Erni 2011, 2). Es folgt eine grundsätzliche Kritik an naturwissenschaftlichen Weltmodellen, die ihren Konstruktionscharakter »vernebeln«, indem sie sich einen »Anstrich von Objektivität« geben (ebd.).

Dieser Rundumschlag gegen die Naturwissenschaften entsprechend der postmodernen Grundhaltung (in ihrer extremen Form) verkennt, dass eine mit empirischen Daten gestützte Theorie etwas anderes ist als eine beliebige Behauptung – auch dann, wenn man die Unmöglichkeit absoluter Objektivität und die Interessengebundenheit von Forschung anerkennt.

Im kopaed-Band 6 mit Materialien zur Medienpädagogik beruft sich Dorit Meyer auf die Geschlechterforschung: »Das heute so unausweichlich wirkende System der Klassifizierung in zwei binäre Geschlechter, die in zwei wesentlich verschiedenen Körpern leben, besteht also nicht als überzeitliche Naturtatsache, sondern ist ein historisch relativ neues Phänomen« (Meyer 2005, 25). Die Entstehung der Zweigeschlechtlichkeit wird mit Laqueur im 19. Jahrhundert angesiedelt und es werden auch wieder die dritten Geschlechter anderer Kulturen bemüht (ebd., 24).

Alle diese Beispiele machen ersichtlich, wie stark die gegenwärtige pädagogische Debatte um sexuelle Vielfalt als Unterrichtsthema von poststrukturalistisch-dekonstruktivistischen Theorien geprägt ist.

Die aufgeführten Beispiele mögen genügen; bei der Suche nach Unterrichtsmaterial zum Thema der sexuellen Vielfalt stößt man allenthalben auf die poststrukturalistisch-dekonstruktivistischen Ideen. Dies qualifiziert nicht notwendig das Unterrichtsmaterial ab. Es spricht auch nichts dagegen, die dekonstruktivistischen Geschlechtertheorien vorzustellen. Fragwürdig aber sind die Postulierung dieser Theorien als erwiesene, wissenschaftlich allgemein anerkannte Tatsachen, die unreflektierte Deklaration sozialer Geschlechter anderer Kulturen als zusätzliche biologische Geschlechter sowie die manchmal haarsträubende Idealisierung von deren gesellschaftlichem Status.

Daher sollte in differenzierter Weise nach den Ursachen des Widerstandes gegen die Einführung des Themas der sexuellen Vielfalt als verbindlichem Unterrichtsinhalt gefragt werden.

Zwar enthalten Petitionen und die Proteste gegen sexuelle Vielfalt als Unterrichtsthema unterschwellige Homophobie und diskriminierende Äußerungen und werden sich hoffentlich nicht durchsetzen – was den Vorwurf der Indoktrination von Seiten der Gendertheorie angeht, so ist in Anbetracht der zuvor analysierten Beispiele zu prüfen,

ob manche Einlassungen und Unterrichtsvorschlägen zum Thema der sexuellen Vielfalt, die überwiegend aus der poststrukturalistisch-dekonstruktivistischen Schule kommen, diesem Vorwurf nicht Vorschub leisten, z. B. wenn unbewiesene Thesen als Tatsachen postuliert werden.

Es ist daher dringend geboten, das Thema der sexuellen Vielfalt im Bildungssystem auf breiterer pädagogischer Ebene voranzubringen und ihm die einseitige ideologische Prägung zu nehmen, wo diese überhandnimmt. Da es bedauerlich ist, wenn Positionen, die eine Vielzahl gemeinsamer Ziele teilen, sich in Grabenkämpfe verstricken, sei an dieser Stelle nochmals hervorgehoben, was das Ziel dieser Kritik an einigen Aspekten der queertheoretisch-poststrukturalistischen Herangehensweise an das Thema der sexuellen Identität im schulischen Rahmen ist und was nicht. Es geht nicht darum, die queertheoretischen Ansätze generell zu verwerfen. Im Gegenteil sind sie als wesentlicher Beitrag zur aktuellen Diskussion um Geschlechter-Identität zu begreifen und auch im Unterricht einzubeziehen. Gründe, warum es sinnvoll ist, Jugendlichen auch im Kunstunterricht queertheoretische Positionen vorzustellen, werden im Folgenden noch detaillierter erläutert. Die hier vorgetragene Kritik an Unterrichtsvorschlägen aus queertheoretischen Perspektiven bezieht sich ausschließlich auf die Argumentationsweisen und Aufgabenstellungen, die ausdrücklich oder implizit die poststrukturalistische und anti-essenzialistische Sichtweise von Geschlecht absolut setzen und andere Denkmöglichkeiten ausschließen wollen – insbesondere, wenn dies mit Begründungen geschieht, die einer genaueren Prüfung nicht standhalten wie dies anhand der oft idealisierenden Darstellung der dritten Geschlechter in anderen Kulturen gezeigt wurde.

Die Auseinandersetzung mit den queertheoretisch-poststrukturalistisch fundierten Ansätzen, das Thema der sexuellen Identität in Unterricht und Schule einzubeziehen, schließt daher mit dem Plädoyer, beide Positionen zu berücksichtigen: eine mehr identitätspolitisch ausgerichtete und u. U. essenzialistische Haltung, bei der in Betracht gezogen wird, dass geschlechtliche Identitäten außer durch kulturelle Prägung auch durch körperlich-biologische Gegebenheiten und »Wesens«-Veranlagungen mitbestimmt sein könnten, wobei dennoch Raum für Selbstdefinition bleibt; und die queertheoretisch-poststrukturalistische und anti-essenzialistische Auffassung, die der sozialen Konstruktion Vorrang bei der Herausbildung der Geschlechter-Identität zuschreibt, aber ebenfalls die Möglichkeiten zur Selbstdefinition unterstreicht.

Die theoretische Debatte kann und sollte weiter geführt werden, ohne dass deswegen Allianzen in der Praxis aufgegeben werden müssten.

Von Seiten der Vertreter*innen einer anti-essenzialistischen Sichtweise auf Geschlecht wird Pädagogik, die nicht von einer dekonstruktivistischen Geschlechterauffassung ausgeht, ebenfalls häufig kritisiert: »Geschlechtersensible Pädagogik verfehlt es aufzuzeigen, dass (und wie) Geschlechter gemacht werden, und bietet keine Möglichkeit, aus der Zweigeschlechtlichkeit zu entkommen« (Settele 2013, 3). Wenn lediglich die von der gesellschaftlichen Norm abweichenden sexuellen Identitäten in ihren Rechten und

die betroffenen Jugendlichen in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden sollen, wie identitätspolitisch begründete Pädagogik es anstrebt, greift das nach queertheoretisch ausgerichteter Sichtweise zu kurz.

Auch in der Publikation *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule* (Huch / Lücke 2015) werden daher identitätspolitische Ansätzen, das Thema der sexuellen Vielfalt im Kontext Schule aufzugreifen, kritisiert (siehe z. B. Hartmann 2015, 30 f.).

In der Praxis sind die beiden Positionen jedoch vielfach unkomplizierter miteinander zu versöhnen als es auf theoretischer Ebene den Anschein macht. Mit erfrischender Unbekümmertheit erklären z. B. Ammo Recla und Cai Schmitz-Weicht in ihrem Bericht über queere Bildungsarbeit und Aufklärungsprojekte, die der Berliner Bildungsträger *ABqueer e.V.* seit 2005 in Schulen und Jugendinstitutionen durchführt, wie sie zumindest strategisch auf identitätspolitische Vorgehensweisen zurückgreifen: »Denn während queer beispielsweise auch die Begriffe schwul und lesbisch als Identitäten in Frage stellt, müssen sie im Klassenzimmer mitunter erst einmal hergestellt und verteidigt werden« (Recla / Schmitz-Weicht 2015, 276). Es bestünde ein Spannungsfeld zwischen queerer Theoriebildung, den eigenen Ansprüchen der Fortbildenden und der Praxis (ebd.), was nicht zuletzt »an dem teils sehr großen Graben zwischen einer queeren Gesellschaftsanalyse und dem Weltbild der Teilnehmer_innen« (ebd., 286, Hervorheb. i. O.) liegt. Die Unwilligkeit von Heranwachsenden, sich von queeren Sichtweisen auf Geschlecht, Identität und Sexualität überzeugen zu lassen, begründen Recla / Schmitz-Weicht wie Erni (Erni 2011,2) mit der Hartnäckigkeit der gesellschaftlichen Normierungen und eingeübten Denkweisen (ebd., 283). Für viele Jugendlichen seien die queeren Themen und Theorien neu und einer heterogenen Gruppe in 90 Minuten zu vermitteln, wie Geschlecht und Begehren gesellschaftlich konstruiert werden, sei ein zu hoher Anspruch (ebd., 287). Ohne diese Begründung als gänzlich unberechtigt zurückweisen zu wollen, könnten jedoch auch andere Aspekte eine Rolle spielen. Manche Menschen erleben den Prozess ihrer Identitätsentwicklung als Entfaltung eines inneren Wesens oder einer inneren Wahrheit und es passt nicht zu ihren Erfahrungen, Identität als fluide und ausschließlich konstruiert zu betrachten (vgl. Schirmer 2010, 39). Wie im Kapitel zur Entwicklungspsychologie (2.2.1) ausgeführt, durchleben zudem viele Jugendliche eine Phase, in der übernommene Identitäten erprobt werden. Zumindest vorübergehend erfolgt eine Identifizierung mit Gruppen, die sich durch Gemeinsamkeiten definieren und über diese Gemeinsamkeiten eine mehr oder weniger klar umrissene Identität herstellen. Für manche Jugendliche, die sich in dieser Phase befinden, könnte die grundsätzliche Infragestellung von Identitäten zum falschen Zeitpunkt kommen. Wenn die Ermächtigung zur Selbstdefinition das Ziel ist, muss auch die Option eingeräumt werden, sich als »weiblich«, »schwul« oder mit anderen Identitätskategorien zu definieren, ebenso wie die Option, sich als wandelbar und vielfältig zu sehen und sich Identitätskategorien zu entziehen.

Angemessen ist daher eine Pädagogik, die Jugendlichen verschiedene Sichtweisen auf (Geschlechts-)Identität vorstellt und den Freiraum zur Selbstdefinition öffnet.

Dies geschieht in Unterrichtsvorschlägen von beiden Fraktionen, sowohl der queertheoretischen als auch der identitätspolitischen Partei. Ungeachtet der theoretischen Differenzen, die weitere wissenschaftliche Diskussion erfordert, sollte der Blick auch auf die gemeinsamen Ziele gerichtet werden. So sind z. B. die Praxisanregungen im Band *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule* (Huch / Lücke 2015) hilfreich auch für Lehrende, die eher identitätspolitische Ansätze vertreten, trotz der im Band postulierten queertheoretischen und anti-essentialistischen Fundierung.

Es gibt einen großen Bereich an Überschneidungen der Themen und Ziele, eine kritische Auswahl der Unterrichtsvorschläge bleibt aber wichtig. An einigen Beispielen wurde veranschaulicht, wie die einseitige Vorherrschaft poststrukturalistischer Ideen zu tendenziösen Aufgabenstellungen und Darstellungen führen kann.

Die Konsequenz ist andererseits jedoch nicht, poststrukturalistische Ideen aus Unterrichtszusammenhängen komplett auszublenden – schon allein deswegen nicht, weil Jugendliche direkt oder indirekt in vielfältiger Form mit ihnen konfrontiert werden. Bewusstwerdung und kritische Reflexion sind hier mehr angebracht als panische Vermeidung.

Überdies weisen die Schriften zur Werte-Erziehung manchmal einen Mangel an Klarheit bezüglich der angestrebten Werte auf²⁸⁵. Welche Werte anzustreben sind und welche Begründung für diese Werte angegeben werden kann, sind Fragen, die angesichts poststrukturalistisch-dekonstruktiver Werte-Erosion stets neu zu durchdenken und fundiert zu beantworten sind.

Die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit poststrukturalistischem Ideengut besteht gerade auch im Kunstunterricht, nämlich spätestens dann, wenn ein Verständnis von bzw. überhaupt ein Zugang zu Gegenwartskunst ermöglicht werden soll.

So war etwa die dOCUMENTA (13) geprägt und durchsetzt von poststrukturalistischen Ansätzen, wie sie auch von der Kuratorin Carolyn Christov-Bakargiev explizit vertreten werden, wenn auch nicht immer unmissverständlich. Das Konzept der dOCUMENTA (13) erschließt sich überhaupt nur vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Denkweisen. Zahlreiche Kritiken, die diesen Umstand ignorieren, operieren mit kapitalen

285 Ein Beispiel: In der Essay-Sammlung *Wiedergewinnung des Pädagogischen* schreibt Armin Bernhard über die »Austreibung des Pädagogischen«. Er beklagt, dass die gesamtgesellschaftliche Situation »den Wildwuchs der Lebensverhältnisse befördert« (ebd., 15) und dass heutige Erziehungsstile nicht in der Lage sind, »den Heranwachsenden Grundlagen tief greifender und stabiler psychischer Strukturen zu vermitteln«, (ebd., 15) – also Identität – sondern nichts sind als »die Verweigerung des Rechts der Kinder auf eine Pädagogik, die ihnen Muster der Lebensgestaltung in einer prekären Lebenswelt zur Verfügung stellt« (ebd., 16).

So allgemein gesagt ernten diese Bemerkungen wahrscheinlich weithin Zustimmung, doch möchte man bei näherem Hinschauen schon wissen, welche Muster der Lebensgestaltung gemeint sind, welche »stabilen psychischen Strukturen« vermittelt werden sollen und welche Lebensverhältnisse »Wildwuchs« darstellen. Wie funktioniert das konkret, welche sind die beschworenen vorbildlichen und stabilen »Muster der Lebensgestaltung«?

Missverständnissen oder werden in Unkenntnis oder Missachtung poststrukturalistischer »Logik« dem Konzept nicht gerecht.

Der documenta-Kenner Harald Kimpel bezog sich in einem Vortrag auf einem Einführungsseminar zur dOCUMENTA (13)²⁸⁶ auf ein Interview, das Hanno Rautenberg mit Christov-Bakargiev geführt hatte²⁸⁷ (*ZEIT*, 02.07.2009 Nr. 28).

Christov-Bakargiev äußert darin: »Ja, die Unwahrheit ist eine meiner großen Leidenschaften – ein Ort der eigenen Zerbrechlichkeit. Wahrheiten haben ohnehin viel zu viel Leid hervorgebracht.« Der Vorwurf von Kimpel, dies sei ein Bekenntnis zur Lüge²⁸⁸, klingt zunächst nachvollziehbar, verfehlt jedoch, was Christov-Bakargiev vermutlich im Sinne hatte, wie man aus dem Kontext erschließen kann, auch wenn sie sich allerdings nicht unmissverständlich ausdrückt. Denn Christov-Bakargiev bekennt sich im selben Interview zu ihrer poststrukturalistischen Prägung²⁸⁹, was nahelegt, dass sie an dieser Stelle unter Wahrheit, die Leid hervorbringt, einen totalitären Wahrheitsanspruch meint. Die z. T. kryptisch erscheinenden Äußerungen von Christov-Bakargiev verlieren ihre Rätselhaftigkeit, wenn sie im Kontext poststrukturalistischer Philosophie gesehen werden²⁹⁰.

Mit einer kritischen Distanz zur poststrukturalistischen Denkweise in ihrer Extremform können die vielfältigen Ergebnisse der Gender-Studies zur Kenntnis genommen und für die Reflexion der Geschlechterfrage auch im Unterricht ausgewertet werden.

Der Band *Gender in Bewegung* (Kleinau / Schulz / Völker 2013) vereint Essays zu verschiedenen kulturellen Feldern und Phänomenen. Für den Kunstunterricht – und speziell das Thema der Selbstinszenierung – ergiebig sind darunter mehrere Analysen zu popkulturellen Erscheinungen: *Bending gender, Deconstructing Binaries?* (ebd., 229) befasst sich mit *Drag-Performances* von Lady Gaga und Annie Lennox. *The Rocky Horror Picture Show – Queere Theorien und mediale Transformationen* (ebd., 323) spürt der queeren Ästhetik in dem bekannten Musical-Film nach. Das Potenzial bereichernder Einzelanalysen innerhalb der Gender-Studies, Cultural Studies und Queer Studies gilt es in jedem Fall auch für die Arbeit im Bildungsbereich zu nutzen.

286 <http://www.kunstpaeagogik-adbk.de/programm2012.pdf>, Zugriff 15.07.2015.

287 (14.02.2013) <http://www.zeit.de/2009/28/Interview-Christov-Bakargiev/komplettansicht>.

288 Notizen von AE zum Vortrag: dOCUMENTA (13) – eine »Geistesverfassung?« von Harald Kimpel am 15.06.2012 in der Reinhardswaldschule Kassel.

289 Christov-Bakargiev: »Ich bin schon stark von der feministischen Theorie geprägt, von Autorinnen wie Judith Butler, Carla Lonzi oder Luce Irigaray.« (ebd.) Christov-Bakargiev schlägt jedoch zugleich den Weg ein, der sich als Ausweg aus der philosophischen Sackgasse bietet: im Fridericianum werden aktuelle Erkenntnisse der Physik erklärt und demonstriert. Ein Abgleich mit den Naturwissenschaften wird angestrebt.

Da, wie bereits mehrfach betont, eine grundlegende Vernetzung materialer/biologischer und geistiger/kultureller Faktoren besteht, ist der einzig gangbare Weg für Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften, Erkenntnisse der jeweils anderen Fakultät zu berücksichtigen. Im 21. Jahrhundert sollte sich endgültig die Erkenntnis von der unentwirrbaren Interdependenz beider Aspekte durchsetzen.

290 Auch in Bezug auf die Gender-Frage präsentiert die dOCUMENTA (13) einige Werke, die queere Perspektiven zeigen (Beispiele in Kapitel 3.1).

Überdies zeichnet sich ein begrüßenswerter Trend innerhalb der Gender-Studies ab, von der Extremform des Poststrukturalismus abzurücken. Im Vorwort des Buches *Gender in Bewegung* (Kleinau / Schulz / Völker 2013) plädieren die Herausgeber für einen verstärkt praxisorientierten Blick auf die Genderforschung: »Die hier diskutierten aktuellen Herausforderungen, Transformationen und Spannungsfelder der Gender und Queer Studies treten gerade durch den Verzicht auf vereinheitlichende Ausgangs-, Prioritäts-, Werte- und Sprachgebrauchsvorgaben zutage. In seiner Gender- und queertheoretischen Rahmung, aber ohne zugrunde liegendes ›Masternarrativ‹ gibt der vorliegende Band Einblicke in die Vielschichtigkeit der Forschungs- und Positionierungsmöglichkeiten. Entstanden ist damit eine Publikation, in der Gender-Studies eher praktiziert als konzeptioniert werden und ihre Stimmen interagieren« (ebd., 11).

Die unterschiedlichen Positionierungsmöglichkeiten betreffen dabei auch eine gewisse Bandbreite in den epistemologischen Grundannahmen, zwischen einer gemäßigten poststrukturalistischen Perspektive und dem Poststrukturalismus in seiner extremen Variante.

In der Publikation *Medien, Öffentlichkeit und Geschlecht in Bewegung* (Maier / Thiele / Linke 2012) wird die kritische Infragestellung extremer poststrukturalistischer und anti-essenzialistischer Prämissen innerhalb der Gender-Studies offen angesprochen: »Sehr grundsätzlich stellt sich die Frage, ob eine sich der Sozialkritik verpflichtete theoretische Position [sic!] auf universale Geltungs- und Erkenntnisansprüche verzichten kann. Cornelia Klinger (1998) hält etwa sozialtheoretische Begriffe wie Ausbeutung und Unterdrückung bzw. Konzepte zu ihrer Beseitigung wie Befreiung und die Vorstellung von Gerechtigkeit für unverzichtbar. Sie argumentiert, dass eine zum Prinzip verabsolutierte Kontextualisierung jedes Erkenntnisanspruchs eine grundsätzliche Kritik von Gesellschaft unmöglich mache« (ebd., 44).

Der Ärger darüber, wie postmodernistische Theorien in Extremform jemals als politisch »links« gelten konnten oder den Anspruch erheben konnten, eine Grundlage für politisches Handeln zu bieten, lag bereits dem gegen den Postmodernismus gerichteten Sokal Hoax zugrunde (siehe Kapitel 4.2.3.7). Als Weg aus der Sackgasse des (extremen) Poststrukturalismus wird von einigen Theoretikern vorgeschlagen, die Elemente der Kritischen Theorie und poststrukturalistische Überlegungen programmatisch zusammenzuführen (ebd., 37).

»Fragt man nach ihrem Kritikverständnis, so nimmt McRobbies kritischer geschlechtertheoretischer Ansatz an einigen Stellen Motive der klassischen Kritischen Theorie mit dem Fokus auf eine übermächtige Kulturindustrie im Dienste des Neoliberalismus auf, sie greift auf ideologiekritische Elemente wie die Vorstellungen aufzudeckender ›Wahrheiten‹ zurück, zugleich aber auch auf poststrukturalistische Elemente mit der Betonung der Bedeutung von Diskursen und performativen Praktiken« (ebd., 30). Es scheint sich die Einsicht durchzusetzen, dass poststrukturalistische, anti-essenzialistische Überzeugungen in Reinform keine theoretische Grundlage für eine zielgerichtete, an Werten orientierte politische oder pädagogische Praxis zur Verfügung stellen.

»Ein weiterer Diskussionspunkt richtet sich in diesem Zusammenhang auf die Frage, ob und welcherart Kollektivsubjekte es braucht, um politische Forderungen durchsetzen zu können und ob sich politische Ziele auch jenseits von Identitätspolitik auf relative normative Horizonte ohne vereinheitlichende Ziele stützen können und sich auf diese Weise gesellschaftliche Veränderungen erreichen lassen« (ebd.).

Wie diese Beispiele demonstrieren, wird in jüngeren Publikationen zur Gender-Forschung der Ansatz diskutiert, Queertheorie und Kritische Theorie zu verbinden.

Queertheoretiker*innen reagieren damit auf das mit dem Anti-Essenzialismus einhergehende Problem, keine gültigen Werte, Ziele und Wahrheiten formulieren zu können und dadurch in Begründungsnot zu geraten, wenn es um politischen Aktivismus geht.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sämtliche erkenntnistheoretischen Positionen der Gegenwart nuanciert vorzustellen. Jedoch wurde anhand der erkenntnistheoretischen Fragestellungen und kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen der letzten Dekaden, die auf Geschlechtertheorien Einfluss ausübten, die Komplexität und Widersprüchlichkeit im heutigen Stand der Forschung oder des Diskurses aufgezeigt. Die Kenntnis der wesentlichen Grundzüge der Debatte um Geschlechtertheorien ist Voraussetzung, um einer naiven und einseitig affirmativen Rezeption poststrukturalistisch-dekonstruktivistischer Vorstellungen von Geschlecht in Konzepten für den Unterricht vorzubeugen. Zugleich bildet sie eine Basis für einen kompetenten Unterricht zum Thema der geschlechtlichen Identität, das – abgesehen vom Aspekt der Geschlechterrolle – im Kunstunterricht bisher ausgeklammert wurde.

Hier wurden Unterrichtsmaterialien für das Fach Kunst kritisch betrachtet, die bisher meist im Internet und nicht in Schulbüchern veröffentlicht sind und das Thema der sexuellen Identität aufgreifen, wobei poststrukturalistisch-dekonstruktivistische Ansätze zum Teil unkritisch reproduziert werden (Weitere Ausführungen hierzu in Kap 5.1 und 5.2).

Ein Bekenntnis zu gemäßigten oder radikalen Ansätzen einer poststrukturalistisch-dekonstruktivistischen Geschlechtertheorie ist jedoch keine Voraussetzung für die Einsicht in die Notwendigkeit, in der Pädagogik auch in Bezug auf die Entwicklung einer geschlechtlichen Identität eine Vielfalt an Orientierungsmöglichkeiten anzubieten und selbstbestimmte Identitätskonstruktion zu ermutigen. Solange Einigkeit über das Vorhandensein zumindest eines gewissen Spielraums bei der Entwicklung sexueller Identität besteht, der dem Individuum Möglichkeiten zur Gestaltung öffnet, sollte der Unterricht in allen Fächern, deren Inhalte eine so wichtige Frage menschlicher Existenz berühren, zur Befähigung der Jugendlichen beitragen, diesen Freiraum für sich konstruktiv zu nutzen.

Die Frage, wie mit den verschiedenen Geschlechtertheorien umgegangen werden soll und welche Sichtweise die richtige ist, mag im medizinischen, politischen und rechtlichen Bereich gravierende Folgen haben. Für die Pädagogik ist sie – zumindest in der Oberstufe – leicht zu beantworten. Als Unterrichtende müssen wir das Problem nicht lösen. Wir müssen die Frage nicht beantworten. Es genügt, nicht so zu tun, als sei

sie bereits endgültig beantwortet. Da es verschiedene Auffassungen von »Geschlecht« gibt, sollte Unterricht Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Thema der geschlechtlichen Identität anbieten.

4.2.3.9 Exkurs 3: Die Foucault-Chomsky-Debatte zum Thema Kreativität

Der grundlegende Unterschied oder Konflikt zwischen einer politisch kritischen Theorie und einer postmodernistischen, anti-essentialistischen Theorie – die sich beide als systemkritische, Herrschaftsstrukturen analysierende und aufdeckende Theorien begreifen – trat paradigmatisch bereits in einer legendären Fernsehdiskussion zwischen den Philosophen Michel Foucault und Noam Chomsky zutage, die 1971 im holländischen Fernsehen geführt wurde, aufgezeichnet in der technischen Hochschule Eindhoven im November 1971.

Auf Foucault berufen sich Vertreter anti-essentialistischer Ansätze bis heute, auch Butler setzt sich in ihren theoretischen Schriften intensiv mit Foucault auseinander.

Noam Chomsky stellt quasi ein amerikanisches Pendant zu Horkheimer und Adorno dar: Chomsky widmete sein Lebenswerk der Aufdeckung politischer »Lügen« der US-amerikanischen Regierung und Kulturindustrie. Für seine Recherchen und Analysen ist es von zentraler Wichtigkeit, den falschen Behauptungen der Herrschenden die erwiesene Wahrheit entgegen zu setzen. Die Inanspruchnahme des Titels des Retters der Welt und des Heilsbringers von Demokratie und Freiheit, die die amerikanischen Regierungen betreiben, kontert er mit der detaillierten Untersuchung der Beteiligung der CIA und der amerikanischen Regierung an Gräueltaten von Diktaturen, Ausbeutung und das Völkerrecht verletzenden Kriegen²⁹¹.

Für Chomsky ist daher der Begriff der Wahrheit zentral und es ist innerhalb seiner Philosophie ausgeschlossen, auf einen Wahrheitsbegriff zu verzichten.

Auf ähnliche Weise überführen Horkheimer/Adorno die Kulturindustrie der Täuschung und Manipulation. Auch wenn sie einen dialektischen Begriff von der Wechselwirkung zwischen »Natur« und »Kultur« vertreten, also nicht mit romantischer Simplifizierung einen guten und richtigen Naturzustand gegen eine verfälschende, beengende und indoktrinierende Kultur setzen, so gibt es bei ihnen doch so etwas wie Entfremdung des Menschen von seiner Natur, also prinzipiell die Möglichkeit, in der kulturellen Ordnung dem anthropologisch Gegebenen (der »menschlichen Natur«) eher gerecht zu werden oder ihr weniger zu entsprechen.

Für Foucault findet das Denken innerhalb kulturell und historisch bedingter *episteme* statt, innerhalb bestehender Strukturen der Ordnung der Dinge, die festlegen und be-

291 Das Werk Chomskys kann hier nicht detailliert ausgeführt und gewürdigt werden. Es geht an dieser Stelle nur darum, die Diskrepanzen von Kritischer Theorie und Postmodernismus anhand zweier bekannter Philosophen anschaulich zu machen.

grenzen, was zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt in einer Gesellschaft oder von einem Individuum für wahr gehalten oder als gültige Ordnung betrachtet wird.

Butler wird diese das Denken und Handeln bestimmenden Zwangsstrukturen innerhalb ihrer Theorie der Geschlechterordnung als »heteronormative Matrix« bezeichnen, die bestimmt, welche Identitäten intelligibel sind. Der grundsätzlichen Erkenntnis der Beeinflussung unseres Denkens und Handelns durch kulturelle Normen und Vorgaben würden auch die Vertreter der Kritischen Theorie zustimmen. Die entscheidende Uneinigkeit besteht bezüglich der Frage, ob es hinter der gesellschaftlich und kulturell jeweils vorgeprägten Matrix eine »Wirklichkeit« zu entdecken gibt oder nicht.

Foucault kommt wie Butler und andere Anti-Essenzialisten zu dem Schluss, es gäbe außerhalb der verschiedenen Diskurse, außerhalb der durch Machtverhältnisse geprägten Ordnungen nichts Ursprüngliches, biologisch oder anthropologisch Gegebenes, eben »Essenzielles« – und damit auch keine »Wahrheit«, kein Gedankengebäude, das die Wirklichkeit besser, in höherem Maße angemessen erfasst als ein anderes.

Der Ausschnitt, auf den im Folgenden eingegangen wird, wurde von Stephan Münte-Goussar in einem Essay über Kreativität zitiert (Münte-Goussar 2008, 15 ff.).

Chomsky sagt: »Zunächst werde ich mich auf ein Thema beziehen, das wir bereits angesprochen haben, nämlich dass ein grundlegender Bestandteil der Natur des Menschen das Bedürfnis nach schöpferischer Arbeit ist, wenn ich mich nicht täusche, nach schöpferischer Forschung, nach freier Schöpfung ohne willkürliche Begrenzung durch Zwangsinstitutionen. Daraus ergibt sich dann natürlich, dass eine gute Gesellschaft die Möglichkeiten der Verwirklichung dieser grundlegenden Eigenschaft des Menschen im höchsten Maße gewährleisten sollte. Das bedeutet, die Elemente der Unterdrückung, der Zerstörung und des Zwangs zu überwinden, die in jeder Gesellschaft, zum Beispiel auch in unserer, als historisches Überbleibsel existieren. [...] Keine gesellschaftliche Notwendigkeit fordert mehr, dass die Menschen als Glieder in der Produktionskette behandelt werden. Wir müssen das durch eine Gesellschaft der Freiheit und der freien Vereinigung überwinden, wo der schöpferische Drang, der der menschlichen Natur innewohnt, sich voll und ganz in der Weise verwirklichen kann, in der er es möchte. [...] es [wäre] eine große Schande, sich der abstrakteren und philosophischeren Aufgabe nicht zu stellen, die Verbindung zwischen einem Begriff der menschlichen Natur, für den Freiheit, Würde und Kreativität wesentlich sind, und anderen grundlegenden Eigenschaften des Menschen herzustellen, und ihn mit der Vorstellung einer Gesellschaftsstruktur zu verknüpfen, in der sich diese Eigenschaften verwirklichen könnten und in der ein sinnvolles menschliches Leben möglich wäre.«

Foucault antwortet: »Wenn man das unterstellt, läuft man dann nicht Gefahr, diese Natur des Menschen – die zugleich ideal und wirklich ist, bis jetzt verborgen und unterdrückt – durch Begriffe zu bestimmen, die unserer Gesellschaft, unserer Zivilisation, unserer Kultur entlehnt sind?« (Münte-Goussar ergänzt: »Man möchte hinzufügen: die also Produkt der Macht sind« Münte-Goussar 2008, 16).

Foucault nennt im Anschluss ein Beispiel: »Betrachten wir ein Beispiel, das die Sache ein wenig vereinfacht. Der Sozialismus einer bestimmten Epoche, nämlich am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, behauptete, dass der Mensch in den kapitalistischen Gesellschaften nicht alle Möglichkeiten der Entwicklung und der Verwirklichung erhielt; dass die Natur des Menschen im System des Kapitalismus tatsächlich entfremdet sei. Und er träumte von einer menschlichen Natur, die schließlich frei sein sollte. Welches Modell benutzte er, um sich diese Natur des Menschen vorzustellen, zu entwerfen, zu verwirklichen? In Wahrheit wares das bürgerliche Modell« (ebd., 16, [bei Foucault 2005 b, 619]).

Dieser Auszug aus der Diskussion der beiden Philosophen bringt den Kernkonflikt zum Ausdruck und gibt zugleich ein Beispiel dafür ab, wie beide Positionen ihre Berechtigung haben – und ihr Gefahrenpotenzial.

Chomsky geht von einer essenziellen Natur des Menschen aus, Foucault zieht die Erkenntnismöglichkeit dieser Natur des Menschen, sofern sie existiert, in Zweifel. Unsere Vorstellung von ihr bleibt den engen Grenzen unserer kulturellen Prägung verhaftet.

Ein naiver Essenzialismus führt zu festen Zuschreibungen, die keine Veränderung zulassen, weil sie dem »Wesen der Dinge« zu eigen sind. Der Poststrukturalismus in seiner extremen Variante stellt jede Erkenntnismöglichkeit in Frage und blockiert damit ebenfalls sinnvolle und begründete Veränderungen, weil es keine Wertmaßstäbe gibt, die Gültigkeit beanspruchen können und eine Leitlinie für das Handeln und verändernde Eingreifen anbieten.

Werte stellen für zielgerichtetes Handeln, sei es in der Politik oder der Pädagogik, eine notwendige Voraussetzung dar. Daher kann auf essenzialistische Annahmen nicht verzichtet werden, wenn man eine Pädagogik anstrebt, die dem Menschen gerecht wird oder vom Einzelnen und seinen Bedürfnissen ausgeht. Andererseits besteht die Verpflichtung, die eigenen kulturellen Scheuklappen zu hinterfragen und die eigenen Wertvorstellungen stets kritisch zu prüfen (vgl. die Einlassung zu Klafki in Kapitel 1.2).

Münthe-Goussar beschreibt den »essenzialistischen« Charakter der Kreativität als genuin auf das Neue ausgerichtet, also als verändernde und damit »kritische« Kraft: »Diese Kritik beruft sich dabei auf etwas Tiefes, Vorgängiges, Ursprüngliches, das befreit werden muss: die Natur des Menschen, das Recht des Individuums, dessen mündiger Verstand, die unmittelbare Wahrnehmung, das wahre Selbst, der Sex etc. Die Befreiung führt entweder zur Versöhnung der Gegensätze oder zur Versöhnung mit der verlorenen Ursprünglichkeit. Sie führt zur vollen Entfaltung, zur Selbstverwirklichung, zum unverfälschten Selbstaussdruck« (ebd., 9).

4.2.3.10 Pierre Bourdieu: Habitus-Theorie

Mit der Geschlechtertheorie von Pierre Bourdieu soll abschließend zur kulturwissenschaftlichen Debatte eine Theorie vorgestellt werden, die der in Kapitel 4.2.3.8. bereits beschriebenen Zielvorstellung, poststrukturalistische Ansätze und kritische Theorie zu verbinden, weitgehend entspricht, die jedoch in der pädagogischen Diskussion bisher nicht annähernd so verbreitet rezipiert und vertreten wurde wie die poststrukturalistische Position (meist vertreten durch Butler). Um zu begründen, warum Bourdieus Theorie als differenziertere Geschlechtertheorie einer einseitig poststrukturalistischen Perspektive vorzuziehen ist, war die vorangegangene Auseinandersetzung mit der in den Gender-Studies und den von ihnen geprägten Unterrichtsvorschlägen vorherrschenden poststrukturalistischen Geschlechtertheorie notwendig.

Pierre Bourdieu schlägt den Begriff des *Habitus* vor, um körperlich verinnerlichte soziale Strukturen zu bezeichnen. Er untersucht in seinen Schriften zum Habitus, wie gesellschaftliche Strukturen in die Identität der Subjekte eingehen und sich auch den Körpern der Menschen einprägen²⁹².

Bourdieu spricht von der Inkorporation historisch-sozialer Bedingungen. Die symbolische Ordnung der Geschlechter und die sozialen Praktiken schreiben sich durch Routinen, Gepflogenheiten, Rituale und Erwartungen in die Körper ein und drücken sich im Habitus der Körper aus. Haltungen, Bewegungsmuster und Benehmen sind den Körpern aufgeprägt und reproduzieren zugleich stetig die (geschlechts-)hierarchischen Strukturen²⁹³.

Die Kategorie des Geschlechts gehört dabei zu den grundlegenden strukturierenden Prinzipien, da die Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau in allen uns bekannten Gesellschaften existiert und da diese Arbeitsteilung ein Herrschaftsverhältnis impliziert (vgl. Kraus / Gebauer 2002, 48). Bourdieus Analyse der patriarchalischen Herrschaft fußt auf seinen ethnologischen Studien in der Kabylei, die den Anstoß zur Entwicklung der Habitus-Soziologie gaben. An der kabyllischen Gesellschaft lassen sich nach Bourdieus Auffassung die grundlegenden Prinzipien der männlichen Herrschaft und Geschlechterklassifikation sozusagen in Reinform und im ungebrochenen Zustand beobachten, die immer noch in unseren modernen Gesellschaften dominant sind, wenn auch verdeckt und überlagert von Veränderungen durch zivilisatorische Prozesse. Die ethnologische Untersuchung der kabyllischen Gesellschaft fördert Material zutage, das auch für die Analyse moderner Gesellschaften erhellend sein kann, denn die kabyllische Gesellschaft mit ihren Riten und sozialen Strukturen stellt für Bourdieu »die objektive Archäologie

292 Der Gedanke ist verwandt mit Judith Butlers Auffassung von der Geschlechterperformance, wonach Geschlecht durch den gesellschaftlichen Diskurs entsteht und durch Wiederholung aufrechterhalten wird.

293 Empirische Untersuchungen, die diese Sichtweise stützen, finden sich z. B. bei Tervooren 2007 oder Meuser 2006.

unseres Unbewussten« und die paradigmatische Realisation der mediterranen Tradition der Geschlechterverhältnisse dar (Bourdieu 2012 [1998], 11).

Diese universalisierende Übertragung anthropologischer Forschungsergebnisse von einer Gesellschaft auf andere Gesellschaften ist kritisierbar, die Anknüpfung seiner Theorie an empirische Feldforschung zeichnet Bourdieus Soziologie jedoch vor anderen kulturtheoretischen Geschlechtermodellen positiv aus, gerade weil die Schlüsse, zu denen er kommt, überprüfbar und kritisierbar bleiben.

»Das Geschlecht ist eine ganz fundamentale Dimension des Habitus, die, wie in der Musik die Kreuze oder die Schlüssel, alle mit den fundamentalen sozialen Faktoren zusammenhängenden sozialen Eigenschaften modifiziert« (Bourdieu 2005 [1997], 222).

Durch den Vergleich mit dem Notenschlüssel erfasst Bourdieu anschaulich, wie die Geschlechtermatrix der Identitätsentwicklung eines Menschen bereits vorgeschaltet ist und zu den frühesten Schemata sozialer Einteilung gehört. Ein Subjekt kann demnach nur eine weibliche oder eine männliche Identität ausbilden, wobei diese beiden Identitäten als Gegensatzpaar konstruiert sind.

»Geschlechtliche Identität ist Ergebnis einer Arbeit der Differenzierung, Entscheidung und Distinktion, einer Arbeit, die aus Vereinfachungen, Ausschließungen, aus der Unterdrückung von Uneindeutigkeiten entlang einem antagonistischen Schema von männlich und weiblich besteht. Freud hat vom Kind gesagt, es sei in seiner Sexualität polymorph pervers; dieses Vielgestaltige, Diffuse, Uneindeutige wird im Sozialisationsprozess in eine von zwei möglichen geschlechtlichen Identitäten transformiert« (ebd., 50).

Indem Handlungen, Gefühle, jede Form von Lebensäußerung nach binären Zuweisungsregeln entweder verstärkt, unterstützt, belohnt oder zurückgewiesen, korrigiert, bestraft werden, werden Männer und Frauen eingeschränkt und in ihren Möglichkeiten begrenzt.

Im Unterschied zur Klasseneinteilung wird die geschlechtsspezifische Teilung der Gesellschaft als naturgegeben wahrgenommen, weil sie anders als die Einteilung in soziale Schichten in der Arbeitsteilung bei der Fortpflanzung der Gattung eine körperliche Grundlage hat. »Was mit dem Körper zu tun hat, rührt, auch wenn es sich um scheinbar banale, völlig ›äußerliche‹ Dinge handelt, unmittelbar an die Identität der Person« (ebd., 51).

Die Inkorporierung der Geschlechterordnung umfasst Handlungen, Gefühle, soziale Interaktionen und Interessen. Mädchen und Jungen werden in der Erziehung zu unterschiedlichen Spielen ermutigt, Wissenschaftsgebiete in harte und weiche Felder eingeteilt. »Die Macht der männlichen Ordnung zeigt sich an dem Umstand, dass sie der Rechtfertigung nicht bedarf. Die androzentrische Sicht zwingt sich als neutral auf und muss sich nicht in legitimatorischen Diskursen artikulieren« (ebd., 21).

Um die unhinterfragten Selbstverständlichkeiten aufzubrechen, werden vor allem auch die Körpererfahrungen der Menschen berücksichtigt. Eine der Errungenschaften der Habitusstheorie ist nach Moldenhauer, »dass sie es erlaubt, die Erkenntnis, dass Männ-

lichkeit und Weiblichkeit etwas sozial Gemachtes sind, an körperliche Empfindungen rückzubinden« (Moldenhauer 2010, 56).

Im Zentrum der körperlichen Konditionierung steht die Sexualität, die weniger unterdrückt als geformt und gelenkt wird, sodass sie sich in das patriarchalische System einfügt. So kommt es zur »Überfrachtung des biologischen Unterschieds zwischen Frauen und Männern mit willkürlichen sozialen Attributen« (ebd., 49).

Entscheidend ist dabei die Verschleierung dieser kulturellen Prozesse als natürliche. Problematisch ist vor allem die Verknüpfung mit einem Herrschaftsverhältnis, das so legitimiert und aufrechterhalten wird. »Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern aber werden von der praktischen Vernunft nicht als das Ergebnis dieser gesellschaftlichen Erziehungsarbeit erfasst, sondern als natürliche und damit sowohl legitimierte als auch ewige Eigenschaften verstanden. Dabei neigt die gesellschaftliche Konstruktionsarbeit dazu, wertfreie biologische Tatsachen mit symbolischer Bedeutung aufzuladen« (ebd., 55).

Der Bourdieu-Interpret Moldenhauer bemüht sich um einen versöhnlichen Ton gegenüber den Poststrukturalisten, obzwar er ihnen vorwirft, den Begriff von der Konstruktion seit den 1990-er Jahren zum unumstößlichen Paradigma zu erheben (ebd., 58), er sieht jedoch keinen Sinn darin, die poststrukturalistische Theorie und die Habitusstheorie gegeneinander auszuspielen (ebd., 57).

Bei Bourdieu wird die materielle Realität als Grundlage der menschlichen Erfahrungen betrachtet, jedoch die Wahrnehmung und der Umgang mit dieser Realität als durch und durch kulturell vermittelt analysiert. Damit gelingt ihm der Spagat zwischen konstruktivistischen und materialistischen Sichtweisen.

Die Rückbindung der Habitusstheorie an archaische Gesellschaftsstrukturen könnte einer deterministischen Auffassung von Geschlecht Vorschub leisten, wenn den Machtstrukturen, die Bourdieu offenlegt, eine unveränderlich festgeschriebene Gültigkeit zugesprochen würde. Bourdieu widerspricht dem Determinismus jedoch: »Die Feststellung der transhistorischen Konstanz dieser Herrschaftsbeziehung ist nun keineswegs, wie man mitunter zu befürchten vorgibt, mit einem Enthistorisierungs- und damit einem Naturalisierungseffekt verbunden« (Bourdieu 2005 [1997], 177).

Er verweist dagegen auf die Arbeit und bewusste Anstrengung, die nötig ist, um die männliche Herrschaft zu brechen (ebd., 177). In diesem Zusammenhang übt er Kritik an Butler und Vertretern postmoderner Geschlechtertheorie allgemein, da Geschlecht nicht bloß als »performativer Akt« zu beschreiben sei. Die Geschlechterordnung sei »gegen die pseudorevolutionären Umdefinitionen des subversiven Voluntarismus resistent« (ebd., 178).

Wie aus dem zuvor Gesagten ersichtlich wird, kann dies nicht in einem resignativen und deterministischen Sinn gemeint sein; die postmodernistischen Vorschläge zur politischen Praxis greifen für Bourdieu vielmehr zu kurz. Er plädiert im Schlusswort seines Buches dafür, die gesamtgesellschaftliche Ordnung neu zu gestalten und dabei alle Herrschaftseffekte zu berücksichtigen (ebd., 199). Hier treffen sich Bourdieus Philosophie

und die Queertheory, die alle diskriminierenden Ausschlüsse bekämpfen will. In diesem Zusammenhang tritt Bourdieu auch für die Homosexuellenrechte ein (ebd., 201 ff.).

Anders als bei Adorno, für den es »kein richtiges Leben im falschen« gibt (Adorno 1997 [1944-1947], 43), stößt man bei Bourdieu auf den letzten Seiten seiner Abhandlung auf ein unbedingtes Lob der Liebe, die Menschen befähigt, sich über gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen zu erheben – wobei ebenfalls wieder der Aspekt der eigenen Mitverantwortung betont wird: »Einzig durch eine ständige und stets von neuem begonnene Arbeit kann der Kälte der Berechnung, der Gewalt und des Interesses ›die verzauberte Insel‹ der Liebe entrissen werden, diese geschlossene und vollkommen autarke Welt, in der sich Wunder an Wunder reiht« (ebd., 189).

Gewaltlosigkeit, Reziprozität, Hingabe, Anerkennung und Uneigennützigkeit sind die Qualitäten, durch die die Liebe im völligen Gegensatz zur instrumentellen Behandlung des anderen steht (ebd., 189).

Kirschenmann schlägt vor, »den Habitusbegriff von Pierre Bourdieu als Sozialisierungstheorem auch für die Kunstpädagogik vorzustellen« (Kirschenmann 2010a, 137) und sie »zum Nukleus von Rezeptionsansätzen zu machen« (ebd., 139). Methodisch entspricht diesem Bestreben nach einem hermeneutischen, polyfokalen Verständnis sowohl der historischen Kunst als auch aktueller Medienbilder mit ihrer Habitus-prägenden und Habitus-tradierenden Funktion eine kunstpädagogische Ikonografie: »[...] der Ansatz strebt nach Erkenntnis von Zusammenhängen im Sehen und Wissen entlang historischer Achsen: den Signaturen aus den kulturdokumentierenden Bildlinien« (ebd., 138).

Mögliche Varianten der Umsetzung dieser didaktischen Idee werden im folgenden Teil dieser Arbeit vorgestellt und diskutiert.

4.2.3.11 Neuer Realismus und Materialer Feminismus

Im Jahr 2008 erschien eine Sammlung von Aufsätzen zu *Material Feminisms* (Alaimo / Hekman 2008). Die Herausgeberinnen kritisieren in der Einleitung die Vernachlässigung von Materie und Körpern gegenüber Sprache und Konstruktion in der poststrukturalistischen Debatte. Die Dichotomie von Sprache und Realität sei weder theoretisch durchdrungen noch überwunden, da sich der linguistische Konstruktivismus einseitig der Ebene der Sprache und Konstruktion zugewandt habe: »[...] postmodernists have turned to the discursive pole as the exclusive source of the constitution of nature, society, and reality. Far from deconstructing the dichotomy of language/reality or culture/nature, they have rejected one side and embraced the other« (ebd., 2f.). Gelebte Erfahrung, körperliche Praktiken und die biologische Substanz seien aus dem Blickfeld geraten (ebd., 4)²⁹⁴. Die Essays in dem Sammelband *Material Feminisms* verbindet daher die Abwendung

²⁹⁴ Hier zeigen sich Übereinstimmungen mit Kritiken, die bereits bei Duden (1993) oder Gahlings (2007) dargelegt werden (vgl. Kapitel 4.2.2.3).

vom bisherigen poststrukturalistischen und linguistisch-konstruktiven Denken und eine Zuwendung zu ontologischen Theorien, ohne zu einem einfachen Repräsentationalismus zurückzukehren, demzufolge die materielle Welt der Objekte und ihrer Relationen von der Wissenschaft lediglich entdeckt und in Sprache oder Formeln übersetzt werden.

In den *Freiburger GeschlechterStudien* bezeichnet Kerstin Palm das Beklagen des Verlustes von Körpern und Materie in der konstruktivistischen Perspektive als weit verbreitetes Missverständnis (Palm 2010, 147). Körper, Materie und Realität würden in der konstruktivistischen Betrachtung nicht ignoriert, vielmehr werde analysiert, wie unser Wissen über Realität und Substanz überhaupt entsteht. Alle Realitäts- und Materieauffassungen seien stets durch symbolische Akte der Bedeutungszuweisung vermittelt und daher nicht unmittelbar zugänglich.

Ähnlich lautet zunächst Karen Barads Einlassung zur Theorie der Performativität in ihrer programmatischen Schrift *Agentieller Realismus* (Barad 2012 [2003]: »Die richtig verstandene Performativität ist keine Aufforderung, alles (unter anderem auch materielle Körper) in Wörter zu verwandeln; im Gegenteil, die Performativität bestreitet gerade die übermäßige Macht, die der Sprache zugestanden wurde, um zu bestimmen, was wirklich ist. Daher wird die Performativität in einem ironischen Gegensatz zu dem Missverständnis, das sie mit einer Form von sprachlichem Monismus gleichsetzen würde, der die Sprache für den Stoff der Wirklichkeit hält, richtig verstanden als Infragestellung der unüberprüften Gewohnheiten des Geistes, die der Sprache und anderen Repräsentationsformen mehr Macht bei der Bestimmung unserer Ontologien zugestehen, als sie verdienen« (Barad 2012, 10).

In Bezug auf jene Theorien von Performativität, die bisher oft als Form von sprachlichem Monismus verstanden oder missverstanden wurden²⁹⁵ stellt dies eine wohlwollende Einschätzung dar, da nur die halbe Botschaft einbezogen wird. Denn mit der Betonung der Performativität und Diskursivität unseres Wirklichkeitsverständnisses wird zwar in Zweifel gezogen, dass Worte und diskursive Praktiken eine zugrunde liegende Struktur der Welt widerspiegeln und einer zu entdeckenden und zu erkennenden Realität mehr oder weniger angemessen entsprechen können. Diskursive Praktiken inklusive der Sprache werden als von Machtverhältnissen geprägte Bedeutungszuweisung analysiert und insofern kritisiert. Zugleich werden jedoch menschliches Wissen und Erfahrungen als durch und durch von diskursiven Praktiken erzeugt vorgestellt und eine andere Möglichkeit des Zugangs zur Wirklichkeit bestritten. Wir bleiben in der Matrix der Performativität gefangen. Die Macht der Sprache und des Diskurses werden dadurch

295 Barad formuliert eine neue performative Auffassung materieller Körper, als deren Grundlage sie eine »relationale Ontologie« bezeichnet (Barad 2012, 18). Die Implikationen dieser Auffassung werden im Folgenden noch genauer betrachtet, jedenfalls kann dieser Begriff von Performativität nicht als »sprachlicher Monismus« ausgelegt werden. Der unterschiedliche Gebrauch des Wortes Performativität erfordert Differenzierungen, welche Auffassung von Performativität jeweils gemeint ist.

gerade verabsolutiert. Eher als von einem Missverständnis könnte man von einem dialektischen Effekt sprechen.

»Die allgegenwärtige Verkündung, dass die Erfahrung oder die materielle Welt ›vermittelt‹ ist, hat recht wenig Anhaltspunkte für das weitere Vorgehen geboten« (Barad 2012, 42) stellt Barad selbst an anderer Stelle fest. Damit ist wiederum das Dilemma fehlender Grundlagen für Werte oder Richtlinien angesprochen, das bereits mehrfach zur Sprache kam (u. a. in Kapitel 4.2.3.7) und das auch Palm erörtert. Palm sieht das Defizit der konstruktivistischen Herangehensweise nicht in einer mangelnden Berücksichtigung materieller Realität, sondern in der mangelnden normativen Orientierung, denn sie gibt »nicht an, wie eine richtige bzw. emanzipierte Auffassung von Körper und Materie aussehen sollte und überlässt damit anderen die Definitionsmacht« (Palm 2010, 148). Allerdings hängt das Problem der fehlenden normativen Orientierung oder der Unmöglichkeit, gültige Werte zu bilden, gerade mit dem erkenntnistheoretischen Zweifel an gesicherten Kriterien für »Wahrheit« oder für »richtig« und »falsch« zusammen. Die »richtige« Auffassung von Körper und Materie zu formulieren würde ja bedeuten, die Möglichkeit objektiver Erkenntnis zu akzeptieren.

Die Kontroverse, inwieweit die poststrukturalistische Debatte Körper und Materialität vernachlässigt hat oder nicht, ist im Zusammenhang dieser Arbeit bereits mehrfach verhandelt worden (vgl. z. B. Kapitel 4.2.2.3 und 4.2.3.7).

Wenn es ein Missverständnis ist, poststrukturalistische Theorien von Performativität und Diskursivität in dem Sinne zu verstehen, dass die soziale Konstruktion herstellt, was Menschen für Wirklichkeit halten, und es dabei kein Korrektiv von Seiten einer widerständigen, dynamischen Materie gibt, die diese Konstruktionen auch stören oder mit ihnen in Konflikt geraten könnte – dann wird das Missverständnis jedenfalls nicht nur von Kritikern, sondern auch von Anhängern jener Theorien vielfach geteilt und durch einseitige Formulierungen weiter verbreitet, wie in Kapitel 4.2.3.6 bereits dargelegt wurde.

Der Neue Materialismus und die Materialen Feminismen proklamieren schon dem Namen nach eine Hinwendung zu den Aspekten der Materialität und physischen Substanz. »Butlers und Foucaults Theorien sind auf entscheidende Weise nicht in der Lage, eine adäquate Darstellung der Beziehung zwischen Diskurspraktiken und materiellen Phänomenen zu bieten, [...]« (Barad 2012 [2003], 31) stellt Barad fest und wendet sich gegen »die irrtümliche Überzeugung, dass menschliche Körper und Subjektivitäten die Wirkung von menschlichen Diskurspraktiken sind [...]« (ebd., 75).

Gleich zu Beginn ihres Essays fragt Barad: »Was zwingt eigentlich zu der Überzeugung, dass wir einen direkten Zugang zu kulturellen Vorstellungen und ihrem Inhalt haben, der uns im Hinblick auf die vorgestellten Dinge fehlt?« (Barad 2012, 8) Sie schlägt daher einen erkenntnistheoretischen Ansatz vor, »der die dynamische Kraft der Materie anerkennt und berücksichtigt« (ebd., 12).

Während das Wissenschaftskonzept der Moderne davon ausgeht, existierende ontologische Entitäten und ihre Relationen und Interaktionen in Sprache oder Formeln

abzubilden und das postmodernistische Konzept die Welt als durch Sprache und Diskurs konstruiert ansieht, soll Barads Ansatz des Agentiellen Realismus die Einseitigkeiten beider Sichtweisen überwinden. In einem Zusammenwirken materialer und diskursiver Praxen, das Barad wegen der Unmöglichkeit, klare Grenzen zwischen den beteiligten Faktoren zu ziehen, als *Intraaktion* bezeichnet, entstehen *Phänomene*. Die Trennung von Ontologie und Epistemologie, von Dingen und Körpern auf der einen Seite und Bedeutungszuweisung auf der anderen Seite soll durch diese Betrachtungsweise einer *Onto-Epistemologie* aufgehoben werden. In Anlehnung an die Deutung quantenphysikalischer Phänomene durch den Physiker Niels Bohr erläutert Barad ihr Konzept unter anderem am Beispiel einer Laboruntersuchung, bei der das gemessene oder beobachtete Phänomen in einer Wechselwirkung des Untersuchungsapparats als Verkörperung menschlicher Begriffe und Hypothesen mit dem Untersuchten hervorgebracht wird²⁹⁶. Dabei findet Bohr dennoch einen Weg, an der Möglichkeit objektiver Erkenntnis festzuhalten (ebd. 17), »er stellt eine alternative ontologische Bedingung für die Möglichkeit von Objektivität bereit« (ebd., 20), die in intersubjektiver Nachprüfbarkeit und Wiederholbarkeit des Phänomens besteht.

Ob der von Barad vorgeschlagene Agentielle Realismus die erkenntnistheoretische Diskussion um Materie und Erkenntnis lösen kann und inwiefern ihre Ideen sowie die des Neuen Realismus²⁹⁷ überhaupt neu sind, ist umstritten. In ihrem Essay über »neue postbutlersche Körper- und Materietheorien« merkt Kerstin Palm an, Barads Ansatz sei zwar produktiv hinsichtlich der Vorstellung von naturwissenschaftlichen Objekten, die bei einem Experimentalvorgang nicht einfach dargestellt oder gemessen, sondern in Wechselwirkung mit dem Laborapparat instrumentell erzeugt würden (Palm 2010, 153)²⁹⁸. Barad würde jedoch auf unzulässige Weise den Apparat mit dem Diskurs gleichsetzen. Denn auch das als Produkt der Wechselwirkung von dynamischer Materie und Laborapparat verstandene *Phänomen* muss erst einmal interpretiert werden (ebd.). Der eigentliche Diskurs, das Zustandekommen der Bedeutungserzeugung, sei jedoch gar nicht Gegenstand in Barads Überlegungen. »Welcher Interpretationsprozess dabei auf Seiten des forschenden Subjekts gegenüber den Phänomenen stattfindet und welche Epistemologien diesem Vorgang zugrunde liegen, blendet sie gerade aus und steht damit eher in der Tradition des naiven Empirismus und auch des modernistischen Repräsentationalismus« (ebd.).

Der Philosoph Wolfgang Fritz Haug kritisiert den »kosmischen Animismus« (Haug 2016, 27) bei Barad: »Der quasi mimetischen Projektion menschlicher Spezifiken wie

296 Auch der »Apparat« setzt sich dabei aus einem Gefüge zusammen, in dem sich die beteiligten Menschen, die technischen Vorrichtungen und andere mitwirkende Faktoren nicht eindeutig voneinander trennen lassen, wobei z. B. sogar zufällige Ereignisse eine Rolle spielen können.

297 Der Neue Realismus ist keine einheitliche Strömung oder feste Gruppierung, es lassen sich aber Gemeinsamkeiten zwischen den unter den Bezeichnungen Neuer Realismus oder Neuer Materialismus diskutierten Positionen erkennen, insbesondere die Kritik am Poststrukturalismus hinsichtlich dessen Begriff von Materie.

298 Diesen Ansatz vertritt allerdings nicht erst Barad, er gehört vielmehr bereits zu den erkenntnistheoretischen Allgemeinplätzen.

sprachliche Diskursivität, Praxis oder intentionale Subjektivität in die Materie ist das auf diese Humanspezifika sich stützende menschliche Selbstverständnis im Wege« (ebd., 36). Mit ihrem als Überwindung der Gegensätze von Kultur versus Natur, Geist versus Materie etc. deklariertem Posthumanismus »versenkt Barad die geschichtliche Emergenz der menschlichen Lebensform im ganzheitlichen Materieprozess« (ebd., 37).

Den Denkfehler in Barads Modell führt Haug auf die Abwesenheit der Dialektik in Barads Überlegungen zurück²⁹⁹ (ebd., 38). Dialektik lehrt, »Unterscheidung, ja sogar Antagonismus mit der Einheit der Unterschiedenen oder sich einander Entgegensetzenden zusammenzudenken« (ebd.). Unterscheidung ist somit etwas anderes als Trennung.

Barad jedoch dulde kein Spiel der Widersprüche und beschwöre ein unmittelbar ganzheitliches Wirken, das irgendwie hervorbringend tätig sei. »Es bleibt bei der wolkigen Andeutung, das Phänomen erzeuge über Intra-Aktivität irgendwie selbst den Beobachter, durch den hindurch der Materieprozess sich gleichsam selbst beobachtet« (ebd., 40).

Haug weist auf Übereinstimmungen einiger von Barads Ansätzen mit Ideen von Karl Marx und Ernst Bloch hin (ebd., 30, 37 und 50), wobei Barad sich dieser inhaltlichen Ähnlichkeiten nicht bewusst sei (ebd., 30) und die Ausarbeitung der Ideen bei Marx und Bloch den Vorzug vor Barads Darlegung erhalten, einerseits wegen der klareren Formulierung und zum Zweiten wegen der Beibehaltung der humanistischen Perspektive.

Denn das, was Barad als Neuheit ihrer Theorie hervorhebt – die Überwindung des Humanismus, den sie Bohrs Deutung der quantenphysikalischen Phänomene noch anlastet – stellt für Haug gerade eher keine Errungenschaft dar, sondern eine »eine im Kielwasser des Hightech-Kapitalismus sich aufschäumende Gegen-Aufklärung« (ebd., 50), eine »Kapitulation des Menschlichen« (ebd.) angesichts des Heranreifens der »künstlichen Intelligenz« und ihrer zunehmenden Produktivkraft im Dienst der Staats- und Kapitalmächte (ebd.).

Die Fragwürdigkeit der lebenspraktischen Konsequenzen der Erkenntnistheorie Barads – die zunächst der Quantenphysik näher scheint als der sozialen Menschenwelt – veranschaulicht Haug an Barads Stellungnahme gegen Janine Benyus' Ablehnung der Schaffung transgener Lebewesen (Benyus 1997). Barads Plädoyer für eine Abschaffung der Natur-Kultur-Grenze sei in Gefahr, in eine unkritischen Befürwortung des Hightech-Kapitalismus zu kippen (Haug 2016, 43 ff.).

Mit ihrer Erweiterung des quantenmechanischen Konzepts der Verschränkung zu einem Prinzip allen Seins verwischt Barad Haugs Analyse zufolge den Unterschied zwischen Trennung und Unterscheidung und reißt nicht nur die dualistischen binären und absoluten Gegensatzpaare ein, sondern auch die qualitativen Unterscheidungen und Widersprüche. Unterscheidungen zwischen Menschen, Tieren und Dingen vorzunehmen heißt aber nicht, »reine« Trennungen zu behaupten.

²⁹⁹ Anders als bei Donna Haraway, von der sie Inspirationen erhalten hat, fehlen bei Barad sowohl Dialektik als auch Ironie.

Weder lassen sich die Philosophie und die Erkenntnistheorien der Moderne auf die simplen Dualismen und den naiven Empirismus und Repräsentationalismus reduzieren, die Barad bekämpfen will, noch stellt ihr Posthumanismus eine Lösung des erkenntnistheoretischen Grundproblems dar, dass wir als Menschen die Welt mit Menschaugen sehen. Selbst wenn wir die Unzulänglichkeit menschlicher Begriffe und Laborvorrichtungen kritisieren, »transformieren wir die Funde in menschliche Begriffe. Unseren menschlichen Standpunkt können wir als Wissenschaftler nicht transzendieren, wohl aber unsere Überzeugungen, wo neue Erkenntnisse in Widerspruch zu ihnen geraten« (ebd., 42). Dies zu leugnen »bricht nicht den Bann des Anthropozentrismus, sondern entzieht diesen Bann kraft der Illusion, über ihn hinaus zu sein, der Kritik« (ebd., 41).

Statt mit dem Welt- und Menschenbild der Aufklärung und des Humanismus grundsätzlich zu brechen, plädiert Haug dafür, es historisch-kritisch auf den heutigen Tag zu bringen (ebd., 49). Haug begrüßt Barads Ansatz, den Materiebegriff unter Berücksichtigung quantenphysikalischer Forschungsergebnisse zu erneuern, verteidigt jedoch die Grundlagen kritischer Theorie (ebd., 50).

Sowohl die Tragfähigkeit als auch die Neuheit von Konzepten des Neuen Realismus bestreitet auch der Philosoph Martin Seel in einem Essay in der ZEIT unter dem Titel »Eine Nachhut möchte Vorhut sein« (Seel 2014). Seel bezieht sich nicht auf Barad, sondern auf die Philosophieprofessoren Maurizio Ferraris und Markus Gabriel, die bei einem Treffen 2011 das Zeitalter eines neuen Realismus ausriefen (Gabriel 2014), mit vergleichbaren Begründungen, wie sie im Vorwort zu *Material Feminisms* (Alaimo / Hekman 2008) zu finden sind: Die Postmoderne habe in ihrer Sicht der Realität als mediale Konstruktion den Sinn für die Wirklichkeit des Wirklichen verloren (ebd.)³⁰⁰ Nun seien Wahrheit und Aufklärung wieder ins gegenwärtige Bewusstsein zu heben (ebd.) »Diesem Anliegen kann man nur alles Gute wünschen« (ebd.), befindet Seel zwar, um »den Exzessen eines irre gewordenen Konstruktivismus und eines entfesselten Szientismus gleichermaßen« (ebd.) entgegen zu wirken, die im Neuen Realismus vertretene Ontologie kritisiert er jedoch als zweiten Aufguss und teilweise Verkürzung längst im Umlauf befindlicher Ideen und Argumente (ebd.).

Der Naturwissenschaftler und Wissenschaftstheoretiker Peter Jaenicke demontiert sowohl die Einlassungen der Vertreter eines »neuen« Realismus als auch den Postmodernismus (Jaenicke 2014). »Postmoderne und radikale Konstruktivistinnen gelten daher bei den fortschrittlichen, an den Wissenschaften orientierten Philosophen ein für allemal als erledigt. In deren Augen kämpft also der Neue Realismus ganz überflüssigerweise gegen philosophische Gespenster« (ebd.).

Das postmodernistische Gedankengut habe nur in kleinen abgeschotteten akademischen Zirkeln westlicher Gesellschaften noch Bestand. Etwas Neues herauszufinden setze jedoch voraus, sich mit den Arbeiten von Vorgängern auf dem Gebiet bekannt zu machen.

300 Ohne Seitenangabe: <http://www.zeit.de/2014/28/neuer-realismus-ausblick>, Zugriff 03.06.2015.

Ein Neuer Realismus müsse sich daher mit dem »alten« Wissenschaftlichen Realismus auseinandersetzen; so habe z. B. Oswald Külpe bereits vor 100 Jahren sachkundige und erschöpfende Untersuchungen zur Realismusthematik angestellt (Külpe 1912). Der Neue Realismus habe sich über die bisherige Realismusdebatte in den Naturwissenschaften nicht kundig gemacht, wie an der fehlenden Auseinandersetzung mit Vorgängern zu erkennen sei, und habe dieser Debatte auch nichts Neues hinzuzufügen außer dem Wort »neu« vor dem Wort »Realismus« (ebd.).

In »Was ist neu am neuen Materialismus?« (Folkers 2013) sieht Andreas Folkers mögliche Impulse für kritische Theorien in der »Betonung der spezifischen Ereignishaftigkeit und Potenzialität der Materie« (ebd., 17) durch den Neuen Realismus, der zwar keine neue Vision einer Gesellschaft zu bieten habe, aber durch das Verständnis des Materiellen als Zone intensiven Werdens für eine »offene Gesellschaft« aufgeschlossen sei (ebd., 30).

Wenn auch unter die erkenntnistheoretische Debatte selbst kein Schlussstrich gezogen werden kann, so soll die Darstellung dieser unabgeschlossenen Debatte mit diesem Kapitel beendet werden. In der Debatte um Körper und Geschlecht stellt Barads Position einen Beitrag zu der in den letzten Jahren ausgerufenen erkenntnistheoretischen Wende, dem *materialistic turn* dar. Eine Berufung auf Barads Theorie ist in unterrichtlichen Begründungszusammenhängen beim Thema der Geschlechter-Identität bisher seltener zu finden als die Berufung auf poststrukturalistische Ansätze. In ihrem Essay *Queere Physik* (Götschel 2016) erwägt die Physikerin und Professorin für Geschlechterforschung und Hochschuldidaktik Helene Götschel Möglichkeiten, einen konstruktiven Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Praxis des Physikunterrichts anzuregen. Ihre Frage ist, »wie lassen sich physiktheoretische Überlegungen anstellen, die sich auf poststrukturalistische Ansätze beziehen, welche Geschlecht und Sexualität performativ und diskursiv erzeugt denken?« (ebd., 207). Götschel zieht Butler und Barad als Gewährsfrauen heran, fasst den New Materialism jedoch als eine Erweiterung und Fortführung der poststrukturalistischen Konzepte auf (ebd., 211), was zu Widersprüchen führt: Einerseits erklärt Götschel, der New Materialism kritisiere die »Dingvergessenheit« der Kultur- und Sozialwissenschaften (ebd., 211, Fußnote 8), andererseits heißt es über Butlers diskurstheoretische Dekonstruktion des biologischen Geschlechts: »Materialität wird damit ebenfalls als diskursiv hervorgebracht verstanden« (ebd., 210). Genau diese Art von Formulierungen lehnt Barad jedoch ausdrücklich ab (Barad 2012 [2003], 84), ebenso wie sie sich deutlich gegen Butler abgrenzt: »Leider setzt Butlers Theorie die Materie letztlich wieder als passives Produkt von Diskurspraktiken fest statt als einen aktiven Akteur, der am eigentlichen Prozess der Materialisierung teilhat« (ebd., 20).

Angesichts der miteinander ringenden und gegenwärtig durch neue oder wieder aufgegriffene Impulse abermals in Bewegung geratenen Auffassungen von Körpern, Materialität und Diskurs verbietet es sich im pädagogischen Kontext, eine dieser theoretischen

Perspektiven zur verbindlichen Grundlage pädagogischer und didaktischer Überlegungen zu machen.

Ebenso wie in den gesellschaftlichen Fächern von gutem Unterricht erwartet werden kann, unabhängig von der persönlichen politischen Parteiangehörigkeit oder Parteilichkeit der Lehrkraft unterschiedliche und einander widersprechende politische Sichtweisen vorzustellen und die eigene Positionierung der Jugendlichen zu ermöglichen (soweit Grundwerte und Menschenrechte geachtet werden), muss Unterricht zum Thema der Geschlechter-Identität multi-perspektivischen Anforderungen gerecht werden. Identitätspolitische Ansätze, differenz- und gleichheitsorientierte Auffassungen von Geschlecht, dekonstruktivistische Ansätze, unterschiedliche Feminismen und erkenntnistheoretische Positionen sollten vorgestellt werden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, aber mit dem Hintergrund, die Unabgeschlossenheit der Debatte abzubilden.

Da zu Beginn dieser Arbeit die Werteorientierung an kritischer Theorie und – jeweils kritisch zu erneuerndem – Humanismus offen gelegt wurde, wird auch an dieser Stelle die stärkere Affinität zu Auffassungen wie denjenigen von Bourdieu oder Haug im Vergleich zu jenen von sowohl Butler (wegen der Überbetonung des Diskurses gegenüber der Materialität) als auch Barad (wegen des Unterscheidungen egalisierenden Posthumanismus) eingeräumt.

Ungeachtet dieser persönlichen Einstellung wird auf didaktischer Ebene inhaltlicher Pluralismus und Offenheit für verschiedene Positionen angestrebt.

In den verschiedenen Darlegungen zur Queertheorie, zu poststrukturalistischen Theorie, zum klassischen Feminismus, zur Habitus-theorie oder zum Neuen Materialismus wurde durchweg deutlich, dass alle diese Theorien sich gegen Homophobie, Rassismus und Sexismus wenden und sexuelle Vielfalt und die Emanzipation vielfältiger geschlechtlicher Lebensweisen anstreben. Potenzialität und »Werden« als gemeinsamer Nenner eint die ansonsten so unterschiedlichen Positionen.

5

GESCHLECHTER-IDENTITÄT UND SCHULE

5.1 Geschlechter-Identität in der Kunstpädagogik

Auch für die Darstellung der jüngeren Entwicklung der Kunstpädagogik im Hinblick auf das Thema der sexuellen Identität werden die drei Aspekte der Geschlechterrolle, der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität getrennt untersucht. Nacheinander sollen die Schwerpunkte der Geschlechterrolle, der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität in Bezug auf ihre quantitative und qualitative Präsenz in der fachdidaktischen Diskussion betrachtet werden, wie sie sich u. a. in der Fachzeitschrift KUNST+UNTERRICHT niederschlägt. In gesonderten Abschnitten werden exemplarisch einige Lehrpläne und Schulbücher für das Fach Kunst unter der Fragestellung gesichtet, wie mit den Aspekten der Geschlechterrolle, der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität umgegangen wird.

Ein Exkurs ist den Unterrichtsvorschlägen zum Thema der sexuellen Identität aus anderen Fachbereichen und der allgemeinen Pädagogik gewidmet.

5.1.1 Geschlechterrollen in der Kunstpädagogik

In der deutschsprachigen Kunstpädagogik – wie z. B. in Vorschlägen für den Kunstunterricht, Aufsätzen und Werkanalysen in Fachzeitschriften, Werkbeispielen in Schulbüchern etc. – hat unter den Aspekten der sexuellen Identität vor allem die Geschlechterrolle Beachtung gefunden.

Die Recherche in der Fachzeitschrift für den Kunstunterricht, KUNST+UNTERRICHT, stößt nur auf wenige Essays und Unterrichtsbeispiele, die das Thema der sexuellen Identität in umfassender Weise behandeln, also neben dem Aspekt der Geschlechterrolle auch die sexuelle Orientierung und die Körper-Identität nicht ausklammern. Die überwiegende Zahl der Artikel zum Thema greift als inhaltlichen Schwerpunkt allein die Geschlechterrollen auf, und die Mehrheit der Artikel hierzu stammt aus den Jahren vor 2000. So gibt es in den 1980-er / 90-er Jahren zahlreiche Veröffentlichungen zu Themen wie: die Frau in der Werbung, aktuelle und historische Künstlerinnen, die Frage nach einer »weiblichen« Ästhetik etc.

Stellvertretend für viele andere Unterrichtsvorschläge kann als ein typisches Beispiel der Unterrichtsvorschlag von Helga Kämpf-Jansen dienen, der im *Jahresheft VII* des Friedrich-Verlags *Feminin-Maskulin* 1989 veröffentlicht wurde: *He-man wird Vater und Barbie wird Bildhauerin* (Kämpf-Jansen 1989, 124 f.). Kämpf-Jansen zeichnet darin zunächst ein sehr polares Bild der Sozialisation von Mädchen und Jungen durch einseitig ausgelegte Spielfiguren: Mädchen werden durch *Barbie*-Puppen auf die traditionellen

Klischees ihrer Rolle reduziert: »[...] auf Schönheit und Mode, auf die behagliche Ausstattung der Innenräume und auf das Warten auf den Märchenprinzen als Erfüllung des weiblichen Lebens« (Kämpf-Jansen 1989, 125).

Jungen dagegen nehmen mit He-man Probehandlungen ihr zukünftiges Männerlebens vorweg: »[...] alte Männlichkeitsmuster vom handelnden, aggressiven, einsamen, d. h. unsozialen und unsolidarischen Helden, der die Herausforderungen dieser Welt wie auch der universalen Welten besteht bzw. die Welt selbst herausfordert, um in ihr zu bestehen« (ebd., 125).

Im Kunstunterricht erhalten die Kinder die Aufgabe, eine kurze Fotosequenz anzufertigen, in der die Spielfiguren in eine für sie untypische Szenerie und Handlung versetzt werden. Als Beispiel greift Kämpf-Jansen zwei Möglichkeiten heraus, »He-man als Vater« und »Barbie als Bildhauerin«.

Aufgabenstellungen, die zu einem Geschlechterrollentausch auffordern und damit den Rollenunterschied ins Bewusstsein heben, bieten sich für die Befassung mit der Geschlechterrolle an. Man könnte annehmen, dass inzwischen – ein Vierteljahrhundert später – weniger plakative Vorstellungen von den Geschlechterrollen bestünden und der simple Rollentausch für Schülerinnen und Schüler kein verblüffendes Aha-Erlebnis mehr enthielte. Erfahrungsgemäß aber herrschen unter Heranwachsenden oft noch sehr klischeehafte Bilder von den Geschlechterrollen vor. Die ersten Ideen, die in Schülergruppen im Unterricht beim Erarbeiten von Vorschlägen für fotografische Inszenierungen zum Thema der Geschlechtsidentität genannt wurden, waren häufig Szenarios wie »ein Mann mit Schürze und Putzzeug wischt um den Schreibtisch, an dem eine Frau im Business-Anzug sitzt« oder »eine Frau sitzt breitbeinig vor dem Fernseher und der Mann serviert ihr ein Bier«. Das Ausmaß, in dem Jugendliche sich über solche kleinen Rollentauschkomödien amüsieren können, zeigt auf der anderen Seite die erstaunliche Persistenz der Rollenmuster.

Ein Forum der Auseinandersetzung boten die Kongresse und anschließenden Veröffentlichungen zu Frauen/Kunst/Pädagogik (1990–2003, Richter/Sievert-Staudte, Ziesche/Marr, Staudte/Vogt). Barbara Wichelhaus reflektiert die ästhetische Sozialisation von Jungen und Mädchen im Kunstunterricht (Staudte/Vogt 1991, 78–88); auch Adelheid Staudte problematisiert die Koedukation im Hinblick auf Geschlechterunterschiede und ästhetische Erziehung (ebd., 106–128); Helga Kämpf-Jansen befasst sich mit dem Begriff »Mädchenästhetik« (ebd., 103–105); Sabine Stange berichtet über »Weibliche Ausdrucksformen im ästhetischen und therapeutischen Arbeitsfeld« (ebd., 237 ff.) und Gitta Martens stellt »Zehn Thesen zur Feministischen Kulturpädagogik« auf (ebd., 289 ff.).

Die Auseinandersetzung um Geschlechtergleichheit und Geschlechterunterschiede klammert dabei widersprüchliche Aspekte nicht aus und kontroverse Positionen prallen nicht als verhärtete Ideologien aufeinander, sondern beleben und intensivieren die Forschungsentwicklung.

Geschlechterunterschiede, die in der ästhetischen Praxis im Kunstunterricht konstatiert werden – etwa eine Vorliebe für harmonische Innenräume, emotionale und romantische Inhalte oder Mode bei Mädchen und die Bevorzugung von Technik- und Gewaltdarstellungen bei Jungen (Kämpf-Jansen 1991, 103 f.) sowie detailreiche, ordentliche und ornamentale Gestaltung bei den Mädchen und gröbere, spontane Arbeitsweise bei Jungen (Wichelhaus 1991, 78 ff.) – werden nicht vorschnell und einseitig gedeutet oder bewertet. Ob »gottgewollt, biologisch determiniert, historisch-gesellschaftlich entwickelt oder in der Kleinfamilie sozialisiert« (Staudte 1991, 110), muss nicht endgültig geklärt sein, wenn es um die unterrichtspraktischen Konsequenzen aus den beobachtbaren Unterschieden geht. Neben dem Recht auf Gleichheit soll jedoch auch das Recht auf Verschiedenheit diskutiert werden (ebd.).

Die angestrebte Aufwertung der Interessen, Vorlieben und Arbeitsweisen von Mädchen dient nicht deren Festschreibung in einem Rollenmodell, sondern geht einher mit der Bewusstmachung ihrer Historizität und der Eröffnung von Spielräumen für Mädchen und Jungen (Kämpf-Jansen 1991, 104 f.).

Diese Gleichzeitigkeit der Anerkennung und Wertschätzung von bestehender Diversität und der Zubilligung der Eroberung von Betätigungsfeldern und Verhaltensweisen außerhalb der bisher vorherrschenden Muster kann als vorbildlich gelten, wenn es um das Thema geschlechtlicher Identität geht.

Der Boom von Unterrichtsideen rund um die Frage der Geschlechterrollen ließ gegen Ende der 1990-er Jahre nach, es wurde ein gewisser Überdruß in Bezug auf die frauen-emanzipatorischen Ansätze in der Didaktik konstatiert, sei es, weil man die Geschlechterrollennormen für hinlänglich analysiert und überwunden hielt oder des einstigen Modethemas überdrüssig wurde³⁰¹.

Es mag auch eine Rolle spielen, dass in der Kunstdidaktik männliche Stimmen tonangebend sind und durch weibliche Perspektiven lediglich ergänzt werden³⁰².

Weder Gunter Otto noch Gert Selle widmeten dem Thema der sexuellen Identität in deutlich wahrnehmbarem Maße Aufmerksamkeit. In der von Georg Peez verfassten Einführung in die Kunstpädagogik (Peez, 2012 [2002]) werden die *FrauenKunstPädagogik*-Tagungen und die daraus resultierenden Veröffentlichungen als die wichtigsten Foren für die Beiträge von Frauen zur Fachdiskussion genannt (ebd., 96 f.). Von den viereinhalb Seiten, die in Peez' Überblick über kunstpädagogische Positionen der Genderthematik gewidmet sind, enthält eine Seite überwiegend Kritik an der Betonung des biografischen Ansatzes und der zu emotionalen Auseinandersetzung mit Kunstwerken

301 Siehe beispielsweise Kämpf-Jansen 1989.

302 Georg Peez stellt in seiner Einführung in die Kunstpädagogik (Peez 2012 [2002]) fest, dass 80 % der Studierenden des Faches Kunst Frauen seien, die pädagogische Fachdiskussion jedoch von Männern dominiert werde (ebd., 96). Einzelkapitel sind in der Einführung in die Kunstpädagogik nur den beiden »großen Namen« Gunter Otto und Gert Selle gewidmet. Adelheid Sievert befasst sich in dem Vortrag *Kunstpädagogik – immer noch ein ‚Frauenfach‘ und eine ‚Männerwissenschaft‘?* (Kunstpädagogisches Generationengespräch München, 06. 12. 2003) mit der Problematik.

(ebd., 98) – Tendenzen, die Peez innerhalb der *FrauenKunstPädagogik*-Tagungen und Veröffentlichungen beobachtet und als Fehlentwicklung ansieht. Das Kapitel endet mit der lakonischen Feststellung: »Die ›Auflösung feministischer Fragen im ästhetischen Diskurs‹ scheint inzwischen weit voran geschritten zu sein, obwohl die Geschlechtsunterschiede in praktisch allen kunstpädagogischen Tätigkeitsbereichen durchaus noch genauso virulent sind« (ebd., 100).

Der Widerspruch, den diese Aussage aufwirft – die Problematik der Geschlechterunterschiede sei nicht gelöst, aber als Thema von der Bildfläche verschwunden – stellt einen wichtigen Grund dar, das Geschlechterrollenthema erneut aufzugreifen, zeitgemäß ergänzt um die beiden anderen Aspekte der sexuellen Identität.

Aber auch Helga-Kämpf-Jansen als eine der wenigen bekannteren Namen der weiblichen Fraktion in der Kunstdidaktik scheint die Bedeutung des Themas teilweise herunterzuspielen³⁰³. Im KUNST+UNTERRICHT Heft Werbung relativiert sie schon 1989 die Wichtigkeit der Analyse von Werbeanzeigen im Unterricht u. a. mit dem Hinweis auf veränderte Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder: »In den letzten zwanzig Jahren sind der Tendenz nach ›neue‹ Männlichkeitsbilder entstanden und ›alte‹ Weiblichkeitsbilder ein Stück weit zurückgedrängt worden. Der heutige Mann duftet und die heutige Frau zieht sich nach Jahren der Por-no-Diskussion kaum mehr aus, um auf einem Kühlergrill zum Liegen zu kommen« (Kämpf-Jansen 1989, KUNST+UNTERRICHT 132, 23).

Aber auch wenn neue Männlichkeitsbilder und Weiblichkeitsbilder innerhalb der Werbung salonfähig geworden sind, haben sie die unvermeidliche Kombination »sexy Girl und schickes Auto« keineswegs zurückgedrängt³⁰⁴.

Aktualisierte Vorschläge zur Analyse von Rollenbildern in der Werbung wären auch heute ein Gewinn für den Kunstunterricht. Frische, auf die gegenwärtige Diversität an geschlechtlichen Rollenmustern ausgerichtete Unterrichtsideen gibt es nicht in bedarfsstillendem Maß, auch wenn jüngere Schulbücher das Thema der Geschlechterrollen hier und da aufgreifen³⁰⁵.

303 Sievert bemerkt, die Tagungen der Gruppe um die *FrauenKunstPädagogik* hätten bis zur Tagung 1999 in Siegen dem Austausch von Künstlerinnen und Kunstpädagoginnen gegolten. »Noch wurde die Frage nach der geschlechtsspezifischen Differenz gestellt und noch waren ausschließlich Frauen als Referentinnen eingeladen« (Sievert 2003,4). Dies änderte sich bei der Tagung 2003 in Paderborn, zu der Kämpf-Jansen einlud. »Die Frage nach Geschlechterforschung ist weder im Titel noch im Tagungsprogramm besonders hervorgehoben und einige männliche Referenten sind im Programm aufgenommen.«

304 <http://www.rp-online.de/leben/auto/news/frauen-als-blickfang-in-der-autowerbung-bid-1.2101612>, Zugriff 25.07.2015.

305 Das Schulbuch für die Mittelstufe *Kunst entdecken 1* (2011) von Cornelsen enthält auf S. 164 f. ein Kapitel zu Cindy Sherman mit Praxis-Anregungen zum spielerischen Ausprobieren von Rollen. *Kunst entdecken Oberstufe* (2009) zeigt auf S. 187 Selbstinszenierungen des Künstlers Yasumasa Morimura als Marilyn Monroe, wiederum mit dem Arbeitsauftrag für die Jugendlichen, selbst in Rollen zu schlüpfen und die Verkleidungen fotografisch zu dokumentieren. *Kunst im Kontext* (2013) vom Verlag Schöningh schlägt als Übungsaufgabe zur Vorbereitung auf das Abitur das Entwickeln von Ideen für eine Performance zur Beziehung der Geschlechter vor.

»Die kurze Geschichte der ›FrauenKunstPädagogik‹ begann verspätet erst vor 15 Jahren um 1988 und möglicherweise ist sie auch bereits wieder vorüber, jedenfalls wenn damit eine eigenständige Frauen- und Geschlechterforschung in der Kunstpädagogik gemeint ist« (Sievert 2003). Die feministische kunstpädagogische Forschung und Diskussion kann sich nach 15 Jahren kaum erübrigt haben, wenn, wie Peez (Peez, 2012 [2002], 100) und Sievert (Sievert 2003) beobachten, viele der im Rahmen von *FrauenKunstPädagogik* aufgegriffenen Probleme keineswegs endgültig gelöst sind. Möglicherweise haben die dekonstruktivistischen Tendenzen innerhalb des Feminismus mit zum Rückgang identitätspolitischer Veranstaltungen und Bestrebungen beigetragen.

5.1.2 Sexuelle Orientierung in der Kunstpädagogik

Deutlich weniger Beachtung als der Aspekt der Geschlechterrollen fand das Thema der sexuellen Orientierung in der Kunstpädagogik. Recherchen in KUNST+UNTERRICHT-Heften förderten aus den Jahren 2000 – 2010 kein Unterrichtsbeispiel für den Kunstunterricht zu diesem Thema zutage, ebenso auch keinen Essay, in dem das Problem für den Kunstunterricht reflektiert würde.

Erst im KUNST+UNTERRICHT Heft *Identität* (Heft 366/367 2012) wird ausdrücklich auch die geschlechtliche Körper-Identität einbezogen, die Frage der sexuellen Orientierung dabei am Rande berücksichtigt.

In den *BDK*-Mitteilungen Heft 4/2013 berichtet Friederike Rückert von der Herstellung eines »Social Spot« zum Thema Homosexualität im Rahmen eines Unterrichtsprojekts der 11. Klasse eines Gymnasiums mit gesellschaftswissenschaftlichem Profil (Rückert 2013). Schon der Untertitel ist als Frage formuliert: *Kann Homosexualität im Kunstunterricht thematisiert werden?*, wodurch bereits zu erwartende Schwierigkeiten bei der Thematisierung von Homosexualität im Kunstunterricht impliziert sind. Die Lerngruppe selbst zeigte sich in diesem Fall aufgeschlossen und motiviert, die Schwierigkeiten zu bewältigen.

Selbst wenn nicht lückenlos sämtliche vorhandenen Essays oder Unterrichtseinheiten aus einer ganzen Dekade überprüft werden können, lässt sich eine äußerst geringe Repräsentanz des Aspekts der sexuellen Orientierung im übergeordneten Komplex der Identitätsbildung im Unterricht feststellen.

Ein Beispiel: Unter dem Titel *Männlichkeitsbilder und Weiblichkeitsbilder – zum Umgang mit ästhetischen Leitbildern in der Werbung*, schreibt Kämpf-Jansen: »Für Jugendliche vor und in der Pubertät ist die Suche nach Geschlechtsidentität und die Antizipation des künftigen Partners – die Erwartung an das andere Geschlecht also – von existentieller Bedeutung« (KUNST+UNTERRICHT 132, 1989, 22 ff.). Geschlechterrollen sollen reflektiert werden – die heterosexuelle Orientierung wird dabei jedoch als gültige Norm unterstellt, im Grunde sogar als einzige Möglichkeit.

Bezieht man aktuelle offene Identitätskonzepte auf alle Bereiche der Identität, ist nicht nur das Reflektieren der Geschlechterrollen für jedes Individuum von Bedeutung, sondern gleichermaßen der Aspekt der sexuellen Orientierung. Da in keinem Bereich eine per se festgelegte, klar umrissene und kontinuierliche Identität vorausgesetzt werden kann, gilt es, für individuelle Spielräume, Entscheidungen und Gestaltungsmöglichkeiten Orientierungshilfen anzubieten.

Unterrichtsmaterialien zum Thema der sexuellen Orientierung werden bisher vorwiegend online zur Verfügung gestellt, wie die bereits in Kapitel 4.2.3.8 unter den Titeln *Flic Flac** – *Feministische Materialien für den Kunstunterricht* sowie *Queer and DIY* im Kunstunterricht in der Publikation *Art Education Research No. 3/2011* erwähnten Unterrichtsvorschläge. Durch diese und ähnliche Online-Veröffentlichungen wird die hier konstatierte Lücke in den offiziellen Schulbüchern und Zeitschriften für das Fach Kunst bisher nur teilweise kompensiert.

Die Materialien, die in der Sammlung *Flic Flac** – *Feministische Materialien für den Kunstunterricht* zur Verwendung vorgeschlagen werden, enthalten viele Anregungen sowohl zu klassischen feministischen künstlerischen Positionen wie den *Körperkonfigurationen* von Valie Export, den Aktionen der *Guerrilla Girls* und Videos von Pipilotti Rist sowie auch jüngeren Arbeiten von Jakob Lena Knebl oder Marissa Lobo. Originelle Handlungsanweisungen wie die Synchronisierung eines Werbespots mit einem anderen, subversiven Text (ebd., 10) oder die Planung und Durchführung einer Intervention in den öffentlichen Raum zu einem von den Lernenden selbst gewählten Thema geben Impulse für die Unterrichtsarbeit.

Die poststrukturalistische Ausrichtung, die den theoretischen Texten zu den Unterrichtsmaterialien in *Art Education Research No. 3* zugrunde liegt, wurde bereits in Kapitel 4.2.3.8 hinterfragt. Es sei nochmals betont, dass weder eine pauschale Ablehnung der queertheoretischen Ansätze noch der queertheoretisch fundierten Unterrichtsideen intendiert ist. Vielmehr sind die Impulse der Queertheorie für die Behandlung des Themas der geschlechtlichen Identität im Unterricht wertvoll und unverzichtbar. Wie bei jeder Theorie, die Lernenden vorgestellt wird, bedarf es jedoch auch bei der Einbeziehung der Queertheorie der kritischen Diskussion und Reflexion. Die Unterrichtsvorschläge sind vielfach originell und für die schulische Praxis geeignet, wobei die Themenstellung für heterogen zusammengesetzte Schulklassen manchmal offener gefasst sein könnte. Unter der Überschrift *A kind of punk rock ,teaching machine'*: Queer-feministische Zines im Kunstunterricht stellt Elke Zobl lesbische und feministische Zines vor. Viele erfreulich praxisnahe Tipps zur Herstellung von Zines zeugen von der Workshop-Erfahrung der Autorin und reiches Bildmaterial dokumentiert unterschiedliche feministische Zines. Die Konzentration ausschließlich auf feministische und lesbische Zines kann im Rahmen eines außerschulischen Workshops u.U. besser aufgenommen werden als in einer durchschnittlichen Schulklasse, in der in der Regel eine Auswahl

thematisch ganz unterschiedlicher Zines eher geeignet sein wird, um alle Jugendlichen anzusprechen.

Für den Umgang mit dem Thema der sexuellen Orientierung bedarf es nicht unbedingt immer spezieller, ausdrücklich und ausschließlich auf das Thema Homosexualität gerichteter Unterrichtsvorschläge, es würde vielmehr genügen, das Thema einfach nicht auszuschließen und Spielraum dafür zu lassen, in dem etwa Bildbeispiele und Aufgabenvorschläge so gewählt werden, dass auch homosexuelle Beziehungen thematisiert werden (können).

5.1.3 Körper-Identität in der Kunstpädagogik

Das Thema der geschlechtlichen Körper-Identität findet bisher bis auf wenige Ausnahmen kaum Berücksichtigung in der Kunstdidaktik (wiederum mit Ausnahme des KUNST+UNTERRICHT-Heftes 366/367 2012: *Identität*).

Es tauchen vereinzelt Vorschläge für die ästhetische Praxis auf, die mit dem Thema der geschlechtlichen Körper-Identität in Zusammenhang stehen, allerdings bleiben diese sporadischen Anklänge an das Thema isoliert, ohne Einbettung in theoretische Reflexion.

Auf S. 24 in KUNST+UNTERRICHT Nr. 132 *Werbung* (1989) etwa erscheint unter mehreren Anregungen zur praktischen Arbeit die Idee: »Körpersprachliche Elemente als geschlechtsdeterminierend entdecken durch Vertauschen bzw. Montage: Männerköpfe werden auf Frauenkörper und Frauenköpfe auf Männerkörper collagiert.« Ein Vorschlag zum Tausch der weiblichen und männlichen Identität erfolgt auch im KUNST+UNTERRICHT-Heft *Aktionskunst* (Heft Nr. 225, 1998) »Versuche, dich spielerisch dem anderen Geschlecht anzunähern. Nutze deine Körpersprache und Attribute deiner Wahl. Was ändert sich, wenn du Verhaltensmerkmale des anderen Geschlechts übernimmst?« (ebd., 25).

Es bleibt jedoch bei dem knappen Impuls, ohne weitere Reflexion der Implikationen oder Tragweite des Themas. Gilt es, ewig-gültige Muster zu entdecken oder diese Muster kritisch zu erforschen und zu verändern? Die Aufgabe allein könnte auch zur bloßen Reproduktion von Klischees führen. Es bedarf einer stärker angeleiteten Reflexion, eventuell angeregt durch Textauszüge mit unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema »Geschlecht«.

Auch das didaktische Begleitmaterial vom Friedrich-Verlag zu Kunstwerken der dOCUMENTA (13), die der Sparte »Feminismus« zugeordnet werden, als einem Schwerpunkt der dOCUMENTA (13) neben anderen, enthält neben der Abbildung und Kurzinformationen zu den Kunstwerken lediglich zwei Aufsätze zu der Frage, warum wenige Künstlerinnen auf dem Kunstmarkt und in der offiziellen Kunstgeschichte vertreten sind. Die Aufsätze behandeln also das Geschlechterrollenthema, obzwar einen übergeordneten Aspekt. Auf der dOCUMENTA (13) waren jedoch Werke zum Geschlechterrollenthema meines Wissens nicht vertreten, stattdessen der in Kapitel 3.1 ausgeführten Entwicklung

entsprechend Werke zum Thema der sexuellen Orientierung (Zanele Muholi) und zur Körper-Identität (Chiara Fumai).

Das didaktische Begleitmaterial erfasst daher nicht die aktuellen Fragen, die zu den auf der dOCUMENTA (13) gezeigten Werken auch passen würden, denn um sich den Werken von Chiara Fumai und Zanele Muholi inhaltlich zu nähern, müssten die Fragen nach der sexuellen Orientierung (Muholi) und der Körper-Identität (Fumai) aufgegriffen werden.

Das Vermittlungskonzept der documenta 12 unter Leitung von Carmen Mörsch hatte die genannten Aspekte der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität bereits stärker berücksichtigt. In dem Band zur Kunstvermittlung, in denen das Team von Mörsch die Erfahrungen mit dem Vermittlungskonzept der documenta 12 auswertet, berichten mehrere Essays zu diesen Themen, etwa der Text von Sandra Ortman über »queere Aspekte der Kunstvermittlung auf der documenta 12« (Ortman 2009, 257 ff.).

Eine bewusste Einbeziehung queerer Aspekte wird bei einer großen aktuellen Kunstschau einem der Themenschwerpunkte der Kunst der letzten Dekaden gerecht (vgl. Kapitel 3.1).

Davon ausgehend, dass alle drei Aspekte der geschlechtlichen Identität sowohl von lebensweltlicher Relevanz für Heranwachsende sind – wie in Kapitel 2 ausgeführt – als auch in der historischen und aktuellen Kunst und in der Popkultur eine große Bedeutung haben – wie in Kapitel 3 nachgewiesen – kann in Bezug auf das Vorkommen der Aspekte der sexuellen Identität in der Kunstpädagogik der letzten Dekaden festgehalten werden: Die Aspekte der Körper-Identität und der sexuellen Orientierung sind in der Kunstdidaktik bisher wenig repräsentiert und es besteht Nachholbedarf, während bei dem Thema der Geschlechterrollen der Zenit der Auseinandersetzung überschritten ist und Aktualisierungsbedarf besteht.

5.2 Geschlechter-Identität in anderen Schulfächern und in fächerübergreifenden Materialien

Unterrichtsmaterialien zum Thema der geschlechtlichen Identität werden in den verschiedenen Fächern, zu deren Inhaltsfeldern das Thema gezählt werden kann, wie etwa Deutsch, Politik und Wirtschaft, Religion, Ethik und Kunst, in ganz unterschiedlichem Maß und in verschiedenen Ausprägungen angeboten³⁰⁶. Ein repräsentativer Überblick wird hier nicht angestrebt und wäre schon deshalb kaum möglich, weil die Situation wegen des aktuell wachsenden Interesses und der zunehmenden öffentlich-medialen Sichtbarkeit des Themas in raschem Wechsel begriffen ist. Es erfolgt eine Konzentration auf eine Auswahl von Unterrichtsmaterialien zu den Aspekten der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität, zum einen, weil in diesen Bereichen die größte Lücke in der Kunstpädagogik besteht und zum anderen, weil Unterrichtsmaterialien zum Thema der *Geschlechterrolle* bereits in unüberschaubarer Menge vorhanden sind.

Ein Blick über den Tellerrand der kunstdidaktischen Erscheinungen lohnt sich, da die für andere Fächer erstellten Unterrichtseinheiten vielfach auch aus kunstpädagogischer Sicht sehr gut einsetzbar sind, schon deshalb, weil themen-adäquat häufig mit Bildmaterialien gearbeitet wird und Grundkompetenzen des Faches Kunst gefragt sind wie das Beschreiben, Analysieren und Deuten von Bildern; aber auch, weil ähnliche problematische Aspekte bei der schulischen Behandlung des Themas auftauchen und die nähere Befassung mit Vorschlägen aus anderen Fachbereichen oder Institutionen zum Thema der sexuellen Identität somit helfen kann, Fehler zu vermeiden oder bewusst mit pädagogisch neuralgischen Punkten umzugehen.

Es werden daher einige Beispiele aus verschiedenen Fachbereichen und von verschiedenen Bildungsinstitutionen vorgestellt. Das Hauptkriterium für die Auswahl stellte die mögliche Übertragbarkeit oder Anwendbarkeit der Unterrichtsideen für den Kunstunterricht dar, die insbesondere dann gegeben ist, wenn Methoden und Materialien zum Einsatz kommen, die auch im Kunstunterricht im Zentrum stehen, wie die kritische Auseinandersetzung mit Bildmaterial und ästhetische Praxen. Die Beispiele wurden weiterhin unter dem Gesichtspunkt ausgesucht, um eine größere Bandbreite möglicher Unterrichtsideen sowie auch Anregungen zu ihrer kritischen Reflexion aufzuzeigen.

Der auch im 20. und 21. Jahrhundert noch nicht überwundenen, sondern zum Teil noch wirkenden – wenn auch immer mehr aufbrechenden – Tabuisierung des Themas Homosexualität sowie der Körper-Identität gemäß finden sich Unterrichtsvorschläge

³⁰⁶ Um Tipps und Unterrichtsmaterialien für einzelne Fächer zu bekommen – z. T. auch solche, die bisher nicht veröffentlicht sind und von Lehrkräften selbst zusammengestellt wurden – lohnt sich der Besuch einer *GEW*-Fortbildung zum Thema.

dazu eher in neueren Publikationen und vorwiegend in Broschüren, Zeitschriften oder Begleitmaterialien zum Unterricht und weniger in offiziellen Schulbüchern.

Weiterhin besteht ein Gefälle zwischen der Entwicklung in der allgemeinen Pädagogik und in den einzelnen Fachdidaktiken: Während es bereits viele fachübergreifende Projekte und curriculare Ansätze gibt³⁰⁷, liegen bisher nur vereinzelt konkrete Vorschläge für die Didaktiken der verschiedenen Fächer vor. Hier werden zunächst einige der fachdidaktisch orientierten Vorschläge betrachtet, anschließend Materialien und Vorschläge zum fächerübergreifenden Einsatz.

Geeignetes Material zum Thema der Geschlechtsidentität liegt für den Ethik-Unterricht vor: Das Heft *Doing Gender*³⁰⁸ aus der Zeitschriften-Reihe *Ethik und Unterricht* (4/09) bietet eine Sammlung von Essays und Unterrichts Anregungen, die auch für den Kunstunterricht einsetzbar sein können, vor allem, da die Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Bildern eine große Rolle spielt, u. a. mit Geschlechterbildern in Popsongs (ebd., 29), Körpersprache in Fotografien (ebd., 33), Kleidung im Mittelalter (ebd., 44) oder Filmanalyse (ebd., 38).

Die theoretischen Aufsätze zu den verschiedenen Aspekten des Themas, insbesondere dem biologischen und dem sozialisationstheoretischen, argumentieren auf dem aktuellen Stand der Debatte. Die Impulse für den Unterricht zeigen Mut zu innovativen Ideen: Ein Selbstversuch zum Thema Gender-Switch im Internet wird im Hinblick auf Pro- und Kontra-Argumente für ein derartiges Experiment diskutiert (ebd., 45 ff.), und Außerirdische mühen sich vergeblich, Bill Kaulitz als »unbekanntes Objekt« den richtigen Schichten-, Alters- und Geschlechtskategorien zuzuordnen (ebd., 43).

Einige Vorschläge könnten unverändert für den Kunstunterricht übernommen werden, so etwa die ironische Inszenierung von Geschlechterklischees mit fotografischen Mitteln³⁰⁹ (ebd., 31). Die Inszenierungs-idee ist im Kunstunterricht nicht neu, die Initiierung von Reflexion spielt jedoch eine größere Rolle als bei einigen vergleichbaren Unterrichtsvorschlägen in der Zeitschriftenreihe KUNST+UNTERRICHT (siehe Kapitel 5.1.2).

Weitere Vorschläge für die Didaktiken verschiedener Fächer bietet der Band *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule* (Huch/Lücke 2015). Insbesondere die Abschnitte zum Fach Geschichte und zum Fach Deutsch enthalten ebenfalls Anregungen zur Analyse von Bildmaterial, die zum Teil auch für das Fach Kunst übernommen werden könnten. So stellt Petra Josting für das Fach Deutsch u. a. Bilderbücher vor, die queere Themen auf anspruchsvolle Weise illustrativ bearbeiten (Josting 2015, 156 ff.) und Martin Lücke schlägt für den Geschichtsunterricht eine Gegenüberstellung von Bildern vor: eine Illustration von 1483, welche die Verbrennung des Ritters von Hohenburg und seines Knechts

307 Beispiele wären das Projekt *Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie* in Nordrhein-Westfalen (seit 2008), der Bildungsplan 2015 für Baden-Württemberg oder der *Month of Queer History* in Berlin.

308 Das Heft ist mittlerweile vergriffen.

309 Die Autorin des Berichts zu dieser UE, Tina Scheffner, ist auch Kunstlehrerin.

wegen einer ihren zur Last gelegten homosexuellen Beziehung zeigt und ein Wahlplakat der Grünen von 2001, das für ein »Ja zur Homo-Ehe« wirbt (Lücke 2015, 135 f.).

Wie bereits erwähnt, sind die einzelnen Fachdidaktiken noch nicht sehr reich ausgestattet mit Unterrichtsentwürfen zu Themen der sexuellen Identität und Vielfalt, fächerübergreifende Vorschläge liegen in größerer Zahl vor.

Einen reichhaltigen Materialfundus zum Thema Homosexualität stellt die *Bundeszentrale für politische Bildung* zur Verfügung, vielfach kostenlos und per Download erhältlich. Mit dem übergreifenden Lernkonzept *Entscheidung im Unterricht*³¹⁰ sollen Fragen aus dem Leben von Jugendlichen aufgegriffen und zur Diskussion aufbereitet werden. »Es geht um Freundschaft und Konflikte, um Gewalt und Drogen, Lehrstellensuche und Schulden – kurz: Probleme, die die Jugendlichen tatsächlich zu lösen haben« (ebd., 4).

So geht auch der Beitrag *Coming-out im Klassenzimmer*³¹¹ aus dieser Reihe von den Problemen eines real existierenden Jugendlichen aus, der nach seinem Coming-out Mobbing durch seine Mitschüler erlebt. In einem kurzen Film zum Einstieg in die Problematik wird das Thema des homosexuellen Outings aus verschiedenen Perspektiven behandelt. Der Sicht des betroffenen Jungen werden Kommentare seiner Mitschüler gegenübergestellt.

Anschließend werden im Meinungsaustausch Argumente und Stellungnahmen der Schüler zusammengetragen. An geeigneten Stellen kann der Lehrer die Diskussion durch weitere sogenannte Infomodule – kurze Filme mit Fakten und Hintergrundwissen zum Thema – vertiefen und beleben. Arbeitsblätter, Schreibaufgaben und Kurztexte ergänzen die Unterrichtseinheit (u. a. auch ein Liedtext von Lady Gaga). Zum Abschluss erfahren die Schüler durch einen zweiten Filmabschnitt vom realen Entscheidungsweg des anfangs vorgestellten Jungen. Der Unterrichtsvorschlag ist vorrangig für den Politikunterricht an Haupt- und Berufsschulen konzipiert und verknüpft die subjektiv erlebten Probleme einzelner Jugendlicher mit der politischen und gesellschaftlichen Dimension, die diesen Problemen zugrunde liegt. Der gezielte Einsatz des Mediums Film und der Bezug zur Popkultur der Gegenwart machen dieses Lernkonzept auch für das Fach Kunst gut einsetzbar. Zur Begründung des Themas heißt es in der Download-Broschüre: »Homosexualität gehört zur Lebenswirklichkeit junger Menschen – ob nun als eigenes, sich entwickelndes Gefühl, als Coming-out des besten Freundes oder der besten Freundin, als Thema in Jugendzeitschriften und Vorabendserien oder durch deutlich schwulenfeindliche Hip-Hop-Songtexte und Beschimpfungen auf dem Schulhof oder Sportplatz. Ganz im Gegensatz dazu taucht das Thema Homosexualität im Unterricht eher selten auf« (ebd., 10).

310 <http://www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/>, Zugriff 25.08.2014.

311 <http://www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/34227/coming-out-im-klassenzimmer>, Zugriff 25.08.2014.

Vielfältiges Material gibt die *Bundeszentrale für politische Bildung* auch im Zusammenhang mit den Schulkinowochen heraus. Ein Besuch der *Schulkinowochen* und damit die Befassung mit dem Medium Film bietet sich im Fach Kunst besonders an. Die Auseinandersetzung mit Aspekten der sexuellen Identität stellt einen thematischen Trend bei den Filmen für Kinder und Jugendliche dar. Durch die hohe Präsenz des Themas in aktuellen Kinofilmen für alle Altersstufen erlangt es auch über die *Schulkinowochen* Aufmerksamkeit. Zugleich stellt die Schule in vielen der Filme über sexuelle Identitätsbildung die naheliegende Bühne dar und wird dabei meist als mehr oder weniger repressives Milieu gekennzeichnet (Dossier 02/2011, 7).

Im Frühjahr 2013 gehört Céline Sciammas Film *Tomboy* (Frankreich, 2011, Kinostart 2012) zu den für Jugendliche ab 12 Jahren empfohlenen Filmbeiträgen zu den Schulkinowochen. Der Film handelt von der 10-jährigen Laure, die sich während der Ferien als Junge ausgibt, Fußball spielt, rauft und sich in Lisa verliebt, bis ihr Geheimnis gelüftet wird und damit der glückliche Sommer zu Ende geht.

Nach Hillary Swanks Oscar-prämierter Darstellung einer Transsexuellen in *Boys don't cry* (Kimberly Peirce, USA 1999), die der erschütternden wahren Geschichte des Mordopfers Brandon Teena nachempfunden war, ist das Transgender-Thema im Mainstream-Kino angekommen.

Der Kulturjournalist Philipp Bühler erklärt, wie selbst Teenagerkomödien wie *American Pie* (Paul Weitz, USA 1999) die Suche nach sexueller Identität zum Thema haben: Neben der Entdeckung des eigenen Körpers geht es um die Angst, Rollenerwartungen nicht gerecht zu werden und vom »Normalen« abzuweichen (Dossier 02/2011, 2).

Bühler fügt hinzu: »In neueren Transgender-Filmen wird diese grundsätzliche Suche nach sexueller Identität lediglich auf die Spitze getrieben – weswegen sie auch für ein breiteres Publikum attraktiv sein können« (ebd., 2). Damit ist das Potenzial der »Außenseiter-Themen« treffend erkannt. An den Extrembeispielen wird eine allgemeine, jede Person betreffende Problematik besonders deutlich.

Der Filmkritiker Philipp Bühler zieht das Fazit: »Die Filme erlauben nicht nur eine Auseinandersetzung mit den bekannten gesellschaftlichen Normen und Rollenerwartungen. Sie bieten die Möglichkeit, tabubehaftete Aspekte menschlicher Sexualität in ihrer ganzen biologischen, psychologischen und sozialen Vielfalt angstfrei zu erörtern. Ob vom Mann zur Frau oder von der Frau zum Mann – die Grenzen zwischen den Geschlechtern sind fließender, als die meisten wahrhaben wollen« (ebd., 5).

Indem Themen dieser Art im (Schul-)Kino Eingang finden, gerade auch für jüngere Altersstufen, ergibt sich abermals die Herausforderung an die Didaktik der einzelnen Fächer, sich auch diesem Themenbereich im Unterricht zu stellen.

Auch die Bildungsserver der Länder halten eine Reihe weiterer Unterrichtsmaterialien zum Download bereit³¹². Die meisten der Broschüren und Arbeitsblätter sind fächerüber-

312 Z. B.: <http://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/biologie/menschenkunde/fortpflanzung/sexualerzie->

greifend und allgemein konzipiert, nicht auf ein Fach speziell zugeschnitten, jedoch – da auf Methoden der Filmanalyse zugeschnitten – gerade im Fach Kunst gut zu verwenden.

Die *GEW*-Broschüre *Lesbische und schwule Lebensweisen* – ein Thema für die Schule von 2005 stellt eher einen Klassiker unter den Materialsammlungen für das Thema dar. Der theoretische Ansatz in Bezug auf Homosexualität bleibt etwas unklar. So wird z. B. von der feststehenden Zahl von 5%–10% Homosexuellen in der Bevölkerung gesprochen, demgegenüber zugleich die Kinsey-Skala zitiert, die einen stufenlosen Übergang zwischen den Sexualitäten proklamiert.

Lebensweltliche Relevanz für die heterosexuellen Schülerinnen wird mit der Möglichkeit begründet, sie könnten als spätere Eltern schwule oder lesbische Kinder erziehen und in ihrem Leben Kontakt mit homosexuellen Menschen haben. Wenn man von einem modernen Identitätsbegriff ausgeht, demzufolge sexuelle Identität nicht eine vorgegebene Kategorie ist, sondern in einem lebenslangen Orientierungs- und Selbstkonstruktionsprozess entworfen und gelebt wird, müsste dieser Toleranz-Gedanke konsequenterweise ergänzt werden durch die Erkenntnis der Bedeutung des Themas der sexuellen Identität für jedes Individuum gleichermaßen, weil es für jede(n) eine Herausforderung und Aufgabe darstellt, nicht nur für von der Normalität abweichende Außenseiter und Sonderlinge.

Bei der Suche nach Unterrichtsmaterial zum Thema der sexuellen Identität außerhalb der Kunstpädagogik ergibt sich demnach ein differenziertes Bild: in einigen Bereichen existieren bereits recht vielfältige und aktuell aufbereitete Materialien (*Doing Gender*-Heft für den Ethik-Unterricht, Downloads der *Schulkinowochen*), die auch für den Kunstunterricht nutzbar sind.

Insbesondere da speziell für den Kunstunterricht aufbereitete Materialien und Unterrichtsvorschläge zum Thema bisher nicht in großer Fülle vorhanden sind, sollte dieses Kapitel den Blick auf Möglichkeiten lenken, bereits für unterrichtliche Zwecke bereit gestelltes Material in verschiedenen Quellen zu finden und dabei auch über Fachgrenzen hinauszuschauen.

5.3 Geschlechter-Identität in Schulbüchern und Lehrplänen für das Fach Kunst

5.3.1 Schulbücher

Ausdrücklich zum Thema der sexuellen Identität konzipierte Unterrichtseinheiten lassen sich wie ausgeführt vorrangig als Download-Material oder in neueren Themenheften wie dem *Doing-Gender*-Heft finden, weniger in Schulbüchern.

Ein Blick auf den Umgang mit den Themenbereichen der sexuellen Identität in Schulbüchern für das Fach Kunst ist jedoch aufschlussreich, um zu erkennen, wo Defizite liegen und Weiterentwicklungen anzustreben wären³¹³.

So wird etwa in vielen herkömmlichen – sowohl älteren als auch aktuellen – Schulbüchern für das Fach Kunst in Bildinterpretationen kanonischen Materials aus der Stilgeschichte auf etwaige biografische Hintergründe, die mit der sexuellen Orientierung zu tun haben, keinerlei Bezug genommen, auch dann nicht, wenn die Kunstwerke den biografischen Verweis eigentlich zwingend verlangen. Einige Beispiele aus neueren Bänden sollen die Problematik veranschaulichen³¹⁴.

Im Klett-Arbeitsheft *Mensch und Natur* wird auf Seite 9 die Arbeit *Jungled* von Gilbert & George vorgestellt. Der an sich griffig formulierte Interpretationsansatz fragt, ob eine »Angst auslösende innere Wildnis des Körpers und der Gefühle« anstelle der Naturabhängigkeit des Menschen getreten sei und spricht damit die Notwendigkeit an, in diesem inneren Dschungel einen Weg und Orientierung zu finden. Es geht also um Identitätssuche. Ein Hinweis auf die Homosexualität der Künstler wäre an dieser Stelle sicher keine Indiskretion, sondern hilfreich für ein Verständnis des Werks (Arbeitsauftrag: »Versuchen Sie mithilfe des Zitats von Gilbert & George die Arbeit *Jungled* zu interpretieren«). Die auffallende Ähnlichkeit der Zungen mit Penissen wird ebenfalls nicht erwähnt. Oder sind dies die Punkte, die die Schüler selbst herausarbeiten und erkennen sollen?

Das allein wäre nicht zu bemängeln, wenn nicht auffiele, dass die homosexuelle Orientierung eines Kunstschaffenden in Schulbüchern quasi durchweg »verschwiegen«

313 Zum Thema *Geschlecht und sexuelle Vielfalt in Schulbüchern* existiert eine von der GEW veröffentlichte Studie von Melanie Bittner (Bittner 2013). In einem Essay zu *Gender-Fragen in (Kunst-)Schulbüchern* geht Esther Richthammer (Richthammer 2012) auch auf die Ergebnisse von Schulbuchanalysen ein. Speziell Bücher für das Fach Kunst waren demnach noch nicht Gegenstand einer Schulbuchanalyse (Richthammer 2012, 138). Richthammer geht u. a. in Form einer quantitativen Pilot-Stichprobe der Frage nach der Häufigkeit des Vorkommens von Künstlerinnen und Künstlern in zwei neueren Kunst-Schulbüchern nach.

314 In neueren Schulbüchern würde man eher eine Thematisierung der Bereiche der sexuellen Orientierung und der Körper-Identität erwarten als in älteren Schulbüchern, daher sollen primär neuere Schulbücher zur Betrachtung herangezogen werden. Hierbei geht es nicht um eine quantitative oder systematische Analyse, sondern um das Aufzeigen von Problemfeldern.

wird, eben auch da, wo sie unleugbar zum konstituierenden Moment für das Werk wird. Um Ausgrenzung und Stigmatisierung zu vermeiden, mag es berechtigt sein, die sexuelle Orientierung eines Künstlers gar nicht zu thematisieren und für manches Werk kann dieses biografische Detail unerheblich sein. In anderen Fällen jedoch erschließt sich das Werk erst voll vor dem Hintergrund des Wissens um wesentliche biografische Informationen, wozu die sexuelle Orientierung nun einmal gehört. »Wahre Kunst entspringt drei wesentlichen Energiequellen: dem Gehirn, der Seele und der Sexualität.« (Gilbert & George 1986, zitiert nach Klett Arbeitsheft *Mensch und Natur*, 9).

Es würde einen selbstverständlichen und unbefangenen Umgang mit dem Wort und dem Phänomen Homosexualität im schulischen Rahmen befördern, wenn es in Schulbüchern auch außerhalb von Sexualkunde Erwähnung finden würde.

Unabhängig von der sexuellen Orientierung werden private, intime Details aus der Biografie tendenziell eher dann erwähnt, wenn die Werke aus weiblicher Hand stammen. Im Kammerlohr *Epochen der Kunst 3* (1996) heißt es zu Artemisia Gentileschi: »Mit Variationen zum Thema der Judith verarbeitete sie vermutlich auch die eigenen Erfahrungen als Opfer von Gewalt« (ebd., 154). Vergleichbare Hinweise auf das Verarbeiten eigener Erfahrungen fehlen bei männlichen Künstlern, obwohl die Biografien von z. B. Michelangelo, Leonardo da Vinci oder Caravaggio ausführlicher berichtet werden und eben so viel begründeten Anlass zu Vermutungen über Verbindung zwischen Kunst und persönlichen Erfahrungen geben. Es geht nicht darum, den Verweis auf das Vergewaltigungserlebnis bei Gentileschi für fehl am Platz oder unnötig zu erklären oder bei der Behandlung von Michelangelos *Ignudi* unbedingt einen Zusammenhang zu homosexuellen Neigungen herstellen zu müssen – sondern lediglich um die Beobachtung, dass der Biografiebezug mit Regelmäßigkeit dargelegt wird, wenn Künstlerinnen vorgestellt werden, jedoch bei Künstlern häufig unbeachtet bleibt.

So bildet sich unterschwellig der Eindruck: Frauen schaffen erkennbar aus persönlicher und privater Erfahrung, Männer formulieren das Allgemein-Gültige auch dann, wenn sie eigene Erlebnisse verarbeiten.

Entsprechend wird bei männlichen Akten der erotische Gehalt durchweg entweder ignoriert – etwa bei Michelangelos *David* oder bei Mantegnas *Hl. Sebastian* – oder euphemistisch zu etwas »Höher-Geistigem« verklärt – so bei Donatellos *David*, wenn von der »Beseeltheit« der Figur die Rede ist (ebd., 22).

Zu Tizians *Venus von Urbino*, die als »recht weltlich aussehende Göttin« vorgestellt wird, heißt es: »Jedwede Idealisierung ist verschwunden, die Venus wird hier zur Göttin der fleischlichen Liebe« (ebd., 59, Zitat von Filippo Pedrocchio). Dies erscheint als keine sehr passende Anmerkung, wenn man die vielen symbolischen und durchaus idealisierenden Aspekte des Gemäldes bedenkt. Tizians Venus würde man mit dem gleichem Recht als »beseelt« bezeichnen, mit dem man umgekehrt Donatellos *David* als »recht weltlich«

und »fleischlich« ansehen könnte; doch diese Zuschreibungen sind auch heute noch an das Geschlecht gebunden.

Im neuen *Kammerlohr Malerei* (2010) wird übersichtlich gegliedert kompaktes Grundwissen vermittelt. Es ist hier nicht das Ziel, das Buch inhaltlich zu kritisieren, sondern die tief internalisierten, unterhalb der bewussten Reflexion einprogrammierten Gender-Codes aufzudecken, die auch in aktuellen und sowohl aufrichtig als auch effektiv Aufklärung, Gleichberechtigung und einen mündigen Blick fördernden Unterrichtsmitteln wirksam sind.

In der Interpretation zum Gemälde *Der Raub der Töchter* des Leukippos von Peter Paul Rubens liest man, Pollux und Castor würden »ihrer weiblichen Beute gewaltsam habhaft« (ebd., 54) werden und auch die »Gegenwehr« (ebd., 54) dieser weiblichen Beute wird nicht unterschlagen, aber trotz »überschäumender männlicher Leidenschaft« (ebd.), symbolisiert durch das sich aufbäumende Pferd, werden die Frauen »wie Kostbarkeiten behandelt« (ebd.) und nach dem Hinweis auf die spätere Vermählung von Hilaeira und Castor schließt ein Zitat des Kunsthistorikers Otto von Simson die Bildbetrachtung: »Rubens (ist es) gelungen, den transitorischen Moment des Übergangs von Schrecken und Furcht zur Seligkeit und Entzückung zu vergegenwärtigen (Simson 1996, 143).«

Selbstverständlich soll hier nicht gegen eine Analyse des Gemäldes von Rubens im Unterricht polemisiert werden. Es geht vielmehr um die euphemistische Verschleierung von Frauenraub und Vergewaltigung durch schwülstige Sprache und die Rechtfertigung mit Heirat und Gattenliebe – die Frauen wehren sich zwar am Anfang, sind aber zuletzt doch beglückt – die, 1996 verfasst, im Schulbuch von 2010 unreflektiert widergegeben wird.

Die Arbeitsanregungen enthalten keine Aufforderung zur kritischen Stellungnahme, stattdessen aber unter anderem den Auftrag »Entwerfen Sie eine moderne Version des Themas von Rubens' Gemälde.« Die Schwierigkeiten, die eine solche Aufgabenstellung aufwirft, da es sich bei dem Thema um Vergewaltigung handelt – gerade bei einer Aktualisierung des Themas, wie die Aufgabe sie fordert, liegen Themen wie Menschenhandel und Zwangsprostitution nahe – werden nicht bedacht.

Rubens hat nicht nur den *Raub der Töchter des Leukippos* gemalt, sondern mehrfach auch den *Raub des Ganymed* (u. a. 1611, Museo del Prado Madrid). Beides sind allegorisch verbrämte Darstellungen einer Vergewaltigung, wobei die Phallus-Symbolik von Köcher (beim Ganymed) und Arm (bei Castor) jeweils auch eine gewalttätige sexuelle Komponente verbildlichen. Ein Bild wie der *Raub des Ganymed* wird jedoch kaum in einem Schulbuch zu finden sein, denn die erotische Komponente von Sagen und Bildtraditionen, in denen es um homosexuelle Beziehungen geht, wird regelmäßig ausgeblendet.

Im Kapitel zu Caravaggio (*Kammerlohr Malerei*, 52) wird in den Arbeitsaufträgen indirekt der Bezug zu Homosexualität hergestellt, indem die Schüler auf den Film von Derek Jarman aufmerksam gemacht werden, in dem in einer Szene ein Kuss zwischen dem Caravaggio-Darsteller Nigel Terry und dem Darsteller seines Aktmodells Sean Bean

vorkommt. Auch in diesem Schulbuch für das Fach Kunst wird die Homosexualität bei keinem Künstler erwähnt. Bei Andy Warhol oder Keith Haring könnte dieses biografische Hintergrundwissen durchaus zum Verständnis ihrer Werke beitragen. Zum Foto *Troll* von Loretta Lux werden nur die Anklänge an die Alten Meister und traditionellen Gemälde-Porträts hervorgehoben und nicht die seltsam anmutende Androgynität in der Darstellung des Modells. Das Thema der sexuellen Identität wird auch hier vermieden.

Dasselbe gilt für die Schroedel-Bände *Bildende Kunst 2* und *Bildende Kunst 3*, die komprimierte Übersichten zu allen wesentlichen Aspekten der Kunst und der Stilgeschichte liefern. Gender-spezifische Themen oder Themen, die den Bereich der sexuellen Identität berühren, spielen in beiden Bänden keine Rolle.

In Band 2 wird zu Berthel Thorvaldsens *Ganymed tränkt den Adler* erklärt: »Nach einer griechischen Sage war Ganymed ein Hirtenknabe, den der Göttervater in Gestalt eines Adlers besuchte. Ganymed tränkte ihn und wurde daraufhin von Zeus auf den Olymp entführt, um dort die Götter zu versorgen« (ebd., 87). Das übliche Attribut außerordentlicher Schönheit wird dem Ganymed unterschlagen. Der Kurztext suggeriert, dass Zeus den Jungen entführte, weil er ein guter Kellner war; hier wirkt die Vermeidung »anzüglicher« Inhalte bereits unfreiwillig komisch.

In Band 3 sehen wir auf Seite 58 den Kentaur Nessos »und sein Raubopfer Deianeira« (ebd., 58) von Pablo Picasso; es werden ausschließlich formale Gesichtspunkte behandelt ohne jedes Eingehen auf die inhaltliche Ebene, bei der es sich wiederum um eine Vergewaltigung handelt.

Auf Seite 78 ist *Kissing Coppers 3* von Banksy ohne Kommentar abgebildet.

Das Arbeitsbuch für die Oberstufe *Kunst im Kontext* von 2013 präsentiert verschiedene Themenbereiche (Malerei, Grafik und Fotografie, Plastik und Installation etc.) jeweils anhand weniger, prägnanter Bildbeispiele. Es sind einige arrivierte Künstlerinnen mit Arbeiten vertreten (u. a. Maria Lassnig, Rebecca Horn, Valie Export), insgesamt liegt das Verhältnis von Künstlerinnen zu Künstlern bei etwa 1:4. Vor dem Hintergrund der Aktion der Guerrilla Girls, die im Kapitel über das Kunstsystem heute vorgestellt wird (ebd., 263 ff.), erscheint der Prozentsatz von Künstlerinnen nach wie vor gering. Es mag verständlich sein, wenn in einem Schulbuch über historische Kunst der Anteil an Künstlerinnen verschwindend gering ist, obzwar zu Unrecht vergessene oder nicht berücksichtigte Künstlerinnen in Bücher über historische Kunst verstärkt aufgenommen werden sollten, auch andere als die »Alibi-Künstlerinnen« Paula Modersohn-Becker und Käthe Kollwitz. In einem Buch, das vorwiegend Beispiele aus der jüngeren Kunst vorstellt, spricht nichts gegen eine mehr gleichberechtigte Verteilung.

Dem Thema Mann und Frau – Geschlechterrollen und Rollenverhältnisse ist ein eigenes Kapitel gewidmet (ebd., 139 ff.). Zwei Werke werden durch Bildmaterial dokumentiert und in Begleittexten besprochen, Valie Exports *Tastkino* von 1968 und die Performance *Rest Energy* von Marian Abramovic und Ulay (1980). Auf *Relation in Time*

(Abramovic / Ulay 1977) wird durch einen kürzeren Textabschnitt und ein Foto verwiesen. Das Aufgreifen des Geschlechterrollenthemas als eines der Schwerpunktthemen der Kunst der letzten Jahrzehnte ist positiv zu werten, ideal wäre, wenn auch die anderen Aspekte der sexuellen Identität als Themen der Kunst Berücksichtigung finden würden.

Die Arbeitsanweisungen für die Unterrichtspraxis im *Arbeitsbuch Oberstufe* erweisen sich aus der Sicht langjähriger Unterrichtspraxis vielfach als motivierend und umsetzbar. Zum Geschlechterrollenkapitel allerdings gehören auf S. 139 die Vorschläge: »Entwerfen Sie Konzepte, um in drastisch-performativer Weise auf alltägliche, aber widersinnige, entwürdigende, oder rücksichtslose Verhaltensweisen aufmerksam zu machen« und »Diskutieren Sie diese Konzepte und setzen Sie eines davon um. Dokumentieren Sie den Verlauf mit Fotos oder Film. Reflektieren Sie Ihre Erfahrungen und Eindrücke. «Da es sich bei den begleitend vorgestellten Werken (*Tastkino* von Export und *Rest Energy* von Abramovic / Ulay) in beiden Fällen um Performances handelt, die so oder so ähnlich auf keinen Fall in unterrichtlichem Kontext realisiert werden könnten, tut sich an dieser Stelle eine Kluft zwischen Praxen der Kunst und deren Rezeption in der Schule auf. Wenn die oben zitierte Aufgabenstellung für die praktische Arbeit ausgegeben wird, sollten entweder zumindest unter anderem auch solche Werke gezeigt werden, deren Verfahren und Herstellungsweisen für die Arbeit im Kunstunterricht übertragbar ist oder es sollte die entstehende Problematik angesprochen werden. Denn eine wirklich »drastisch-performative« Darstellung eines Themas wird die Grenzen dessen, was innerhalb des Unterrichts zulässig ist, mit einiger Wahrscheinlichkeit überschreiten (vgl. auch die Darlegungen in Kapitel 2.2.2).

Die beiden anderen Aspekte geschlechtlicher Identität, die in den letzten beiden Dekaden in der Gegenwartskunst auf dem Vormarsch sind, während das Geschlechterrollenthema zumindest seit den 2000-er Jahren nicht mehr so stark im Vordergrund steht, werden in diesem Schulbuch nicht direkt anhand von Werken aufgegriffen, aber Homosexualität wird nicht mehr tabuisiert, sondern z. B. im Text zu Gilbert & George offen angesprochen (ebd., 256).

Es besteht keine Notwendigkeit, in jedem einzelnen Fall auch die sexuelle Orientierung eines Künstlers oder einer Künstlerin zu erwähnen; wenn David Hockney sich in der Radierung *Künstler und Modell* (1973/74, ebd., 73) als nackter junger Mann Picasso gegenüber setzt, kann Homoerotik eine Dimension des Werkes darstellen, der Verweis auf Hockneys Homosexualität, der im Schulbuch nicht erfolgt, ist an dieser Stelle aber auch nicht zwingend. Über das Thema Homosexualität sollte nur andererseits auch nicht stillschweigend ein Tabu verhängt werden, die Frage der sexuellen Orientierung einzubeziehen – schon gar nicht, wenn es zum Verständnis eines Werkes wesentlich beiträgt oder gar Voraussetzung dafür ist.

Der Blick auf die Lehrbücher für das Fach Kunst kann dafür sensibilisieren, genderspezifische Problematiken der Darstellung und neuralgische Punkte im Umgang mit

Aspekten der geschlechtlichen Identität in Schulbüchern wahrzunehmen. Die »blinden Flecken« in den offiziellen Büchern können dann mit zusätzlichen Informationen oder Materialien ausgeglichen werden.

Ein Vorschlag soll veranschaulichen, wie ein bewusster Umgang mit der Genderproblematik aussehen könnte. Eine Möglichkeit, kritisch über die erwähnte Bildinterpretation von Rubens' *Raub der Töchter des Leukippos* nachzudenken, bestünde darin, den Text von Simson mit Auszügen aus Essays der Malerin und feministischen Kunsttheoretikerin Gisela Breitling zu konfrontieren: »Was sich unter dem Stichwort Sexualität aus den europäischen Kunstsammlungen zusammentragen ließe, würde die Vergewaltigung der Frau als Thema einer Vielzahl von erotischen Gemälden und Skulpturen aufweisen, von der Antike bis in die Gegenwart: Der Raub der Proserpina, der Raub der Europa, der Raub der Töchter des Leukippos, der Raub der Sabinerinnen, dann die vielen Darstellungen von Nymphen und Sartyrn. Stets werden die friedlich badenden Nymphen von Satyrn überfallen. Aus der christlich-jüdischen Mythologie: Susanna und die beiden Alten, Bathseba im Bade, auch hier männliche Grenzüberschreitung, Verletzung der weiblichen Sphäre, psychische Gewalt« (Breitling 1990, 184).

Weiter heißt es: »Rubens malte seine großformatigen Frauenraub-Bilder für offizielle Sitzungssäle, in denen Männer sich trafen, um angesichts solcher stimulierender Szenerien internationale Politik zu machen« (ebd., 198 f.).

Breitling bezieht in ihre Untersuchung auch Werke der Gegenwartskunst ein und fragt in diesem Zusammenhang unter anderem: »[...] weswegen wiederholt sich seit eh und je in der gleichen Weise, dass die Frau missbrauchtes, gequältes Opfer männlicher Begierde ist und ihr gleichzeitig unterstellt wird, dies mache sie glücklich?« (ebd., 183)

Die Gegenüberstellung verschiedener Sichtweisen des Gemäldes wäre ein pädagogisch sinnvolles Angebot zur Reflexion der Bildaussage und ihrer Rezeption.

5.3.2 Lehrpläne

Lehrpläne variieren von Bundesland zu Bundesland und von einer politischen Neuausrichtung zur nächsten. Sowohl die Identitätsentwicklung als auch die Fähigkeit zum toleranten Umgang mit anderen, auch fremden Identitäten stellen allgemein Kernanliegen der Lehrpläne für den Kunstunterricht dar³¹⁵. So enthält auch das hessische Kerncurri-

315 Bereits im Rahmenplan (Kursstrukturplan 1998) der späten 1990-er Jahre hieß es in Teil A im Abschnitt 1, das Fach Kunst leiste »einen spezifischen Beitrag, der die Schülerinnen und Schüler befähigt, sich dem Fremden und Ungewohnten zu öffnen, Toleranz zu entwickeln und Verständnis für andere Denk- und Erlebnisweisen und für eigene und fremde Kulturen zu entwickeln« (ebd., 3).

Zu den Aufgaben und Zielen des Faches gehöre es, »auch quergedachte oder intuitive« Prozesse zu initiieren (ebd., 4) und »ein Bewusstsein der historischen Prägung unserer visuell ästhetischen Kultur zu vermitteln.« (ebd., 4) Praktisches Arbeiten beinhaltet dabei auch »das bewusst risikohafte Eingreifen in vorgefundene Strukturen zum Zwecke ihrer Veränderung« und dabei sind »radikaler Eigensinn, Tabuverletzung, Normbrüche oder nur annähernd und schwer zu beschreibende Differenzenerfahrungen in ihrer historischen Kontinuität die spezielle Domäne des Ästhetischen« (ebd., 6).

culum 2016 für das Fach Kunst in der gymnasialen Oberstufe viele Anknüpfungspunkte zur Befassung mit Fragen von Identität und Vielfalt. Mit »diversifizierten Formen der Lebensgestaltung angemessen umgehen zu lernen« (ebd., 6) gehört ebenso zu den übergeordneten Lernzielen wie »sensibel sein für die eigene Körperlichkeit und psychische Verfasstheit« (ebd., 8)

Dabei sollen die Lernenden sich »eine mehrperspektivische Betrachtung und Gestaltung von Wirklichkeit« (ebd., 5) aneignen und »die Perspektivität fachlichen Wissens reflektieren« (ebd., 8), zugleich die »unveräußerlichen Menschenrechte achten und sich an den wesentlichen Traditionen der Aufklärung orientieren« (ebd., 9).

Ein Selbstinszenierungsprojekt, wie es in dieser Arbeit in Kapitel 6 vorgeschlagen und anhand der Arbeitsergebnisse aus mehreren Unterrichtseinheiten dokumentiert wird, passt zu verschiedenen Themenfeldern in der Q-Phase, z. B. zu »Brechung von Konventionen« und »Zitat als künstlerische Strategie« in Q1 (ebd., 19) oder »Grenzüberschreitungen in der Gegenwartskunst« in Q4 (ebd., 20). Im Halbjahr Q2, in der sich die Lernenden mit der Hinterfragung der Wirklichkeit mit den Ausdrucksmitteln der Fotografie und der Nutzung fotografischer Mittel für die eigene gestalterische Darstellung auseinandersetzen (ebd., 20) lässt sich ein Selbstinszenierungsprojekt sehr gut einfügen und mit den anderen Themenfeldern inhaltlich verbinden. Insbesondere, da in Q1 »epochentypische Merkmale von Menschendarstellungen« erarbeitet werden (ebd., 19), kann eine Selbstinszenierung, bei der Mittel von Zitat und Verfremdung eingesetzt werden, gut vorbereitet werden, wenn sie im Halbjahr Q2 angesiedelt wird.

Bereits in der Einführungsphase werden die Themen »Selbstinszenierung« (ebd., 24), »Männer- und Frauenbilder, Repräsentation« sowie »Identität, Maske und Rolle« (ebd., 24) und wiederum die künstlerischen Mittel von Zitat, Parodie und Hommage vorgeschlagen (ebd., 31).

Geht es um einen »Gestaltungsprozess als Reaktion auf gesellschaftspolitisch relevante Themen« (ebd., 41) oder um eine »performative Inszenierung im Spannungsfeld zwischen Wahren und Überschreiten von Grenzen« (ebd., 42), ein Selbstinszenierungsprojekt wie das für diese Arbeit entwickelte und mehrfach erprobte Konzept eignet sich unter all diesen Aspekten zur Bearbeitung der Vorgaben des Kerncurriculums. Die ausführliche

Schülerinnen und Schüler sollen eine eigene, bewusste und kritische Haltung gegenüber ästhetischen Phänomenen als Teil ihrer Identität entwickeln, die durch eine jeweils zeitbedingte besondere Jugendkultur mitgeformt und mitbestimmt ist (ebd., 6).

Auf S. 12 steht: »[...] im Unterricht ist die Rolle der Frau und das Geschlechterverhältnis angemessen zu berücksichtigen.« Auf S. 15 wird vorgeschlagen, in Zusammenarbeit mit dem Fach Gemeinschaftskunde »Bilder von Frauen und Männern« zu untersuchen, und »feministische Kunst« gehört ausdrücklich zu den inhaltlichen Bausteinen (ebd., 30).

Die Methode der ikonografischen Reihe wird bereits angeregt, durch den Verweis auf »andere, vergleichbare bildliche Motive«, die »wiederkehrend und variiert Eingang in die Kunst gefunden haben. Solche Anlehnungen und Transformationen spielen sowohl in der Entwicklungsgeschichte der Kunst selbst (vgl. das Kunstzitat) als auch in der Gebrauchskunst eine wichtige Rolle« (ebd.).

didaktische Erörterung des Selbstinszenierungsprojektes und Reflexionen zur Methodik folgen in Kapitel 6.

Um noch einige Grundfragen der inhaltlichen Ausgestaltung eines abstrakten Lernziels wie Identitätsbildung zu erörtern, werden an dieser Stelle exemplarisch die hessischen Lehrpläne von 2010 für eine nähere Betrachtung herangezogen.

Auch nach der verstärkten Ausrichtung an Kompetenzorientierung wird inhaltlich vielfach auf die Lehrpläne zurückgegriffen, denn die Fachkonferenzen können zwar eigene inhaltliche Schwerpunkte setzen, jedoch auch den zum Download zur Verfügung stehenden Lehrplänen von 2010 folgen.

In den hessischen Lehrplänen für Kunst von 2010 heißt es in den ersten beiden Sätzen der Präambel: »Das Fach Kunst leistet im Kanon der an kultureller Bildung beteiligten Fächer einen ganz eigenen und unverzichtbaren Beitrag. Es hat in besonderer Weise die Möglichkeit und die Verantwortung, zur Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden beizutragen, und bietet im ästhetischen Lernen einen Raum, sinnliche Erfahrungen zu sammeln und kreative Potenziale zu entwickeln.« Identitätsbildung nimmt somit den ersten Rang unter den Bildungszielen des Faches ein. Geschlechter-Identität als wesentlicher Teil der persönlichen Identität kann dabei nicht ausgeklammert bleiben, auch wenn keine ausdrückliche Erwähnung der Geschlechter-Identität erfolgt. Die Betonung der Identitätsbildung als vorrangiges Bildungsziel würde erwarten lassen, dass ein Teil der Aufgabenvorschläge dieses Ziel erkennbar berücksichtigt. Es ist daher zu prüfen, ob die Aufgabenvorschläge Anregungen zur Auseinandersetzung mit Fragen der persönlichen Identität, u. a. auch der Geschlechter-Identität als wichtigem Teil der persönlichen Identität, enthalten.

Bei den Vorschlägen für die eigene praktische Arbeit enthält die überwiegende Zahl der Arbeitsaufträge Anregungen zu formalen Übungen. Typische Themenstellungen lauten: »Gegenstände in der Rumpelkammer«, »Tankstelle«, »Haltestelle«, »Burgruine aus Bruchsteinen«, »Irrfahrt der Fischschwärme« (alle aus 5G.2) oder »Der Herbstwald«, »Leuchtreklamen bei Nacht«, »Das Bonbonglas«, »Das Blumenbeet« (6G.1), »Igel«, »Uhu« (6G.3). Es sind Themenstellungen, die zum Konzept der musischen Erziehung der 1950-er Jahre passen könnten, als Gestaltungsübungen mit Themen, die keine problematischen inhaltlichen Fragen aufwerfen.

Themen, die direkt auf inhaltliche Auseinandersetzung mit subjektiven oder gesellschaftlichen Problemstellungen zielen, sind in 5G.1 unter der Überschrift Selbstvergewisserung die Themen »Ich bin klein« und »Ich bin müde«³¹⁶, sowie die Betrachtung von Familienbildnissen unter dem Aspekt der Gleichberechtigung oder des Rollenverständnisses in der Familie als verbindliche theoretische Inhalte.

³¹⁶ Vielleicht sind das nicht die idealen Themen, um positives Selbstbewusstsein aufzubauen, aber jedenfalls befassen sie sich mit subjektiver Befindlichkeit.

In G5.3 entspricht das Thema »Masken« dem Bedürfnis, sich spielend in Rollen zu versetzen.

In G6.1, G6.2 und G6.3 finden sich ausschließlich am Formalen orientierte Themen, mit Ausnahme des fakultativen Inhalts »Comics« zu »Konfliktlösungsstrategien im Schulalltag«.

In G7.2. befassen sich die Lernenden anhand des Themas »Das Porträt« mit Aspekten der Individualität und charakteristischen Merkmalen einer Person, bei den übrigen Themen für diesen Jahrgang liegt der Schwerpunkt wieder auf formalen Gesichtspunkten.

Mit »Sinnbild und Deutung« überschrieben, bietet der Lehrplan für G8 eine größere Bandbreite an unmittelbar identitätsbezogenen Themen (»Körperdarstellung als Ausdrucksmittel«, »Eine Seenlandschaft als symbolisches Porträt«, »Paar- und Gruppendarstellungen«), in der E-Phase sind die Themen allgemeiner formuliert und lassen daher in der Regel vielfältige inhaltliche Bezüge zu, mit »Liebe, Sehnsucht, Tod« in Kunst, Musik und Literatur werden existentielle Grundfragen angesprochen.

In der Oberstufe können die Schlagworte, die die verbindlichen Themen umreißen, auf unterschiedliche Weise im Unterricht praktisch umgesetzt werden, ein Thema, das ausdrücklich auf »Identitätsentwicklung« Bezug nimmt, weist die Liste nur mit »Die zwei Gesichter einer Frau/eines Mannes« auf (Q2a).

In der Übersicht über die Inhalte in den Jahrgangsstufen 5G-8G enthalten die Spalten für »Werke, Künstler, Vorschläge für Rezeption« nur einen einzigen Hinweis auf eine Künstlerin (Käthe Kollwitz in G7), alle anderen erwähnten Künstler sind männlich! Dies ändert sich in der E-Phase und der Q-Phase zugunsten eines dann ausgewogenen Verhältnisses von Künstlern und Künstlerinnen und ist unter anderem historisch bedingt durch die geringe Repräsentanz von namhaften Künstlerinnen in der Stilgeschichte der Kunst bis zum 20. Jhd. Doch bleibt zu bedenken, dass im gegenwärtigen System das Fach Kunst nach der achten Klasse von den Jugendlichen, die Musik oder Darstellendes Spiel belegen, abgewählt wird bzw. abgewählt werden muss. Dieser Umstand macht es wünschenswert und notwendig, zentrale Bildungsanliegen des Faches zumindest ansatzweise auch in der Zeit bis zum Abschluss der achten Klasse unterzubringen. Auch die Tatsache, dass es bedeutende Künstlerinnen gibt und nicht nur Künstler, sollte daher bis zur achten Klasse bereits aus dem Lehrplan hervorgehen.

In den Vorbemerkungen zu den einzelnen Jahrgangsstufen wird das Bestreben, zur Identitäts- und Persönlichkeitsbildung beizutragen, mehrfach betont. Die Gewichtung, die diesem Aspekt in den Vorreden zugeteilt wird, spiegelt sich in den Aufgabenstellungen selbst jedoch nur unzureichend wider.

Im Rahmen der Umstellung von G9 auf G8 wurden einige Kürzungen bzw. Streichungen vorgenommen, unter anderem »Selbstdarstellung« (in 5G.1, Streichung), »Porträt« (in 7G.2, Kürzung) und »Sprache der Körper« (in 8G.1, wird fakultativ), also drei Unterrichtseinheiten, die sich direkt auf Themen der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung beziehen.

Im Einführungserlass für die Abiturprüfungen im Fach Kunst waren für 2009 und 2010 ausschließlich männliche Künstler aufgelistet: Dürer, Rubens, Menzel, van Gogh und Picasso. Im Einführungserlass für das Landesabitur im Jahr 2012 wird Käthe Kollwitz als einzige Frau erwähnt, 2015 und 2016 stehen Rodin, Picasso und Hockney auf dem Programm und nur für den Kunst-Leistungskurs neben Michelangelo auch Hannah Höch. Im Einführungserlass für das Landesabitur im Jahr 2017 hat sich das Geschlechterverhältnis gewandelt, denn Camille Claudel tritt anstelle von Auguste Rodin und Artemisia Gentileschi anstelle von Michelangelo. Möglicherweise setzen sich Bemühungen durch, im Einführungserlass weibliche Kunstschaffende stärker zu berücksichtigen.

Als Fazit ergibt sich im Hinblick auf die Lehrpläne der Eindruck, dass die Bedeutsamkeit der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsziel im hessischen Lehrplan zwar hervorgehoben wird, die konkrete Themenwahl in den einzelnen Jahrgangsstufen jedoch eher zufällig mit diesem übergeordneten Anliegen zu tun hat oder auch nicht. Eine Mischung zwischen einerseits stärker an formalen Kriterien ausgerichteten Aufgaben und andererseits mehr problemorientierten Aufgaben mag prinzipiell sinnvoll sein, doch sollte das Gleichgewicht dann in jedem Jahrgang eingehalten werden und eine Verschränkung der beiden Anliegen erkennbar sein.

Es ist einzuräumen, dass »Identität« sich nicht nur bei der Bearbeitung von Themen entwickelt, die unmittelbar und offensichtlich Fragen der Persönlichkeitsentwicklung aufgreifen. Auch die Bewältigung der Aufgabe »Das Dosenregal« (6G.1) wird jeweils subjektiv eingefärbt sein, kann Spaß machen und gelingen und so z. B. zur Stärkung des Selbstbewusstseins oder zur Findung persönlicher Vorlieben und Talente beitragen. Überdies lässt sich nicht behaupten, eine Aufgabe, die inhaltlich dem Themenbereich »Identität« näher steht, würde tatsächlich in jedem Fall mehr zu deren Entwicklung beitragen als ein Thema wie »Drei Ziegen in Linoleum«³¹⁷. Auf den verschlungenen Pfaden eines komplexen Prozess wie »Identitätsbildung« kann auch die Beschäftigung mit Themen, die vordergründig nicht mit dem Subjekt oder seinem Umfeld in Verbindung stehen, die nicht an die Erfahrungswelt des Schülers anknüpfen oder auf lebensweltlich Bedeutsames rekurren, dabei helfen, die eigene Identität zu profilieren.

In der Pädagogik gehören vergleichbare Vorgänge zur täglichen Erfahrung. Die rassistische Bemerkung eines Lehrers gegenüber einem Schüler mit Migrationshintergrund kann im ungünstigen Fall zum Unfrieden und zur Spaltung in einer Klasse beitragen, aber auch – obwohl vom Lehrer nicht beabsichtigt – im Sinne einer paradoxen Intervention eine Reaktion der Solidarität auslösen, die u. U. nachhaltiger und eindrücklicher wirkt als die gezielten Bemühungen des Politik und Wirtschaft-Lehrers um Erziehung zur Toleranz.

Eine Steigerung der persönlichen Kompetenz im Basketball kann ein Spieler auch herbeiführen, wenn er Leichtathletik trainiert und dabei Sprungkraft und Schnellkraft

317 Das Thema »Drei Ziegen in Linoleum« wird in einem Essay von Billmeyer als Negativbeispiel angeführt: Billmeyer, Die ästhetisch erzeugte Wirklichkeit als Grundlage einer integrativen Theorie der Kunsterziehung, <http://www.bilderlernen.at/theorie/aesth-wirkl.html>, Zugriff 29.07.2015.

schult. Und bei einer Leistungsblockade hilft es manchmal, etwas ganz anderes zu machen als das, woran man eigentlich arbeiten will.

Trotz dieser nicht kalkulierbaren Eigentümlichkeit eines Entwicklungsvorgangs wie »Identitätsbildung« scheint es sinnvoll, sich von Zeit zu Zeit dezidiert und ausdrücklich mit dem Themenkomplex der Identität zu befassen, wenn man Wirkung in diesem Bereich erzielen will, genau wie der erwähnte Spieler ab und zu auch den Basketball zur Hand nehmen sollte, um in diesem Sport zum Erfolg zu kommen. Gezielte Überlegungen, welche Arbeitsaufträge zur Identitätsbildung inklusive der Entwicklung einer eigenen Geschlechter-Identität beitragen können, wären daher auch auf der Lehrplanebene wünschenswert.

6

**UNTERRICHTSKONZEPTE UND
UNTERRICHTSVORSCHLÄGE ZUM THEMA
DER GESCHLECHTER-IDENTITÄT**

Unterrichtskonzepte und Unterrichtsvorschläge zum Thema der Geschlechter-Identität

In diesem Kapitel sollen Unterrichtskonzepte zum Thema der geschlechtlichen Identität vorgestellt werden, die als gemeinsamen Kern eine Selbstinszenierung als Aufgabenstellung für die ästhetische Praxis der Jugendlichen haben.

Damit werden einige konkrete Beispiele beschrieben und diskutiert, wie sowohl in rezeptiv-reflexiven Phasen als auch in der ästhetischen Praxis im Kunstunterricht die Auseinandersetzung mit dem Thema der geschlechtlichen Identität initiiert werden kann.

In Kapitel 6.1 werden ikonografische Reihen zu verschiedenen Geschlechter-Repräsentationen in ihren Chancen und Potentialen für den Kunstunterricht erörtert. In Kapitel 6.2 werden beispielhaft Arbeitsproben aus Selbstinszenierungsprojekten in der Oberstufe und aus studentischen Seminaren gezeigt und eingehender besprochen.

Zunächst sollen noch die konzeptionellen Vorüberlegungen, die den Unterrichtsprjekten zugrunde lagen, dargelegt werden. Für die ästhetische Praxis wurde das Verfahren der Selbstinszenierung gewählt, für die rezeptiven und reflexiven Phasen kam vor allem die Methode der didaktischen Ikonografie in Betracht. Beide Entscheidungen werden im Folgenden begründet, anschließend veranschaulichen die Unterrichtsberichte die Umsetzung der Konzepte, wobei insbesondere deutlich wird, wie im je besonderen Unterrichtskontext Variationen, unterschiedliche Entwicklungen und Ergebnisse möglich sind.

Die ästhetische Praxis wurde in allen Unterrichtseinheiten hauptsächlich als Selbstinszenierung durchgeführt. Es besteht selbstverständlich keine zwingende Notwendigkeit, ausschließlich das Verfahren der Selbstinszenierung zu wählen, um in der ästhetischen Praxis die geschlechtliche Identität zu thematisieren. Andere praktische Zugänge sind möglich und wurden gelegentlich auch begleitend eingesetzt, wie u. a. die Verfremdung von Werbeanzeigen. Selbstinszenierung bietet sich jedoch als besonders geeignetes Medium für die Auseinandersetzung mit Identitätsfragen an. Wie in Kapitel 2.1.3 ausgeführt drehen sich viele ästhetische Praxen in Jugendkulturen um Formen der Selbstinszenierung, wobei die Geschlechter-Inszenierung einen bedeutenden Stellenwert einnimmt. Die Kunst der letzten Dekaden, die sich mit dem Thema der geschlechtlichen Identität befasst, greift ebenfalls oft auf das Verfahren der Selbstinszenierung zurück (Kap. 3.1). Es liegt nahe, die Erforschung des performativen Aspekts von Geschlecht (Kap. 4.2.2) mit performativen Formen der Kunst zu betreiben.

Hinzu kommt als wesentlicher didaktischer Gesichtspunkt die Verknüpfung der grundlegenden fachlichen Modi im Kunstunterricht, die u. a. auch von Frank Schulz als Trias von Produktion, Rezeption und Reflexion erläutert (Schulz 1998, 88 f.).

In der kunstpädagogischen Praxis sieht er gelegentlich eine »Bevorzugung der Bildproduktion, die die viel beschworene Einheit der drei Elemente ins Wanken bringt« (Schulz 2014, 322). Bei der Durchführung der hier diskutierten Unterrichtsprojekte wurden alle drei Grundmodi berücksichtigt. Die für die Selbstinszenierung gewählten Figuren werden zunächst rezeptiv in ihrer Wirkung, Funktion und Bedeutung erschlossen und interpretiert. Die Selbstinszenierung beginnt mit einer Produktionsphase, in der das »Bild« in Form mimetischer Aneignung erzeugt wird, gefolgt von einer reflexiven und zugleich produktiven Phase der kreativen und kritischen Umdeutung der Figur.

Mimesis geht dabei über reine Nachahmung hinaus (Lange 1999, 59) und schafft Neues, indem die mimetische Annäherung in einem performativen »Spiel der Verunsicherung« (ebd., 61) erfolgt, in einem »ambivalenten Hin und Her zwischen dem Körpergedächtnis für habituell Erlebtes, Gespeichertes und Vorgestelltes und den ungewohnten, mehrdeutigen und oft widersprüchlichem Ausdruckspotenzialen [...]« (ebd.). Was Lange an dieser Stelle über zeitgenössische Werke der Kunst und des Theaters sagt, lässt sich auf die Selbstinszenierung übertragen. Denn »die Aneignung von Körpersprachwissen erfolgt nicht über Analyse, Sprache und Denken, sondern über die praktisch sich vollziehenden mimetischen Prozesse« (ebd. 1999, 60).

Die theoretische Reflexion und die ästhetische Praxis sind hierbei unauflöslich verbunden. »Die ästhetischen Phänomene sollten als historisch gewachsene und kulturgeschichtlich vermittelte erkannt sowie als Bildzeichen dechiffriert werden, um letztlich das eigene Verhältnis zur geschichtlich geformten Lebenswelt neu zu bestimmen und die Veränderbarkeit von Wirklichkeit zu erfahren« (Kirchner 1999, 168). Kirchner zufolge erhalten die selbsttätige Auseinandersetzung, der Bezug zur Lebenswelt und die Verbindung von analysierenden und handelnden Verfahren in der Weiterentwicklung der didaktischen Ikonologie, die auf von Criegern zurück geht, zunehmend Bedeutung (ebd.).

Damit lässt sich der Bogen schließen zur Einleitung (Kapitel 1), in der die kritisch-konstruktive Didaktik im Sinne von Klafki als Basis des Didaktikverständnisses, das dieser Arbeit zugrunde liegt, in ihren Grundideen vorgestellt wurde. Konkreter gefasst orientiert sich der Bildungsbegriff Klafkis inhaltlich an epochaltypischen Schlüsselproblemen wie z. B. der Bedrohung der Umwelt, der Multikulturalität, der technologisierten Arbeitswelt oder der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit zwischen Männern und Frauen innerhalb unserer und anderer Gesellschaften (Klafki 1995, 12).

Die allgemeinen didaktischen Grundsätze, wie Klafki sie entwirft, finden innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken spezifische Formen der Umsetzung. In der Didaktik des Faches Kunst wird der aufklärerische Ansatz u. a. besonders bei Axel von Criegern betont, der ähnlich wie Klafki unter den Leitzielen der Emanzipation und Demokratisierung die politischen Probleme der Zeit ins Zentrum der didaktischen Überlegungen rückt und die ästhetische Erziehung an der Erarbeitung von Lösungen für diese Probleme beteiligen will (v. Criegern 1975, 40 f.). Von Criegern trug wesentlich dazu bei, ikonografisch/

ikonologisch ausgerichtete kunstwissenschaftliche Methoden im Sinne einer didaktischen Ikonografie für den Kunstunterricht nutzbar zu machen.

Bereits 1974 legte von Criegern den Grundstein hierzu mit dem in KUNST+UNTERRICHT erschienenen Aufsatz *Didaktik und Ikonologie*. Weiter entwickelt wurde die Methode von Johannes Kirschenmann (siehe z. B. Kirschenmann 2010a) sowie u. a. von Klaus-Peter Busse (z. B. 2004), Kunibert Bering und Rolf Niehoff (z. B. Bering/Niehoff 2013). Gunter und Maria Otto vertraten einen vergleichbaren Ansatz in *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern* (1987).

Die Entscheidung, für die rezeptiven und reflexiven Phasen im Unterricht bevorzugt die Methode der didaktischen Ikonologie einzusetzen, impliziert keine wertende Stellungnahme in Bezug auf andere kunstdidaktische Ansätze. Grundsätzlich erscheint im Hinblick auf kunstdidaktische Richtungen ein pragmatischer Eklektizismus angebracht, da abhängig vom Thema unterschiedliche Methoden zielführend sein können. Didaktische ikonografische Reihen erhellen historische und aktuelle Zusammenhänge und sind besonders geeignet, die Wirkmacht von Bildern reflexiv zu durchdringen, was sie für eine Unterrichtseinheit, die u. a. zur kritischen Distanz gegenüber Medienbildern und traditionellen Rollenbildern befähigen soll, empfiehlt. Als historisch-kritische Methode eignet sich der Ansatz der didaktischen Ikonologie generell da, wo der aufklärerische Gedanke im Kunstunterricht im Vordergrund steht³¹⁸. Auch spielt für die genannten didaktischen Positionen Widerständigkeit eine wichtige Rolle – sei es im Sinne eines Verständnisses des Kunstwerks als Projektion einer anderen Möglichkeit, deren Erkenntnis Entscheidungs- und Handlungskompetenzen erweitern kann wie bei von Criegern (von Criegern 1975) oder der Betonung der gesellschaftskritischen Dimension von Bildung wie bei Klafki (Klafki 1980, 7).

Als weitere didaktische Ansätze, die für die didaktische Verortung dieser Arbeit wesentliche Wegmarken darstellen, sind die Interventionen der feministischen Kunstdidaktik zu nennen, wie sie u. a. in den Bänden der *FrauenKunstPädagogik* Niederschlag fanden (in den Jahren 1990–2003). Helga Kämpf-Jansen kommt das Verdienst zu, die Befassung mit den Rollenbildern der Geschlechter vorangetrieben zu haben (siehe Kapitel 5.1). Adelheid Sievert-Staudte, Heidi Richter, Barbara Vogt, Angela Ziesche, Stefanie Marr und andere haben wichtige Arbeit geleistet, Aspekte der Geschlechterfrage im Kunstunterricht aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Wegen der zentralen Bedeutung der didaktischen Ikonografie für den rezeptiven und reflexiven Teil der im Folgenden vorgestellten Unterrichtseinheiten wird diese Methode im anschließenden Kapitel nochmals gesondert erörtert und begründet.

³¹⁸ Hier ergeben sich mögliche Querverbindungen zu einer politischen Ikonografie, wie Martin Warnke sie wesentlich vorangetrieben hat (Warnke 2011), wobei ebenfalls das Deuten historischer und aktueller – in diesem Fall primär unter politischem Aspekt betrachteter – Bilder unter aufklärerischer Perspektive im Zentrum steht.

6.1 Didaktische Ikonografie als Grundlage für das Unterrichts-gespräch

Johannes Kirschenmann plädiert für die Einbeziehung von Bourdieus Habitus-Theorie in Rezeptionsansätze, um inkorporierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata reflexiv aufzuspüren (Kirschenmann 2012, 73). Die Nachahmung gesellschaftlicher Bilder und Stereotypen, die vielfach unbewusst bleibt und sich körperlich-mimetisch vollzieht, wird bei der Beschäftigung mit ikonografischen Reihen augenfällig. Damit können ikonografische Vergleiche Denkanstöße zur Bewusstmachung dieses Prozesses geben.

Der Begriff der Ikonografie wird in Bezug auf die Bildbeispiele für den Unterricht dabei nicht im strengeren und engeren Panofsky'schen Sinn verwendet. Für die pädagogische Nutzbarmachung und Erhöhung der Diskursivität bietet es sich an, auch assoziative, subjektive Verknüpfungen und Relationen zwischen historischen Kunstwerken verschiedener Epochen und Phänomenen der Alltagsästhetik aus dem Erfahrungsschatz der Jugendlichen zuzulassen.

»Das Lesen und Deuten, das Konstruieren und Rekonstruieren von Signaturen ist inspiriert von der Ikonografie, das Verfahren hat im Hintergrund eine semiotische Deutungsmatrix, und doch ist es offener, weniger festgezurrt, von ästhetischer Polyvalenz und deren Verknüpfungen getragen – kunstpädagogisch vor allem von den jugendkulturell bestimmten Deutungen« (Kirschenmann 2010a, 142).

Zwar geht es auch um das Aneignen »objektiver« Sachkenntnis über den verhandelten Gegenstand, darüber hinaus aber ermöglichen die Kunstwerke den Schülern eine Annäherung an Fragestellungen der (eigenen) Identität, indem sie eine »stellvertretende« Funktion übernehmen: Die Jugendlichen können – ohne dass eine Notwendigkeit dazu besteht – indirekt von sich und ihren Anliegen sprechen, während sie das Kunstwerk erörtern. Auf dialektische Weise kann oft gerade die historische Kunst, die zunächst frei von aktuellen Bezügen zum Alltag der Jugendlichen erscheint, dazu einladen, Lebensnähe in der nicht vorbelasteten Befragung herzustellen.

Die ikonografische Reihe entspricht überdies in besonderem Maße der Intertextualität, die ein hervorstechendes Merkmal der Gegenwartskultur ist. Collage, Zitate, Remix, Remakes und Eklektizismus sind vorherrschende Verfahren in allen kulturellen Bereichen, seien es die bildenden Künste, Literatur und Theater, Musik oder Architektur. »Dabei sind in den gegenwärtigen Bildwelten, ob in den trivialen wie in den künstlerischen Ausprägungen, die Symbolisierungen und transformierten Codes der historischen Bilder aufgehoben i. S. von eingelagert« (Kirschenmann 2010a, 138). Kirschenmann formuliert für die Kunstpädagogik den »Auftrag, dem mimetischen Körperlernen gerade den pädagogisch inspirierten Diskurs zum Körperbild i. w. Sinne beizugeben« (ebd., 139).

Der Einsatz ikonografischer Reihen als Methode für den Kunstunterricht wurde von Kirschenmann in zahlreichen Publikationen vorgestellt und anhand von vielfältigen Beispielen für ikonografische Reihen weiter entwickelt und theoretisch fundiert. Eine griffige Zusammenfassung sowohl des methodischen Vorgehens als auch der didaktischen Absichten und Zielvorstellungen bei der Arbeit mit ikonografischen Reihen findet sich in dem KUNST+UNTERRICHT-Beitrag Identitätskonstruktionen im Musikvideo (Kirschenmann 2012, 71 ff., vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.3.2).

Bei der Feststellung und Untersuchung von Motivlinien und Signaturen geht es nicht um das Auffinden banaler Ähnlichkeiten. »Das Lesen und Deuten, das Konstruieren und Rekonstruieren von Ähnlichkeiten ist inspiriert von der Ikonografie, vor dem Hintergrund einer Deutungsmatrix, die die Zeichen als kulturelle und zeitgebundene Manifeste auslegt« (Kirschenmann 2012, 75).

Die Zeichen sprechen von Haltungen und Einstellungen, mit denen Menschen ihrer Umwelt und sich selbst begegnen; sie können Auskunft geben, was geblieben ist und was sich verändert hat, welche Optionen gesellschaftlich angeboten werden und manchmal auch, welchen Spielraum das Individuum ausloten kann.

»Letztlich wirkt solch ein an ferne und nahe Codes gekoppeltes Zeichenverstehen mitten hinein in den Identitätsprozess der Jugendlichen. Und solch ein kulturanalytischer Weg trägt bei zur Identifikation, zu sinnhaften Zusammenhängen ebenso wie zu Erkenntnis stiftender Differenz. Das erzeugt Widerspruch, aber auch reflexive Orientierung; das nimmt Abschied von einem mimetischen Bildungsverständnis, das bloße Nachahmung empfiehlt – Ähnlichkeiten werden im Erkundungsprozess dialogisch, mäeutisch, die Gründe hervorholend, erarbeitet und ausgelotet« (ebd., 75).

Diese theoretische Vorbereitung vermag im besten Fall zu »nachgelagerter, weil verständiger ästhetischer Praxis zu sensibilisieren« (ebd., 75).

Jugendliche sind im Zeitalter von YouTube, Facebook und weiteren medialen Foren der Selbstdarstellung nicht bloße Rezipienten und Re-Produzenten, sondern am kulturellen Diskurs und Herstellen von Bildern aktiv beteiligt. Sie greifen dabei vorliegendes Material auf (Filme, Musikvideos etc.) und verarbeiten es mit den Mitteln der Wiederholung, der Umgestaltung, Parodie und des Re-Mix. Der Theorieunterricht im Fach Kunst könnte dazu beitragen, die eigene Praxis der Jugendlichen als Weg zur Identitätsfindung zu unterstützen, wobei durch einen reflektierten Umgang mit dem vorgefundenen Material der Raum für Selbstbestimmung und kritisches Urteilsvermögen erweitert wird (ebd., 71).

Sicherlich ist damit der Idealfall des pädagogischen Ergebnisses der Vorstellung einer ikonografischen Reihe entworfen. Es gibt freilich keinen Automatismus, der von der Zusammenstellung einer ikonografischen Reihe zu tieferen Erkenntnissen führt.

Um es in Bezug auf die in Kapitel 3.3.2 erörterte ikonografische Reihe zur Bildtradition der Ophelia zu sagen: Wo manche das Wirken gesellschaftlicher Zwänge und den Druck zu traditionell vorgeprägten Verhaltensweisen und Lösungs-Sackgassen erblicken, sehen andere vielleicht nur irgendwelche Frauen, die im Wasser liegen. Hier steht aber der

Kunstunterricht vor dem gleichen Problem wie andere Fächer: Ob eine mathematische Formel eine Ansammlung unlesbarer kryptischer Glyphen bleibt oder den Schlüssel zum Verständnis eines Problems liefert, hängt von vielen Faktoren ab.

Ikonografische Reihen als Methode bieten einen möglichen Zugang zu Erkenntnissen darüber, wie gesellschaftliche Muster tradiert werden.

Es ist für Schüler eine schwierige Aufgabe, »Korrespondenzbilder zu recherchieren und sie nach Habitusmomenten zu untersuchen«, wie Kirschenmann anhand des Beispiels des Videoclips *Ophelia* anregt (Kirschenmann 2012); es ist zugleich aber eine lohnende Aufgabe, wenn tradierte Muster der Darstellung erkannt, reflektiert und für die eigene Praxis nutzbar gemacht werden können.

Korrespondenzbilder zu einem aktuellen Produkt der Popkultur zu finden setzt oftmals bereits ein breiteres kulturelles Wissen voraus. Je mehr Vorbildung die Schüler sich angeeignet haben, umso ertragreicher wird die Auseinandersetzung mit ikonografischen Reihen. Zugleich aber können ikonografische Reihen einen Anreiz darstellen, sich auch mit historischen Bildern zu befassen und sich Wissen zu erarbeiten, da die anfangs fremd erscheinenden historischen Bilder durch ihre aktuellen Nachfolgebilder besser begreifbar werden.

Unter diesem Aspekt ist auch die Aufgabenstellung für die ästhetische Praxis zu verstehen, die in Kapitel 6.2 vorgestellt wird: eine Selbstinszenierung als kritische oder ironische Neuinterpretation vorgefundener Ikonen.

Der »mimetische Rückgriff auf populäre Signaturen« (Kirschenmann 2010a, 149) wird dabei bewusst praktiziert und in Aktionen und Gesprächen reflektiert, nachdem zuvor in der rezeptiven und reflexiven Phase durch ikonografische Reihen für die Wahrnehmung kultureller Codes und Signaturen sensibilisiert wurde.

Anknüpfend an die vorangegangenen Untersuchungen der Geschlechter-Repräsentationen in der Jugend- und Popkultur sowie der historischen Kunst und der Gegenwartskunst werden im Folgenden Tableaus für die Bearbeitung dieser Themen im Kunstunterricht entworfen.

Alle vorgestellten Materialien wie z. B. ikonografische Reihen wurden in verschiedenen Lerngruppen mehrfach erprobt: in einem Kunst-Leistungskurs 2010, einem Seminar für Studierende (Lehramt Kunst) 2010, einem Kunst-Grundkurs in der 12 II 2011, einem weiteren Seminar 2012 und in insgesamt fünf weiteren Oberstufen-Kunstkursen in den Jahren 2013-2016 (drei Leistungskursen und zwei Grundkursen).

Dabei bestand die einleitende Phase der Rezeption und Reflexion in diesen Lerngruppen, in denen Unterrichtseinheiten zum Thema der Geschlechter-Repräsentationen durchgeführt wurden, jeweils aus anderen Inhalten und nahm jeweils einen anderen Verlauf.

Hier werden einige Materialien und mögliche Aufgabenstellungen vorgestellt, es wird jedoch von Stundenblättern und ausgearbeiteten Unterrichtsentwürfen abgesehen, weil

sich durchweg die Notwendigkeit einer flexiblen, für die jeweilige Lerngruppe maßgeschneiderten und an ihr ausgerichteten Planung erwies.

Dies gilt bereits bei der Auswahl des Bildmaterials, da etwa die Arbeiten von Nan Goldin und Pierre & Gilles im Kunst-Leistungskurs 2010 auf Interesse stießen, in der Gruppe der Studierenden in einem Seminar 2010 jedoch als altbekannt und als zu sehr dem »Mainstream« zugehörig angesehen wurden. Innerhalb der Seminare wählten die Studierenden Werke und Künstler, die besprochen werden sollten, gerne selbst aus und favorisierten exotischere, weniger bekannte oder »extremere« Positionen.

Im Grundkurs 12 II 2012 wiederum verfolgten mehrere Schüler, weibliche und männliche, TV-Casting-Shows für die Suche nach Supermodels. Es bot sich daher ein Einstieg über das Thema »Schönheit« und »Models« an, der sich auch als motivierend bewährte.

Im Grundkurs 13 II (Q4) 2013 hatten einige Schüler Interesse an und Erfahrung mit Theaterinszenierungen und Kostümierungen; sie reagierten daher positiv auf Arbeiten von Cindy Sherman (die z. B. bei den Studierenden gänzlich »out« war).

Die konkrete Bildauswahl für den Einstieg in das Thema ist somit jeweils von situativen Gründen bestimmt. Ebenso ändert sich die Vorgehensweise bei der Bearbeitung des Materials in Abhängigkeit von dem Vorwissen, den Voreinstellungen und der Zusammensetzung der Gruppe.

Es wird daher auf einzelne Stundenberichte verzichtet. Soweit Zusammenfassungen von Unterrichtseinheiten und Darstellungen von Unterrichtsverläufen einfließen, dienen sie dazu, eine konkretere Vorstellung von verschiedenen Optionen für die Gestaltung der rezeptiven und reflexiven Phase zum Thema ermöglichen. Einige der im Weiteren diskutierten Vor- und Nachteile der erprobten Inhalte und Methoden mögen übertragbar auf andere Lerngruppen sein, aber erfahrungsgemäß können Lehrwege, die in einer Gruppe hervorragend funktionieren, in einer anderen, auch wenn vielleicht zunächst in vieler Hinsicht vergleichbar erscheinenden Gruppe als völliger Fehlschlag enden. Die Erfahrungen aus mehreren Lerngruppen können dennoch einige Aspekte der Vermittlung etwas besser fassbar machen.

Grundsätzlich wird die Phase der ästhetischen Praxis bei dem hier erprobten Selbstinszenierungsprojekt zum Einstieg und zum Abschluss von Phasen der Rezeption und Reflexion flankiert. Ohne Vorwissen und vorausgehende inhaltliche Auseinandersetzung und Planung ist die Selbstinszenierung in der hier vorgestellten Form nicht möglich, ohne abschließende Diskussion und Evaluation würde Erkenntnispotenzial verschenkt. Das Vorschalten einer rezeptiv-reflexiven Phase bietet sich nicht für jede Einheit ästhetischer Praxis an, je nach dem Vorhaben kann es auch sinnvoll sein, zunächst direkt in die ästhetische Praxis einzusteigen.

Klafki empfiehlt als wichtigen Grundtyp eines Lernprozesses, die Lernenden zunächst reale Handlungen vollziehen zu lassen und dann zu einem schrittweisen Abstraktionsprozess anzuleiten (Klafki 1995, 21). Diese Reihenfolge liegt nahe, auch da die Möglichkeit

zu eigenem praktischen Handeln meist stärker motivierend wirkt als die Befassung mit theoretischen Inhalten.

Das hier vorgestellte Selbstinszenierungsprojekt profitierte jedoch von der vorangehenden Reflexionsarbeit. Das Betätigungsfeld der Selbstinszenierung zeichnet sich ob der genussreichen ästhetischen Erfahrung aus dem inszenierten Selbstbild durch einen hohen Motivationsfaktor aus. Trotz möglicher anfänglicher Scheu vor der Zurschaustellung der eigenen Person und trotz eines oft erheblichen Aufwands zeigen sich die Jugendlichen oft begeistert, wenn sie sich auf die Aufgabe eingelassen haben. Die anfängliche Phase der Rezeption und Reflexion hilft, ein gutes, aussagekräftiges Konzept zu entwickeln und trägt dazu bei, die Inszenierung als künstlerische Arbeit ernst zu nehmen und nicht als bloßen reflexionsarmen Aktionismus zu betrachten.

In den folgenden Abschnitten werden zu den verschiedenen thematischen Aspekten, die in Kapitel 3.0 reflektiert wurden – die Geschlechter-Repräsentationen in der Kunst seit 1970, in der historischen Kunst und in der Pop- und Jugendkultur – jeweils mögliche Inhalte in ihren kunstunterrichtlichen Potentialen und Chancen zur Bearbeitung beispielhaft vorgestellt. Sowohl die Vorschläge zur Bildauswahl als auch die Hinweise zu Fragestellungen und Aufgaben sind selbstverständlich variierbar und erweiterbar und lediglich als Ideenpool zu verstehen. Einige grundsätzliche inhaltliche und methodische Leitlinien, die sich aus den vorangegangenen Analysen und Überlegungen ergeben, können nun anhand der konkreten Unterrichtsbeispiele veranschaulicht werden. Eine Zusammenfassung der wesentlichen Leitlinien erfolgt im Schlusskapitel.

6.1.1 Geschlechter-Repräsentationen in der Kunst seit 1970 als Unterrichtsthema

In Übereinstimmung mit der in Kapitel 3.1 erläuterten phasenweisen Entwicklung der Kunst zum Thema der sexuellen Identität in der Kunst der letzten Dekaden enthält die Bildauswahl Werke zu den verschiedenen Aspekten der Geschlechter-Identität. Hier wird eine mögliche Bildauswahl vorgeschlagen (Abb. 1–9).

Ein schrittweises Vorgehen, bei dem zunächst Werke der klassischen feministischen Kunst zum Thema der Geschlechterrollen besprochen werden und darauf aufbauend die weitere Entwicklung bis hin zu den jüngeren Werken zum Thema der Körper-Identität betrachtet wird, kann zum Verständnis insbesondere der jüngeren Werke beitragen. Es wird ersichtlich, wie Identitäten zunächst gestärkt, profiliert und von den zuvor marginalisierten oder benachteiligten Gruppen erarbeitet und verteidigt werden – z. B. in der klassischen feministischen Kunst und den Werken, die eine selbstbewusste schwule Identität repräsentieren – und wie im weiteren Verlauf dekonstruktive Ansätze Identitätskategorien in Frage stellen.



Abb. 1–3: Geschlechterrolle: Pipilotti Rist, *Ever is over all* 1997 / Shirin Neshat, *Speechless* 1996 / Judy Chicago, *Dinner Party* 1974–1978



Um dem heterogenen Entwicklungsstand der Lernenden, unterschiedlichen Interessen und Dispositionen, Vorlieben und Abneigungen entgegen zu kommen, empfiehlt es sich, eine Auswahl von Kunstschaffenden vorzustellen, mit denen die Jugendlichen sich in Einzel- oder Gruppenarbeit intensiver befassen. Indem die Jugendlichen selbst entscheiden, zu welchen Werken und Kunstschaffenden sie forschen, können sie sich zugleich der Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten der geschlechtlichen Identität zuwenden und sich auch gegen die Auseinandersetzung mit anderen Aspekten entscheiden. Binnendifferenzierung wird hier nicht nur einem unterschiedlichen Leistungsstand der Jugendlichen gerecht, sondern heterogen verlaufenden Entwicklungsprozessen. In den studentischen Seminaren schlugen die Studierenden selbst die Kunstschaffenden vor, deren Werke diskutiert werden sollten, u. a. Claude Cahun, Sophie Calle, Ana Mendieta und Jürgen Klauke. Im Kunstunterricht in der Oberstufe wird in der Regel die Lehrkraft eine Vorauswahl treffen, in selbstständiger arbeitenden Gruppen forschen die Jugendlichen u. U. selbst nach Kunstwerken, die sich in Form von (Selbst-)Inszenierungen mit Geschlechterrollen und Identität befassen und dabei historische Vorbilder einbeziehen und kreativ verfremden. So kann ein Eigeninteresse an den (selbst gewählten) Inhalten vorausgesetzt werden, allerdings erfordert dieses Verfahren viel Flexibilität sowie didaktische und methodische Empathie von der Lehrperson.

Insbesondere bei den jüngeren Werken, die Körper-Identitäten dekonstruieren, ist eine möglicherweise verstörende Wirkung im Voraus mit zu bedenken und die Bildauswahl sollte mit besonderer Vorsicht getroffen werden. Das Bildmaterial in der hier gezeigten Auswahl kann daher nicht in jeder Gruppe gleichermaßen ohne didaktische Differenzierung eingesetzt werden. Wenn die Lehrkraft die Gruppe bereits besser kennt und sondiert hat, mit welchen Voreinstellungen und Reaktionen zu rechnen ist, kann eine auf die jeweilige Gruppe zugeschnittene Bildauswahl getroffen werden.

Nachdem für die Lernenden anhand der Befassung mit Werken aus den verschiedenen Phasen nachvollziehbar geworden ist, wie Geschlechter-Identitäten auch in Kunstwerken konstruiert und dekonstruiert werden, können sie durch Beispiele der Queer Art im Sinne der von Renate Lorenz genannten Spezifika eine Möglichkeit der Dekonstruktion von Geschlechter-Identität in der abstrakten und offenen Darstellung von Körpern kennenlernen: symbolische Verkörperung ohne Körper zu zeigen (Abb. 10–11).



Abb.10: Felix Gonzales-Torres, *Untitled* (Portrait of Ross) 1991 / Abb. 11: Shinique Smith, *Untitled* (Rodeo Beach Bundle) 2007 / Hintergrundinformationen zu den Werken in Kapitel 3.1.5 zu Queer Art





Abb.12–14: Pepa Hristova, *Burnesha* 2013 / Ausführliche Hintergrundinformationen in den Kapiteln 4.2.3.3 zu Hijras und 4.2.3.4 zu Burnesha



Abb. 15–17: Reiner Riedler, *Hijras* 2002 / Ausführliche Hintergrundinformationen in den Kapiteln 4.2.3.3 zu Hijras und 4.2.3.4 zu Burrnesha

Je nachdem, wie groß das Interesse der Lerngruppe an der Auseinandersetzung mit Geschlechtertheorien ist, wäre es denkbar, auch die Foto-Porträts der *Hijras* von Reiner Riedler oder der *Burrnesha* von Pepa Hristova als Ausgangspunkt einer tiefer gehenden Debatte von sozialer und biologischer geschlechtlicher Identität heranzuziehen. Für ein solches Projekt wäre sicherlich eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit den Fächern Biologie und den Gesellschaftswissenschaften sinnvoll.

Geschlechter-Identität ist ein ideales Thema für fächerübergreifenden Unterricht des Faches Kunst mit den Fächern Deutsch, Politik und Wirtschaft, Religion und Psychologie. Shakespeares Komödien z. B. leben ebenso wie zahlreiche bildnerische Werke nicht nur der Renaissance von der Überschreitung der Geschlechterrollennorm. Hier öffnet sich ein weites Feld für zukünftige Studien und Projekte. Im neuen hessischen Kerncurriculum (2016) werden fächerübergreifende Lernformen nochmals als unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts in der Oberstufe hervorgehoben (ebd., 11).

Soziologische und kulturtheoretische Textauszüge zur Geschlechterdebatte können in einem Reader zusammengestellt und in die Diskussion der Werke einbezogen werden (Camille Paglia, Judith Butler, Karen Barad u. a.).

6.1.2. Geschlechter-Repräsentationen in der historischen Kunst als Unterrichtsthema

Geschlechter-Repräsentationen in der historischen Kunst evozieren ikonografische Reihen zu den Bildtraditionen, mittels derer der Werdegang bekannter »Ikonen« oder auch einzelner Gesten der Selbstdarstellung, die im Zusammenhang mit geschlechtlicher Identität bedeutungsvoll sein können, durch die Kulturgeschichte bis heute exemplarisch verfolgt werden kann³¹⁹.

Da historische Kunst, anders als die Kunst der letzten Dekaden, Fragen der Geschlechter-Identität oft eher subversiv oder versteckt anspricht – nicht als ausdrücklich formuliertes Thema, sondern unter dem Vorwand eines anderen, biblisch oder mythologisch legitimierten Sujets – sind eindeutige Zuordnungen von historischen Bildern zu einem bestimmten Aspekt geschlechtlicher Identität weniger sinnvoll als die Betrachtung von Entwicklungslinien.

Anhand von verschiedenen Bildtraditionen, die sich eignen, um Fragen der Geschlechter-Identität zu erörtern, werden im Folgenden mögliche inhaltliche Fragestellungen und methodische Verfahren vorgeschlagen. Hier werden bewusst Bildtraditionen in den Vordergrund gestellt, die sich durch einen hohen Bekanntheitsgrad auszeichnen, sodass Bildbeispiele und Bildbesprechungen häufig auch in Schulbüchern für das Fach Kunst zu finden sind: David, Hl. Sebastian, Bacchus, Judith / Salome, Maria bzw. Madonna, Amazone.

Viele andere Bildtraditionen und Figuren der historischen Kunst könnten ebenfalls zur Bearbeitung des Themas der Geschlechter-Identität herangezogen werden. Nymphen, Göttinnen und Hexen, Ganymed, Hermaphroditen und Hyakinthos sind nur einige Bei-

³¹⁹ Die theoretischen Überlegungen zur Unterrichtseinheit und die Ergebnisse der ästhetischen Praxis aus den ersten beiden Durchläufen wurden zum Teil veröffentlicht in KUNST+UNTERRICHT *Identität* (Heft 366/367 2012).



Abb. 18: Michelangelo Buonarroti, *Ganymed* 1533 (für Tommaso Cavalieri), Abb. 19: Peter Paul Rubens, *Ganymed* 1636–38

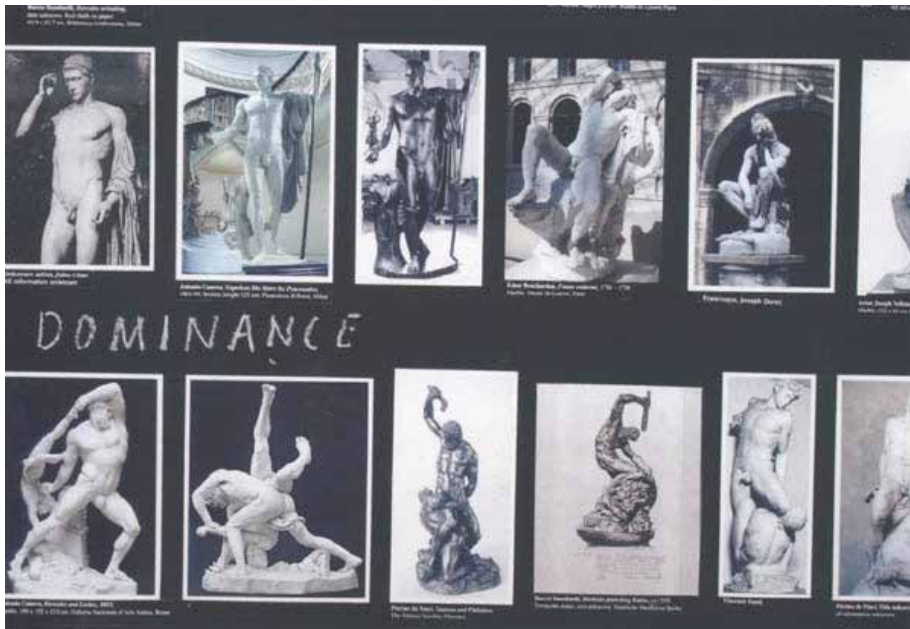


Abb. 20: Henrik Olesen, *Dominance / Some Faggy Gestures* 2010

spiele. Aus der Fülle der Möglichkeiten können daher hier nur wenige exemplarische Anregungen extrahiert werden.

Der Wandel und die Tradierung von Darstellungsweisen der männlichen, weiblichen und androgynen Ikonen geben Hinweise auf gesellschaftliche Sichtweisen von Männlichkeit und Weiblichkeit, deren historische Genese und Evolution.

Als Beispiele für Aktualisierungen und Neuakzentuierungen der Bildtraditionen können u. a. Fotoin szenierungen von Pierre & Gilles, Cindy Sherman oder Vlad Mamyshev-Monroe und fotografische Werke von Nan Goldin herangezogen werden, die reichhaltige Anknüpfungsmöglichkeiten an historische Bilder bieten. Die Fotoarbeiten von Goldin und Pierre & Gilles vereinen mit Bezügen zu Homosexualität, Travestie, Transsexualität und weiblichen sowie männlichen Idealbildern verschiedene Aspekte der geschlechtlichen Identität in ihrem Werk, sodass die Geschlechterrolle, die sexuelle Orientierung und die Körper-Identität bei der Analyse der Werke angesprochen werden können (vgl. die Darlegungen in Kapitel 3.1).

Für das Werk der beiden Künstler Pierre & Gilles ist ihr Schwulsein von Bedeutung, womit die von der Norm abweichende sexuelle Orientierung selbstverständlich thematisiert wird. Zudem sind die Arbeiten von Pierre & Gilles ungeachtet ihrer homoerotisch eingefärbten Ästhetik schon früh auch außerhalb der »Szene« und gerade bei Jugendlichen sehr populär geworden, was Voreingenommenheit entgegen wirken kann. Zudem befassen Pierre & Gilles sich mit Selbstinszenierung bzw. Inszenierung bekannter Stars mit den Mitteln von Fotografie und Fotografie-Übermalung als ihr zentrales Sujet, wobei sie auf das Inventar historischer Kunst zurückgreifen und es sich spielerisch aneignen. Dieses Verfahren liefert zugleich ein Modell für die spätere eigene ästhetische Praxis der Jugendlichen bei der Selbstinszenierung – auch als Beispiel für Partnerarbeit, da kooperative Formen der Arbeit sich bei der Erstellung von inszenierten Fotografien anbieten. Teamarbeit und gegenseitige Hilfestellung sind dabei oft Voraussetzung für das Gelingen der Arbeit.

Nan Goldins Werk steht sowohl inhaltlich als auch im Hinblick auf die fotografischen Mittel in einem starken Kontrast zu der Arbeit von Pierre & Gilles. Die Kombination sehr verschiedener Beispiele ist günstig, um eine größere Vielfalt an Inszenierungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Sowohl Goldins Fotografien als auch die von Pierre & Gilles zitieren oft historische Vorbilder, Goldins Fotografien stellen aber im Unterschied zu den Klischeewelten von Pierre & Gilles keine reinen Fantasieszenen dar, sondern dokumentieren tagebuchartig das Leben von Goldin und ihren Freunden. Goldins schnappschussartiger und in rein technischer Hinsicht weniger aufwändiger Stil kann bei der späteren ästhetischen Praxis zu eigenen Experimenten ermutigen, ohne in eine mimetische Haltung zu verfallen

Arbeiten von Cindy Sherman eignen sich als Anregung für die Entwicklung von Ideen, die gegebenenfalls als Grundlage für die spätere ästhetische Praxis herangezogen werden können. Da Cindy Sherman historische Rollenbilder dekonstruiert und den Fundus altherwürdiger Kunst für provozierende Selbstinszenierungen plündert, schließt sich wiederum die Befassung mit den jeweiligen Vorbildern aus der Kunstgeschichte an.

Verschiedene Formen von »Remakes« in der Kunst oder assoziativ zusammengestellte ikonografische Reihen wie im Werk von Henrik Olesen öffnen den Blick für weitere thematische Verzweigungen und mögliche inhaltliche Zusammenhänge. Kunsthistorisches Vorwissen ist dabei eine hilfreiche Voraussetzung.

Ikonografische Reihen und methodische Möglichkeiten:

David

In einer Unterrichtseinheit zu *David* von Michelangelo lassen sich unterschiedliche Zugangsweisen und Interpretationsverfahren auf ideale Weise zusammenführen, insbesondere wegen der kontextuellen Bezüge, in denen die Skulptur eingebunden ist. Gerade weil Jugendliche die Figur des *David* als Verzierung einer Nische in der Pizzeria oder vom Schaufenster der Gärtnerei kennen, oft ohne mehr über sie zu wissen, kann das Vordringen zu verschiedenen Bedeutungsebenen in hohem Maße zu der Erkenntnis beitragen, wie erst fundiertes Wissen über ein oberflächliches Geschmacksurteil hinausführt.

Die zentrale politische Aussage der Skulptur als Symbol der ersten neuzeitlichen Ideen von Aufklärung (Säkularisierung) und Demokratie (Gewaltenteilung von Kirche und Staat) erschließt sich nur im Zusammenhang mit dem historischen Kampf der Stadt Florenz um ihren Status als eigenständige Republik gegen die Machtansprüche Roms und der Päpste. Die kunsthistorische Bedeutung ist nur vor dem Hintergrund des Mittelalters und im Rückbezug auf die Kunst der Antike zu erfassen und um den Status des *David* als Identifikationsfigur homosexuellen Begehrens zu verstehen, muss die Skulptur sowohl im Kontext von Michelangelos Werk und Biografie als auch in dem der Rezeptionsgeschichte beleuchtet werden. In den Einlassungen zur Bildtradition des *David* in Kapitel 3.2 finden sich zahlreiche sachliche Hinweise.

Da Michelangelos Biografie gut dokumentiert ist und Selbstzeugnisse in Form von Gedichten und Briefen erhalten sind, können zum angemessenen Verständnis der platonischen Auffassung von Liebe und Erotik Sonette von Michelangelo (z. B. bei Rauhut 1981) interpretiert und verglichen werden, was anschaulicher als ein Lehrervortrag zum Neuplatonismus der Renaissance in diese Ideenwelt einführt.



Obere Reihe: Abb. 21: Donatello (Donato di Niccolò di Betto Bardi) *David* 1430–1440, Abb. 22: Michelangelo Buonarroti *David* 1501–1504, Abb. 23: Hans-Peter Feldmann *David* 2006
 Mittlere Reihe: Abb. 24: Michelangelo Merisi di Caravaggio *David* 1607, Abb. 25: Michelangelo Buonarroti *Der Sieger* 1524
 Untere Reihe: Abb. 26: Anziehpuppe *David* in San Francisco, Abb. 27: Michelangelo Buonarroti *Sterbender Sklave* 1513–1516

Bacchus

Nan Goldins Foto *Gina at Bruce's Dinnerparty* (1991) präsentiert eine aktualisierte Version des *Bacchus* von Caravaggio (1595), auf den mittels »Bild im Bild« auch ausdrücklich verwiesen wird. Gemeinsam ist Goldins Porträt eines Transvestiten als modernem *Bacchus* und Caravaggios Porträt eines Jungen als *Bacchus* die *Vanitas*-Symbolik von Obstschale und Blumen als Zeichen des Überdrusses und der Melancholie. Auch die Ähnlichkeit der Gesichter fällt auf. In der Rolle des Künstlers bzw. der Künstlerin als gesellschaftlichem Außenseiter, der die Extreme und Grenzerfahrungen sucht oder zulässt, lassen sich weitere Parallelen ziehen. Erkennbar wird, dass das Spiel mit Geschlechterverwirrung und Androgynität kein Phänomen der letzten Dekaden ist. Wird bei der Vorstellung von Caravaggios *Bacchus* (1595) zunächst nur ein Ausschnitt mit dem Gesicht des Bacchus gezeigt, identifizieren die Jugendlichen den Bacchus in der Regel einhellig als weiblich. Diese geschlechtliche Ambiguität korrespondiert mit der des Transvestiten *Gina*.

Bei der formal- inhaltlichen Bildanalyse von Nan Goldins Fotografie *Gina auf Bruce's Dinnerparty* werden vor allem Widersprüche entdeckt: Der gelangweilte Gesichtsausdruck, der von Überdross und Übersättigung zeigt, steht im Gegensatz zu dem für die im Titel behauptete »Dinnerparty« geschminkten Gesicht, das Herumstochern im Teller negiert die Versuchung von Obst und Partygerichten. Auf den ersten Blick fröhliche bunte Farben tendieren zum Grelen und Unharmonischen, die Komposition erzeugt einen Eindruck der Enge und Isolation, wo gemeinschaftliches Zusammensein zu erwarten wäre, die »spießige« Dekoration mit Putten passt nicht zur abgebildeten Person. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen *Gina* und dem *Bacchus* können aufgelistet und die Funktion des Caravaggio-Gemäldes im Foto erörtert werden.

Hl. Sebastian

Die Figur des *Hl. Sebastian* bietet sich aufgrund der Fülle von historischen Darstellungen des Themas sowie der zahlreichen verfremdeten Versionen wie u. a. den fotografischen Inszenierungen des *Hl. Sebastian* von Pierre & Gilles als Beispiel für eine Bildtradition an, deren Rezeptionsgeschichte die Herausbildung einer »schwulen Ikone« demonstrieren kann. Um ein differenziertes Verständnis der Figur des *Hl. Sebastian* zu erzielen, werden z. B. als Hausaufgabe Texte und Bilder zum *Hl. Sebastian* im Internet recherchiert und mitgebracht. Für solche Sammlungen von Materialien und Aspekten lässt sich das Mapping-Verfahren gut einsetzen³²⁰.

Wie sich im Falle des David im Verlauf der Rezeptionsgeschichte ein Mythos homosexuellen Begehrens um die biblische Erzählung von David und Jonathan rankte, so bot

320 Das Mapping-Verfahren im Rahmen der Kunstpädagogik wird z. B. erläutert bei Peez 2012 [2002], 107 ff.



Abb. 28 und 29: Michelangelo Merisi da Caravaggio, Bacchus 1505 / Abb. 30: Nan Goldin, *Gina at Bruce's Dinnerparty* 1991



Hl. Sebastian, von links nach rechts, erste Reihe: Abb. 31: Pietro Perugino um 1590, Abb. 32: Sodoma (Giovanni Antonio Bazzi) 1525-1531, Abb. 33: Guido Reni 1615, Zweite Reihe: Abb. 34: Gustave Moreau 1876, Abb. 35: Pierre & Gilles 1987, Abb. 36: Yukio Mishima, *Selbstinszenierung als Hl. Sebastian* 1966

auch die Biografie des *Hl. Sebastian* Ansatzpunkte für eine Deutung, die homosexuelle Motive einbezieht: Sebastian gehörte der Leibwache des römischen Kaisers Diokletian an, der ihn von Bogenschützen erschießen ließ, weil Sebastian sich zum Christentum bekannte. Sebastian überlebte jedoch diesen ersten Versuch einer Hinrichtung und wurde von einer Witwe gesund gepflegt. Obwohl sie ihm zur Flucht riet, bekannte Sebastian sich abermals öffentlich zum Christentum, wurde daraufhin mit Keulen erschlagen und in die Kloake geworfen. Im Laufe der »schwulen« Rezeptionsgeschichte wurde die Beziehung von Diokletian mit Sebastian als Liebesverhältnis gedeutet, bei dem Verrat, Abkehr und Rache unerfüllter Leidenschaft folgen. Das Motiv des stolzen Bekenntnisses des Sebastian zum Christentum, ungeachtet der tödlichen Konsequenzen, die Ächtung, die durch das Ende in der Kloake ausgedrückt wird und das sadomasochistisch-erotisch besetzte Pfeilmotiv bildeten die Anknüpfungspunkte für Projektionen (Engel 1998, 78 ff.).

Der japanische Schriftsteller Yukio Mishima schildert in seinen biografischen Texten, wie er seine Homosexualität blitzartig bei der ersten Begegnung mit einem Bild des *Hl. Sebastian* entdeckte (Mishima 1985, 29 ff.).



Abb. 37: Barberinischer Faun, 220 v.Chr.
Abb. 38 und 39: Calvin Klein Werbung

Im LK 2010 rückte vor allem der »erhobene Arm« als gemeinsames Merkmal vieler Darstellungen des *Hl. Sebastian* in den Fokus der Aufmerksamkeit, der sich als sinnlicher Gestus des Sich-Anbietens insbesondere beim Mann vom *Schlafenden Faun* der Alten Pinakothek München über Michelangelos *Sterbenden Sklaven* bis zur heutigen Männerparfüm- oder Unterhosenwerbung verfolgen lässt³²¹.

An der Figur des *Heiligen Sebastian* ließen sich weitere Aspekte des Themas veranschaulichen und Fragestellungen anschließen: Rezeptionsgeschichte eines Mythos; »Helden« als erotische Projektionsfläche; Querverbindungen zu anderen stets wiederkehrenden Motiven wie die Pfeilsymbolik, die sich auch beim *Amor* oder der *Heiligen Theresa* (Bernini 1647–1652) findet.

³²¹ Die Bedeutung der Geste ist prägnant und einleuchtend dargelegt von Manfred Behr in seinem Essay *Narziss in der Mediengesellschaft*, KUNST+UNTERRICHT Heft 221, 1998, 10–13.

Maria

Ausgehend von Mariendarstellungen als unerfüllbares weibliches Ideal mit Jungfräulichkeit kombinierter Mutterschaft können unterschiedlichste Marien-Variationen analysiert werden: von der Reduktion der Frau auf das bloße »Marienschema« ohne eigene Individualität wie in van Eycks Bild der *Hochzeit des Arnolfini* (1434), in dem der Mann starke persönliche Kennzeichen trägt, während die Frau lediglich dem Marientypus Genüge tut, bis zu Edvard Munchs ins Düstere und Böse verkehrte *Madonna* (1894/95), die Wollust genießt, aber ihr Kind ablehnt.

Der männlichen Idealisierung oder Dämonisierung der Frau wird die Perspektive von Künstlerinnen auf das Marienbild gegenübergestellt.

Ulrike Rosenbachs Arbeit *Glauben Sie nicht, dass ich eine Amazone bin* (1975) bezieht sich auf gleich zwei wichtige weibliche »Ikonen« bezieht (Madonna und Amazone) und kann als Beispiel für eine mit Video festgehaltene künstlerische Aktion noch einen zusätzlichen Anstoß für die eigene ästhetische Praxis der Jugendlichen geben.

Ausschnitte aus der Videodokumentation von Rosenbachs Arbeit (Quelle: Schroedel Grundkurs Kunst 4, DVD) lassen sich mit einem Zitat der Künstlerin ergänzen: »Meine Arbeit ist die Auseinandersetzung mit meiner eigenen Identität als Frau. Die Arbeit ist kritisch und experimentell, und sie befindet sich permanent in der Phase der Diskussion. Über eine Selbstdarstellung hinaus sind die Aktionen Beschreibungen von psychischen Zuständen, entstanden durch die Rückwirkungen gesellschaftlicher Verhältnisse. Sie sind die Aufdeckung meiner eigenen Beschaffenheit. Untersuchung meiner eigenen Möglichkeit. Zu dieser Thematik gehört die künstlerische Auseinandersetzung mit dem historischen Kulturbild der Frau. Der Frau als Mutter in der Familie, als Hausfrau, als Prostituierte des Mannes, als Heilige, als Jungfrau oder als Amazone« (Rosenbach, 1982)³²².

Nach der Analyse von Rosenbachs Videoarbeit kann eine mögliche Aufgabe darin bestehen, Ideen und Konzepte für Aktionen zu entwickeln, die sich wie Rosenbachs Arbeit mit einem traditionellen Idealbild von Weiblichkeit oder Männlichkeit kritisch oder ironisch auseinandersetzen, wobei die Realisierbarkeit in der Schule bei dieser Aufgabe noch nicht mit bedacht werden muss.

Judith

Vergleichende Analysen verschiedener Darstellungen der *Judith*, die als Gegenbild der *Madonna* Männerfantasien der Angst (Klimt) oder Frauenfantasien der Rache (Gentileschi) illustriert, werfen vielschichtige Fragen und Aspekte auf.

Caravaggio hebt in seiner Darstellung den Unterschied zwischen der Schönheit und Jugend der Judith und dem vom Alter gezeichneten Gesicht der grimmig blickenden Magd hervor. Bei Gentileschi dagegen vollbringen die beiden Frauen die Tat gemeinsam mit

³²² <http://www.medienkunstnetz.de/werke/glauben-sie-nicht/>, Zugriff 27. 10. 2014



Abb. 40: Stefan Lochner, *Madonna* 1450 / Abb. 41: Edvard Munch, *Madonna* 1894 / Abb. 42: Ulrike Rosenbach, *Glauben Sie nicht, dass ich eine Amazone bin* 1975



Abb. 43: Michelangelo Merisi da Caravaggio, *Judith* 1598-1599, Abb. 44: Artemisia Gentileschi, *Judith* um 1612, Abb. 45: Gustav Klimt, *Judith* 1901, Abb. 46: Cindy Sherman, *Judith* 1990

gleicher Entschlossenheit und Zielgerichtetheit der Bewegung. Klimts Judith entspricht dem Typus der *Femme Fatale*, dessen Verbreitung in der Kunst und Literatur um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert als Reaktion auf die beginnende Emanzipation der Frau betrachtet werden kann, während Sherman sowohl traditionelle Judith- als auch Mariendarstellungen karikiert und als groteske Formen der Entstellung entlarvt.

Bei dem Sujet von zwei Frauen in solidarischer Gemeinschaft in Abgrenzung oder Gegnerschaft zum Mann klingt u. U. ein Motiv lesbischer Liebe an, wie Sigrun Paas in ihrem Essay zu »Freundinnen« in Bildern der historischen Kunst herausarbeitet (Paas 1986, 257 ff.). Unverhohlen erotische Darstellungen lesbischer Szenen stammen zumeist von männlichen Künstlern und sind überwiegend für den voyeuristischen männlichen Blick konzipiert, wie Gustave Courbets Gemälde *Der Schlaf* (1866), das Courbet für einen Sammler erotischer Kunst schuf (ebd., 259). Bei Henri de Toulouse-Lautrec und Edgar Degas zeigen Zeichnungen lesbischer Szenen den solidarischen, freundschaftlich-erotischen Umgang von Prostituierten untereinander. Auch Anspielungen auf lesbische Liebe im Sinne moralischer Abwertung kommen vor (ebd., 268 f.). Zumeist aber wird die Darstellung zärtlicher körperlicher Zuwendung zwischen zwei Frauen mythologisch oder allegorisch legitimiert durch Bildthemen wie »Diana und Kallisto« oder »Gerechtigkeit und Frieden« (ebd., 257). Rosalba Carriera (1675–1757) hat mit »Nächstenliebe und Gerechtigkeit« eine zärtliche Beziehung zwischen zwei Frauen dargestellt (ebd., 258). Es existieren also durchaus Bildtraditionen, die lesbische Beziehungen aufgreifen. Im Rahmen dieser Arbeit geht es jedoch primär darum, die innerhalb des Kunstunterrichts »kanonischen« Bilder im Hinblick auf Anknüpfungspunkte zu Aspekten der geschlechtlichen Identität zu befragen. Wie bereits anhand der Einlassungen zur Kunst der Renaissance erläutert wurde, muss nicht nach randständigen speziellen Sujets gesucht werden, um das Thema der geschlechtlichen Identität einzubringen. Mit der Auswahl der Werke von David Hockney, Michelangelo und Hannah Höch als verbindlich zu behandelnden Inhalten wurden im Einführungserslass für die Abiturprüfung 2016 in Hessen drei Kunstschaffende hervorgehoben, in deren Biografie homosexuelles Begehren oder homosexuelle Lebensweisen eine Rolle spielen. Da der biografische Interpretationsansatz im neuen hessischen Kerncurriculum (2016) ebenfalls betont wird liegt es nahe, auch die Thematik der geschlechtlichen Identität im Unterricht aufzugreifen.

6.1.3 Geschlechter-Repräsentationen in der Pop- und Jugendkultur als Unterrichtsthema

Um die Bandbreite an Geschlechter-Repräsentationen in der gegenwärtigen Pop- und Jugendkultur zu veranschaulichen, Kriterien und Begriffe für die Analyse der Geschlechter-Bilder zu erarbeiten und auch die mit der Thematik aufgeworfenen Widersprüche und

Probleme bewusst zu machen, werden zunächst in den Medien kursierende Geschlechter-Repräsentationen gesammelt. Ein erstes Ordnungsprinzip kann sein, eine zweigeteilte Collage anzufertigen: Bilder, die traditionelle Rollenmuster und Geschlechterbilder bestärken, werden Bildern, die traditionelle Geschlechternormen aufbrechen, gegenüber gestellt.

Dies kann allgemein mit Bildern aus den verschiedensten Domänen der Alltags- und Medienkultur oder speziell mit Geschlechterbildern aus ausgewählten Bereichen durchgeführt werden, zum Beispiel mit Geschlechterbildern aus Musikvideos (Abb. 49).

Auch aktuelle und bei Jugendlichen beliebte Soaps und Serien können im Hinblick auf Geschlechter-Bilder durchforstet werden (Abb. 50).

Bereits bei diesem ersten Schritt, bei dem die miteinander konkurrierenden und einander widersprechenden Geschlechter-Bilder besonders deutlich erkennbar werden, bleibt es sicherlich nicht beim bloßen Sortieren der Bilder: Die Jugendlichen positionieren sich, sehen u. U. eigene Geschlechterideale in Frage gestellt, diskutieren über ihre Auffassungen. Aus den Bildersammlungen lassen sich im nächsten Schritt die verschiedenen Aspekte geschlechtlicher Identität ableiten: Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung, körperliche und psychische Geschlechter-Identität.



Abb. 47 / Pop-Kultur: links Auflösung der Normen (von oben links nach unten rechts: Fußballerin im Abendkleid, gendersensible Straßenschilder, Lady Gaga als Jo Calderone, Conchita Wurst, Model Pejic in doppelter Aufnahme als Mann und als Frau, Barack Obama als Drag Queen) / rechts Anpassung an Normen (oben Model-Casting, unten Video-Game-Held *Duke Nukem*)



Abb. 48: Jugendkultur: oben Anpassung an heteronormatives Ideal (Sweet Lolita, Bodybuilder)/ unten Bruch mit Heteronormativität (Bill Kaulitz von der Band Tokio Hotel, japanische J-Rock-Band, Shonen-Ai Comic mit verliebten Jünglingen)

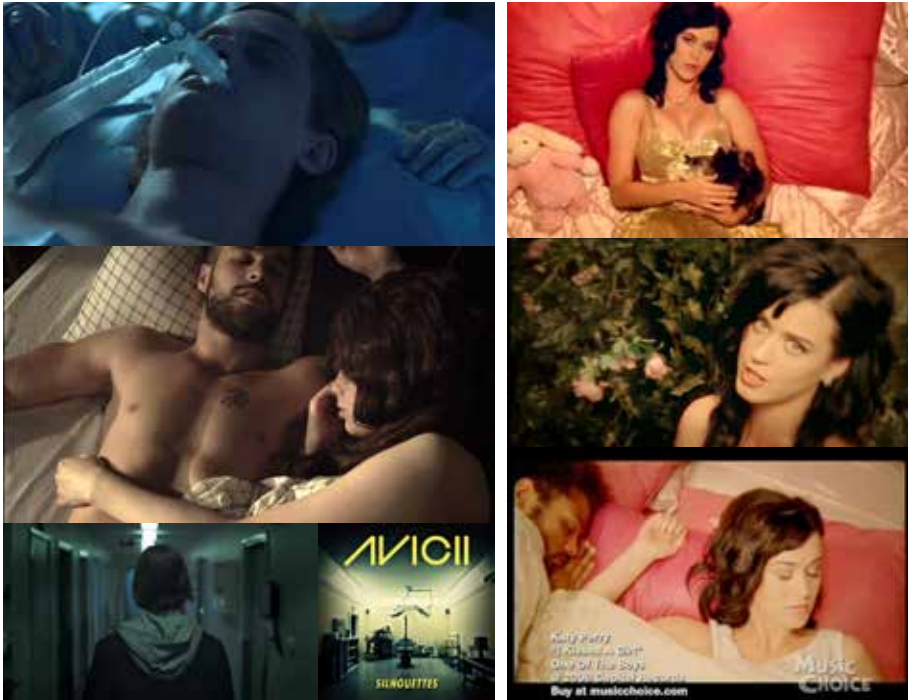


Abb. 49: Avicii, *Silhouettes* versus Katy Perry, *I kissed a girl*



Abb. 50: Geschlechter-Bilder in *Game of Thrones*: Peter Dinklage als Tyrion Lennister, als Gwendoline Christie als Brienne von Tarth

Ein anderer möglicher Zugang zu dem Thema der Geschlechter-Repräsentationen – alternativ zu der zuvor dargelegten Herangehensweise oder im Anschluss daran – ist die Auseinandersetzung mit Geschlechter-Selbstinszenierungen im Kontext des politischen Aktivismus von Jugendlichen (Abb. 51–53).

Da diese Selbstinszenierungen sowohl spielerischen Charakter als auch einen ernsthaften und politisch bedeutsamen Inhalt haben, weisen sie auf wesentliche Kriterien für die Erarbeitung der Selbstinszenierung in der eigenen ästhetischen Praxis hin.



Abb. 51: Schülerinnen einer Oberstufenschule in Ecatepec in Mexico protestieren in ihren Debütantinnenkleidern und mit aufgemalten blauen Flecken und Verletzungen gegen Gewalt gegen Frauenlichkeit



Abb. 52: Die afghanische Rapperin Sonita wehrt sich mit zerschlagenem Gesicht, Strichcode auf der Stirn und im Brautkleid gegen ihre Zwangsverheiratung und den Verkauf junger Frauen als Bräute (Dokumentarfilm *Sonita*, 2015)



Abb. 53: Die Punkband *Pussy Riots* inszeniert sich mit ironischen Anspielungen auf traditionelle Weiblichkeit (gehäkelte Mützen, bunte Farben, sexy Outfit) und auf verbotenen Aktivismus (Maske mit Augenlöchern)



Abb. 54 und 55: *Christopher Street Day*, Selbstinszenierung als Freiheitsstatue, um für die Rechte von Homosexuellen in den USA einzutreten / Bunte Selbstinszenierung als Symbol bunter Vielfalt

Eine weitere Möglichkeit, das Thema der Geschlechter-Repräsentationen einzuführen, knüpft an das Thema der Schönheitsvorstellungen und der männlichen und weiblichen Idealtypen in der heutigen Gesellschaft an. Anhand von Porträtfotos von »typischen« und »untypischen« männlichen, weiblichen und transsexuellen Models, Sportlern und Schauspielern (wobei die Schauspieler ihrerseits wieder in »typischen« und »untypischen« Rollen gezeigt werden können) können Klischees und Normen diskutiert werden.



Abb. 56–60: David Beckham, Matthias Schweighöfer, Lea T, Andrej Pejic

Der Unterricht in der rezeptiven und reflexiven Phase hat die Funktion, für die bewusste Wahrnehmung der drei Aspekte der Geschlechter-Identität in Kunst und Alltagskultur zu sensibilisieren und stellt daher eine wesentliche Voraussetzung für die ästhetische Praxis der Jugendlichen dar. Für die Auswahl der zu besprechenden Werke gibt es ein großes Spektrum an Möglichkeiten; einige Kriterien hierfür und Vorschläge dazu wurden im vorangegangenen Abschnitt unterbreitet, weitere finden sich in anderen Kapiteln, insbesondere in Kapitel 2. Viele andere Beispiele aktueller und historischer Kunst oder popkultureller Phänomene kämen jedoch ebenso in Frage. Grundregeln für die Auswahl werden resümierend nochmals im Schlusskapitel vorgeschlagen.



Abb. 61 und 62: Micheal Douglas als *Liberace*, Dieter Bohlen a la Pierre & Gilles

6.2 Ästhetische Praxis: Didaktische Vorüberlegungen

Der Vorstellung von Arbeitsergebnissen aus der ästhetischen Praxis der Jugendlichen in den Kunstkursen der Oberstufe und der Studierenden werden wiederum die Vorüberlegungen zur Aufgabenstellung vorangestellt.

Die Grundidee zur Aufgabenstellung bestand in der Verkörperung von Geschlechter-Bildern, wobei es jedoch nicht bei der bloßen Inszenierung bleiben sollte, sondern eine reflexive Auseinandersetzung mit dem verkörperten Geschlechterbild oder -ideal erfolgen sollte. Die Grundform der Aufgabenstellung lautete daher: *Verwandeln Sie sich in eine weibliche oder männliche Ikone der Vergangenheit oder Gegenwart. Führen Sie in Gestalt der von Ihnen gewählten Ikone eine Aktion durch, die die gesellschaftliche Wirkung der Ikone ironisch oder kritisch hinterfragt und dokumentieren Sie die Aktion fotografisch.*

Die Struktur der Aufgabe folgt damit in gewisser Weise entwicklungspsychologischen Vorgängen, da vor der eigenständigen, bewussten Abgrenzung und Wahl einer eigenen Persönlichkeit die Anpassung an ein Modell bzw. das Erproben von Modellen liegt (siehe Kapitel 2.2). Die Aufgabenstellung trägt dem Anspruch Rechnung, Kognition, Emotion und Handeln auch beim Lernen »mit dem ganzen Körper« zu verbinden (Sievert-Staudte 2000, 2). Die Selbstinszenierung soll sich nicht in mehr oder weniger lustvoller Mimesis erschöpfen, sondern als Medium kritischer Auseinandersetzung benutzt werden.

Die Aufgabe knüpft zudem an die in den verschiedenen ikonografischen Reihen erarbeiteten historischen und aktuellen Geschlechter-Repräsentationen an.

Auch wenn hier zunächst von »weiblichen« und »männlichen« Idealbildern ausgegangen wird, also nicht von Beginn an von Lehrerseite aus auf androgyne Darstellungen und Bilder von Menschen, die sich der zweigeschlechtlichen Norm entziehen, hingewiesen wird, entdecken die Jugendlichen schnell selbst die Komplexität und Wandelbarkeit der Geschlechter-Ideale. Die Problematisierung der Normen für Geschlechterrollen, sexuelle Orientierung und Körper-Identität aus den betrachteten Bildern selbst abzuleiten entspricht der pädagogischen Leitlinie, die Lernenden an dem Punkt abzuholen, wo sie stehen, da oft die heteronormativen Geschlechter-Bilder bei Jugendlichen noch vorherrschen.

Das Geschlecht der zu verkörpernden Ikone war freigestellt, die Jugendlichen wurden jedoch ermutigt, auch eine Ikone des anderen Geschlechts zu wählen, wenn sie das gerne tun wollten.

Da die Aufgabe Elemente von Verkleidung, Kostümierung und Rollenspiel enthält, sollen einige Überlegungen die Aufgabenstellung im Kunstunterricht von Aufgabenstel-

lungen im Fach Darstellendes Spiel oder in einer Theater-AG abgrenzen. Sicherlich gibt es zwischen den Fächern Überschneidungen und eine scharfe Trennung der Bereiche ist auch nicht notwendig, dennoch soll an dieser Stelle auf die Besonderheiten einer geschlechtswechselnden Inszenierung im Fach Kunst eingegangen werden – im Unterschied zu der Übernahme einer Theaterrolle, bei der der Darsteller eine Figur des anderen Geschlechts spielt.

Wenn die Verkörperung einer Rolle im Theater angestrebt wird, könnte es vorrangig um die Einfühlung in einen individuellen Charakter gehen. Die Darstellung wirkt in der Regel umso überzeugender, je weniger klischeehaft sie ist und je mehr der Schauspieler mit der Figur zu verschmelzen scheint – also die Distanz zu der dargestellten Figur verliert oder überwindet.

Bei dem hier vorgestellten Unterrichtsprojekt wird dagegen im ersten Schritt gerade die Verkörperung eines Klischees oder Typus angestrebt und im zweiten Schritt eine bewusste Distanzierung zu der schablonenhaften Figur vollzogen.

Die Aufgabenstellung entspricht daher eher nicht der Arbeitsweise, die dem Schauspiel gemäß ist – womit lediglich eine Tendenz beschrieben werden soll.

Geschlechtermaskerade im Sinne von Verkleidung als eine Person eines anderen Geschlechts kann unterschiedliche Funktionen, Aussageabsichten und Aussagewirkungen haben, wie Ina Schabert es in ihrem Essay *Geschlechtermaskerade* (Schabert 2002, 53 ff.) primär für das Theater und die Bühne untersucht. Da ihre Überlegungen erhellend und zum Teil auf den Bereich der Kunst übertragbar sind, um die möglichen Aspekte einer Geschlechtermaskerade aufzuzeigen, werden die Grundgedanken im Folgenden kurz referiert.

Wie Schabert feststellt, werden durch den inszenierten Geschlechterwechsel kulturelle Konstruktionen und disparate Wertungen und Maßstäbe in Bezug auf die Geschlechter augenfällig. Wenn eine Frau sich in einen Mann verwandelt und eine Männerrolle spielt, hat der Geschlechterwechsel durch den kulturellen Kontext andere Implikationen, als wenn ein Mann eine Frauenrolle übernimmt, denn »weibliches cross-dressing bedeutet ein scheinbares Hinaufrücken in der Geschlechterhierarchie, männliches cross-dressing eine Abwärtsbewegung [...]« (ebd., 62).

Schabert illustriert das durch eine Reihe von Beispielen aus Literatur und Theater.

Ausgehend von der Grundthese, dass »Weiblichkeit« an sich bereits eine fremdbestimmte Maskerade sei³²³, mit der sich die Frau männlichen Projektionen anzupassen hat, werden verschiedene Ausprägungen des Geschlechtswechselspiels in ihren irritierenden, befreienden oder auch restaurativen Ausrichtungen analysiert. Höchst aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Schaberts Ausführungen zu Johann Wolfgang von Goethes Abhandlung über *Frauenrollen* auf dem römischen Theater durch Männer gespielt von 1788: »Goethe reflektiert sodann über die Gründe ›unseres‹ (!) Vergnügens am Män-

323 Siehe hierzu auch Joan Riviere: *Womanliness as a Masquerade*, 1929.

nertheater. Wenn Frauen Frauenrollen spielen, spielen sie – so befindet er – immer nur sich selbst und bieten so bloß eine ›einfache Nachahmung‹. Junge Männer hingegen, die Frauen spielen [...] überführten weibliche Natur in männliche Kunst. Aus der Sicht der Theorie von ›Weiblichkeit als Maskerade‹ unterliegt dem in etwa folgende Logik: Weiblichkeit wird – gerade weil sie Performanz ist –, um sie abzusichern, zur Natur erklärt, mit der sie ganz identisch ist, von der sich die Frau nicht abgrenzen kann. Denn wenn ein Wesen, das Maskerade ist, diese Maskerade als Vorführung präsentiert, gefährdet es die Beständigkeit der Maskerade« (ebd., 63). Dem Jüngling in der Frauenrolle wird besonderer Beifall zuteil, weil er die negativen Eigenschaften des weiblichen Geschlechts so schonungslos offenlegt mit seinem Spiel, was Goethe als eine Art »Rache« oder »Triumph« empfindet (ebd., 64).

Die geschlechtswechselnde Maskerade auf der Bühne, wie das klassische griechische Theater und das Shakespeare-Theater sie kennen, kann also normativen Charakter haben und als Mittel dienen, um sich unter Männern der gemeinsamen Weiblichkeitsvorstellung zu vergewissern und die männliche Deutungsmacht über Geschlechterdefinitionen zu sichern. Männerfantasien von »liebenden Julias und fatalen Cleopatras« (ebd., 63) sind so nicht in Gefahr, durch reale Frauen untergraben zu werden.

Inhaltlich nehmen die Shakespeare-Stücke stets die Wendung zur Wiederherstellung der gesellschaftlich erwünschten Geschlechterordnung, in die sich die weibliche Heldin nach einem vorübergehenden Geschlechtswechsel-Abenteuer zuletzt willig einfügt.

Die Verkörperung von Frauenrollen durch Männer hat Joanna Russ in ihrer Science Fiction Erzählung *The Female Man* ironisch in der Weise auf die Spitze getrieben: »Im ›Männerland‹ dieser Utopie schaffen sich die Männer Frauen nach ihren Wunschvorstellungen, indem sie an ausgesuchten Knaben Geschlechtsoperationen vornehmen lassen« (ebd., 65).

Literarische Geschlechtswechsel-Beispiele, die nicht in konsolidierendem Sinne gemeint sind, sondern die herrschende Geschlechterordnung in Frage stellen, sieht Schabert etwa in Théophile Gautiers Erzählung *Mademoiselle de Maupin* (1835), da die Titelfigur in ihrer Verkleidung als Mann nicht nur beiderseitiges geschlechtliches Begehren erregt, sondern nach einer nacheinander mit ihrem Liebhaber und ihrer Liebhaberin verbrachten Nacht weiterhin in Männerkleidung davonreist. Insbesondere von Autorinnen verfasste Szenarien des Geschlechtswechsels reflektieren die geltenden Geschlechternormen meist kritisch; Schabert verweist hier unter anderem auf Virginia Woolfs *Orlando* (1929), der sich als »plötzlich Frau« unversehens den kulturell auferlegten Einschränkungen und Unterdrückungsmechanismen unterworfen sieht, die er als Mann selbst befürwortete.

Indem der Aufsatz von Schabert den ambivalenten Charakter von *Cross-Dressing* aufzeigt, bietet er Ansätze zur differenzierten Reflexion des Wechselspiels von Geschlecht. Diese Reflexion und Analyse bringt die Wirkung der Selbst- oder Fremdinszenierung erst zur Entfaltung, denn das Wechselspiel des Geschlechts ist, wie die Darlegungen von Schabert zeigen, ergebnisoffen für normenstabilisierende oder subversive Aus-

formungen. Eine theoretische Befassung mit den Funktionen und Asymmetrien der geschlechtswechselnden Inszenierung hilft auch bei der Deutung und Verarbeitung von Publikumsreaktionen sowie u. U. bei ihrer planvollen Einbeziehung, sofern diese als Teil der Inszenierungsaktion zum Arbeitsergebnis gehören. Die Debatte über die erfahrenen Reaktionen hielt im Unterricht wesentliche Erkenntnismomente bereit. Da Schabert sich vorrangig auf Literatur und Theaterstücke bezieht, kann ihr Essay sicherlich auch Diskussionsstoff für den Theorieunterricht im Fach Darstellendes Spiel anbieten. In aktuellen Theaterinszenierungen sowie auch in Filmen der letzten Dekade ist es nicht unüblich, Männerrollen mit Schauspielerinnen zu besetzen oder umgekehrt. So wurde etwa bei der Marburger Inszenierung der Dreigroschenoper 2013 die Rolle des Mackie Messer von der Schauspielerin Oda Zuschneid gespielt³²⁴. Die »Cross-Gender«-Besetzung wirkt in diesem Fall als cleverer Zug, um Mackie Messer als »schillernde« Figur zu zeigen, die außerhalb der gesellschaftlichen Regeln agiert. Zugleich erhält die Rolle eine stärker individuelle Färbung und erscheint weniger schablonenhaft. In diesem Sinn wirkt die Cross-Gender-Rollenübernahme von Cate Blanchett als Bob Dylan im Film *I'm Not There* (Regie Todd Haynes, 2007).

Wie die aufgeführten Beispiele illustrieren, können Cross-Gender-Rollenübernahmen aber unterschiedliche Funktionen erfüllen. Während es bei Film- und Theaterinszenierungen und dementsprechend im Fach Darstellendes Spiel dabei meist das Ziel ist, eine Rolle vielschichtiger und weniger klischeehaft zu gestalten oder gerade durch überzogene Klischees Belustigung zu erzeugen, setzt das hier vorgestellte Selbstinszenierungsprojekt einen anderen Schwerpunkt, indem der Bruch mit der verkörperten Rolle als eigentliches Ziel angestrebt wird und damit die Entlarvung der Rolle als Rolle. Die angenommene Rolle soll bewusst in Frage gestellt und damit Reflexion initiiert werden. Wie diese Absicht in den verschiedenen Projekten der Lernenden realisiert wurde, zeigen die folgenden Arbeitsbeispiele.

Auch bei den Anregungen für die ästhetische Praxis wird bewusst auf Formate wie Stundenblätter, Verlaufspläne für Unterrichtsreihen u. ä. verzichtet, weil entsprechend der situativen Bedingungen verschiedene Vorgehensweisen angemessen sein können, die je andere Vor- und Nachteile besitzen. Die Erläuterung unterrichtlicher Zusammenhänge und verschiedener Organisationsformen und Aufgabenstellungen werden zum Teil in die Darstellung einbezogen, um es zu erleichtern, die Ergebnisse in Bezug zu den jeweiligen Vorbedingungen zu setzen und Entscheidungen für die eigene Unterrichtsgestaltung zu treffen

Im Schlusskapitel sind mögliche Konsequenzen aus den Unterrichtserfahrungen zusammengefasst.

324 http://theater-marburg.com/tm/public/upload/TheaterpaedagogischesBegleitmaterial_Dreigroschenoper.pdf, Zugriff 27.10.2014.

»Die Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit eines erfolgreich vollzogenen Aneignungs- bzw. Auseinandersetzungsprozesses« (Klafki 1995, 18) stellt den Lehrenden vor besondere Schwierigkeiten, wenn es um anspruchsvolle, übergeordnete Lernziele wie Urteilsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Meinungsverschiedenheiten etc. geht. Hier rät Klafki anstelle von Tests oder Fragebogen eine »Symptomatologie« (ebd., 18) zu erstellen, die Klasse im Arbeitsprozess zu beobachten und Kriterien für Handlungsweisen zu benennen, die eine Weiterentwicklung der Lernenden im Hinblick auf die Lernziele erkennen lässt (ebd., 19).

Die Kompetenz, eigenständig, differenziert und kritisch Themen und Probleme der Geschlechter-Identität zu reflektieren und Positionen zu erproben, gehört sicher zu den Kompetenzzielen, die sich einer einfachen empirischen Erhebung entziehen. Im Kunstunterricht bietet es sich an, als Evidenz zumindest *auch* auf die Arbeitsprozesse und die Ergebnisse der eigenen ästhetischen Praxis der Jugendlichen zu vertrauen. Insofern die Jugendlichen aussagekräftige, vielschichtige und spannende Werke entwickelt haben, lässt sich ein Gelingen der angestrebten thematischen Auseinandersetzung behaupten. Auch das Scheitern in der Umsetzung von Ideen, das Erproben und Verwerfen gehört dabei zu einem intensiven Arbeits- und Entwicklungsprozess dazu, sofern dieser Prozess von Reflexion begleitet wird.

6.2.1 Methodische Aspekte: Erfahrungen aus Unterrichtsprojekten

Für die Durchführung der Selbstinszenierung wurden in den verschiedenen Kursen unterschiedliche Organisationsformen erprobt.

So war bei dem ersten Unterrichtsprojekt zur Selbstinszenierung, das 2010 mit einem Kunst-Leistungskurs einer hessischen Schule im zweiten Halbjahr der Qualifikationsphase (Halbjahresthema Optische Massenmedien) durchgeführt wurde, die ästhetische Praxis nicht ausschließlich für die Durchführung im Regelunterricht vorgesehen. Zentral innerhalb der Unterrichtseinheit war ein Tag eingeplant, an dem die künstlerischen Vorhaben zur Selbstinszenierung durchgeführt wurden. Dieser zentrale Projekttag wurde jedoch innerhalb des Regelunterrichts mehrere Wochen lang vor- und nachbereitet.

Die Organisationsform mit einem Projekttag war möglich, da der Leistungskurs sich einstimmig für das Vorhaben der Selbstinszenierung entschieden hatte und das Projekt somit in allen Schritten gemeinsam geplant und miteinander abgestimmt werden konnte. Damit die Verkleidung optimal gelang, engagierte die Gruppe für das Schminken eine professionelle Maskenbildnerin.

Das ausgewählte Vorbild für die Selbstinszenierung – z. B. die *Barbie-Puppe* – wurde im Plenum vorgestellt und dabei der gesellschaftliche und historische Kontext einbezogen. So nimmt etwa die *Barbie-Puppe* eine wichtige Stellung im Sozialisationsprozess von Mädchen ein und lädt ein zum Vergleich mit anderen Puppen, außer mit den üblichen

Baby-Puppen z. B. mit *Fulla*³²⁵, die in islamischen Ländern einen für Gläubige nicht anstößigen Ersatz für *Barbie* bietet, inklusive Schleier und rosa Gebetsteppich. Auf der Grundlage der Analyse der Bedeutung der Ikone wurde das Konzept für die eigene kritische oder ironische Auseinandersetzung mit der Figur begründet.

Für die Ausführung der Aufgabe wurden Teams gebildet. Die Lernenden halfen sich sowohl bei der Herstellung der Masken und Kostüme als auch bei den Aktionen und beim Fotografieren, wobei am Ende auch viele Jugendliche aus anderen Kursen einbezogen wurden.

Die Kostüme besorgten die Jugendlichen selbst; dabei wurde viel getauscht und ein gemeinsamer Fundus errichtet. Es muss mit etwa einer halben Stunde Schminkezeit pro Person gerechnet werden – und das setzt bereits eine gute Arbeitsorganisation und tätige Mithilfe der Schüler z. B. beim Kämmen, Flechten der Haare, Befestigen von Haarteilen etc. voraus (Abb. S1–S4).

Beim ersten Arbeitsschritt der eigentlichen Selbstinszenierung, der Verwandlung in die Ikone, wirkt der Vorher-Nachher-Effekt als große Sensation (Abb. S5–S14). Obwohl man das Prinzip aus Film und Medien kennt, aus Schminkeanleitungen der Illustrierten oder von Schauspielern in Rollen, die eine starke Veränderung der Person erfordern oder auch aus eigener Erfahrung vom Fasching – eine solche Verwandlung am eigenen Leib zu erleben oder bei den Mitschülern zu verfolgen, stellt offenbar immer wieder einen enormen Reiz dar – und lockte nach und nach die ganze Schule an. Andere Kurse samt Lehrkörper standen Schlange, um die Teilnehmer des Kunst-LKs zu bewundern, und es wurden noch lange Fotos ausgetauscht.

Die Resultate zeigen die Herstellbarkeit und Veränderbarkeit von Image, Erscheinungsbild und Habitus einer Person. In einer Gesellschaft, die stark von medialen, durch Styling und Optimierung per Photoshop perfektionierten Idealbildern geprägt ist, wirkt die Erfahrung, in welchem Ausmaß Schminke und Fotografie die Präsentation einer Person bestimmen, erkenntnisstiftend. Die Jugendlichen kannten den Werbespot *Evolution* der Firma »Dove«, der den durch Make-up und digitale Nachbearbeitung erzeugten »Vorher-Nachher«-Effekt an einem Model im Zeitraffer demonstriert³²⁶, aus dem Unterricht. Der aktive Nachvollzug einer solchen Verwandlung löste jedoch ungleich stärkere emotionale Reaktionen aus.

Die Arbeit der Maskenbildnerin trug an dieser Stelle dazu bei, die Qualität der Masken über das Faschingshafte³²⁷ zu erheben und das Erstellen einer professionellen Maske als

325 Siehe z. B.: <http://www.heise.de/tp/artikel/21/21137/1.html>, Zugriff 15.07.2015.

326 <https://www.youtube.com/watch?v=iYhCn0jf46U>, Zugriff 15.07.2015

327 Die naheliegende Assoziation zu »Fasching« wertet die Selbstinszenierung nicht ab. Die ursprüngliche Idee von Fastnacht ist ja das Ausbrechen aus der gewohnten Ordnung und den gewohnten Rollen, der Tribut an das »Andere« und »Ungezähmte« in der eigenen Person und der Gesellschaft, ein Raum für »Alterität«.

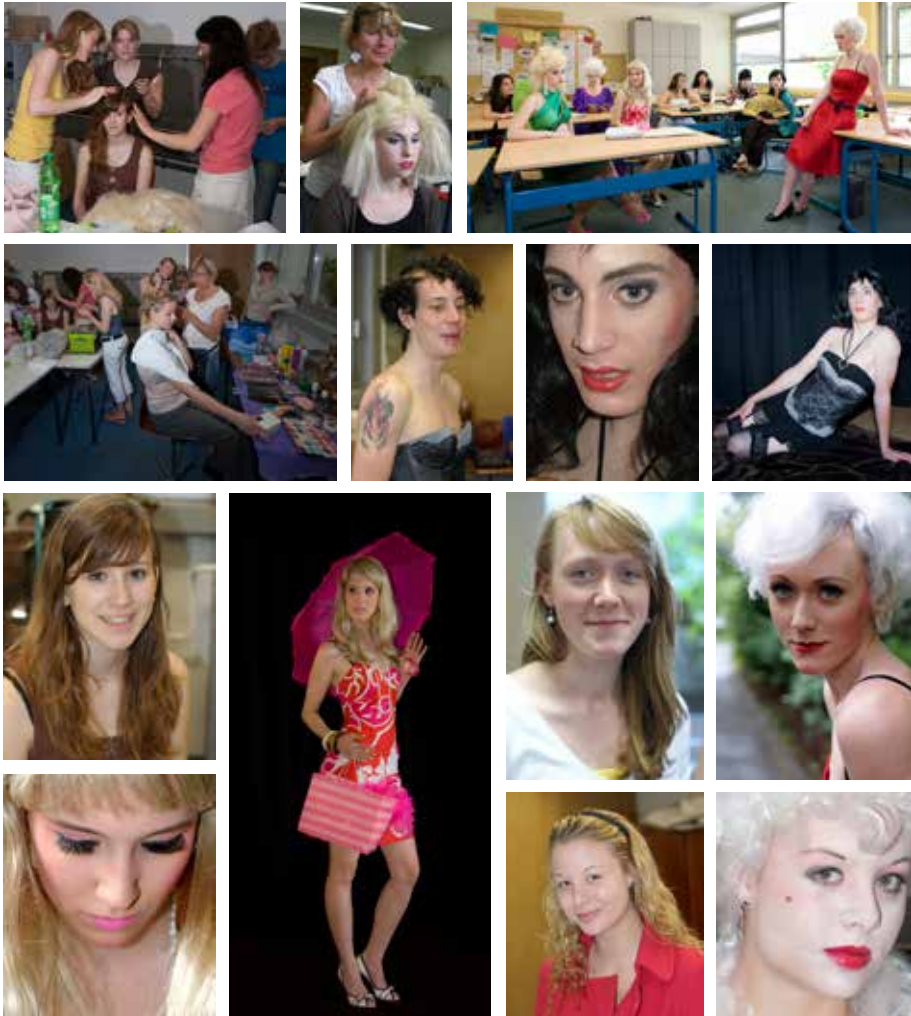


Abb. S1-S14: *Die Verwandlung*

künstlerische Arbeit begreifbar zu machen. Die Maskenbildnerin gab dabei auch einen Einblick in ihren Beruf, der bei Theater und Film eine wesentliche Rolle spielt.

Im Wintersemester 2010 wurde das Projekt in ähnlicher Form an der Akademie der Bildenden Künste in München im Rahmen eines Seminars in zwei Wochenend-Blocks durchgeführt.

Die Inszenierung wurde ebenfalls an einem Tag und mit Unterstützung der Maskenbildnerin in Angriff genommen. Die Ergebnisse der studentischen Arbeiten waren

nahezu durchweg von hoher Qualität und Aussagekraft³²⁸, wie auch die Arbeitsproben zeigen (Abb. S18–S20, S31–S34).

Bei der abschließenden Nachbesprechung bestand im Seminar Uneinigkeit darüber, wie die Organisation der praktischen Arbeit erfolgen sollte, um eine möglichst große Chance zu bieten, die zuvor erarbeiteten Konzepte zur eigenen Zufriedenheit der Studierenden umzusetzen. Einige Studierende hatten den festgelegten Termin des Projekttag für die ästhetische Praxis gestört, da sie eine solche Aktion, für die eine gewisse mentale Bereitschaft gefordert ist, lieber an einem Tag ihrer Wahl durchgeführt hätten. Auch könnten bei freier Wahl des Tages die Jahreszeit und wahrscheinliche Wetterlage in die Planung einbezogen und andere Faktoren passend zum jeweiligen Vorhaben gewählt werden. Eine Person, die sich mit Maskenbildner*innen auskennt oder bei der Maske gut behilflich sein kann, muss dann zwar selbst organisiert werden; einige Studierende hatten jedoch bereits in Eigeninitiative eine Maskenbildnerin für ihre Arbeit engagiert und andere wünschten sich ohnedies mehr eigene Gestaltungsmöglichkeiten bei der Maske. Zwar konnten die Wünsche vorher genau beschrieben und die erforderlichen Requisiten angefragt werden, doch war z. B. die Auswahl an Perücken und Bärten begrenzt und die Arbeit einer Maskenbildnerin trägt deren eigenen Stil, der mit den Vorstellungen der zu schminkenden Modelle nicht deckungsgleich sein muss.

Die in der Nachbesprechung des Seminars 2010 geäußerten Überlegungen zum Für und Wider professioneller Hilfe bei der Maske waren Anlass, beim nächsten Durchgang keinen festen Projekttag und keine Maskenbildnerin einzuplanen, um die verschiedenen Arbeitsweisen vergleichen zu können. Ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit lassen die Erfahrungen mit beiden Vorgehensweisen doch einige Rückschlüsse zu.

Das Selbstinszenierungsprojekt wurde im Frühjahr 2012 nochmals im Kunst-Grundkurs einer Oberstufenklasse (12 II) und im Wintersemester in einem zweiten Seminar an der AdBK München angeboten. Es änderte sich jedoch die Organisation der praktischen Arbeit, die vollständig in die Hand der Schüler bzw. der Studierenden gegeben wurde.

Im GK 12 II bearbeiteten 18 von 26 Jugendlichen das Geschlechter-Thema. Acht Jugendliche entschieden sich für ein Naturkunstprojekt anstelle des Geschlechter-Themas³²⁹. Für die ästhetische Praxis sollten die Jugendlichen Gruppen von vier bis fünf Personen bilden, die zunächst überwiegend nach Geschlechtern getrennt ausfielen und sich erst im Lauf der Arbeit auflockerten, da die Gruppen je nach den Konzepten, die sie entwickelten, auch Darsteller des anderen Geschlechts benötigten. Nachdem die Konzepte erarbeitet waren, ergab sich eine zwanglose Fluktuation zwischen den vier

328 Dieses Qualitätsurteil wird von Seiten der Studierenden insofern bestätigt, als mehrere in dem Seminar entstandenen Arbeiten von den Studenten später auf Ausstellungen gezeigt wurden (Jahresausstellung der AdBK, Abschlussmappe, Motiv auf Plakat für Jahresausstellung).

329 Eine Möglichkeit, den Jugendlichen frei zu stellen, ob sie das Thema der Geschlechter-Identität in der ästhetischen Praxis aufgreifen wollen, ist, ein völlig verschiedenes Thema zur Wahl zu stellen. Eine zweite Möglichkeit ist die sehr offene Formulierung der Aufgabe für die Selbstinszenierung, siehe die Bildbeispiele S23–S25.

Hauptgruppen, die zwar aus einem festen Kern bestanden, aber für die Fototermine auch Mitglieder aus anderen Gruppen requirierten. Die Gruppen arbeiteten weitgehend selbstständig, da nicht nur kein gemeinsamer zentraler Arbeitstag vorgesehen war und keine Maskenbildnerin gebucht wurde, sondern in Anbetracht der Größe des Kurses durchgehende Lehrerbegleitung bei jeder Gruppe auch nicht möglich war.

Das Ergebnis der weitgehend ohne lenkende Eingriffe von Lehrerseite stattfindenden Arbeit überraschte in mehrerlei Hinsicht. Positiv fielen die Intensität der Arbeit und das Engagement der Jugendlichen auf. Die Schülerarbeiten entstanden während des Unterrichts und zum Teil auch außerhalb des Unterrichts, da die Gruppen sich zu ausführlicheren Verkleidungs- und Fototerminen trafen. Eine Doppelstunde stellt für eine aufwändige Selbstinszenierungsaktion einen zu knappen Rahmen dar. Maske, Requisiten, Perücken und Kostüme wurden in ebenso großem Umfang eingesetzt wie bei den professionell begleiteten Inszenierungsaktionen. Die Jugendlichen trugen alles benötigte Material aus dem Familien- und Bekanntenkreis, der Theater-AG und aus anderen Quellen zusammen. Die Masken waren zwar weniger professionell als die Arbeit der Maskenbildnerin, aber dennoch vielfach den Konzepten angemessen.

Dagegen fielen die Ergebnisse der ästhetischen Praxis im Seminar 2012 quantitativ kleiner aus als beim ersten Seminar, was nicht nur der geringen Teilnehmeranzahl von sieben Studierenden geschuldet war, darunter ein Student und sechs Studentinnen.

Neben anderen Ursachen wie dem stärkeren Fokus auf der rezeptiv-reflexiven Arbeit – in diesem Bereich erarbeiteten die Studierenden eine große Fülle an Beispielen aus verschiedenen Epochen der Stilgeschichte und aus der Popkultur – lag die geringere Motivation zur praktischen Arbeit nach Aussage der Studierenden auch gerade im Fehlen eines festen Projekttages und der professionellen Unterstützung durch eine Maskenbildnerin begründet.

Im Widerspruch zu den Studierenden im ersten Seminar, die einengende Faktoren bei dem Konzept mit Projekttag und Maskenbildnerin bei der Nachbesprechung kritisch erwähnt hatten, weshalb das Konzept geändert und den Vorschlägen von Seiten der Studierenden angepasst wurde, äußerten die Studierenden des zweiten Seminars den starken Wunsch nach festen zeitlichen Vorgaben und professioneller Unterstützung.

Da im Studium die meisten künstlerischen Arbeiten selbstständig ausgeführt werden, erschien gerade das Konzept mit Projekttag und Maskenbildnerin als verlockende Arbeitsform und die Motivation, auch die Selbstinszenierung in Eigeninitiative durchzuführen, war geringer als bei den Schülern, die sich über die Gelegenheit zu freierem Arbeiten gefreut hatten.

Auch diese Erfahrung zeigt nochmals, wie jede Entscheidung über Inhalte und Organisationsformen stets situationsgebunden sein muss; was im einen Fall die ideale Lösung darstellt, kann in einer anderen Lerngruppe unter anderen Bedingungen fehlschlagen.

In den Jahren 2013 bis 2016 wurden weitere Selbstinszenierungsprojekte in Kunstkursen der gymnasialen Oberstufe durchgeführt, wegen des geringeren zeitlichen, or-

organisatorischen und finanziellen Aufwandes jeweils ohne professionelle Unterstützung und innerhalb der regulären Unterrichtszeiten.

Die verschiedenen Verfahrensweisen – Selbstinszenierung mit oder ohne Hilfe bei der Herstellung der Maske, an einem Projekttag oder während der Unterrichtszeiten – weisen verschiedene Vor- und Nachteile und jeweils eigene Charakteristika auf, jedoch sind in einer motivierten Gruppe bei jeder der vorgestellten Organisationsformen überzeugende Arbeitsergebnisse möglich.

Auf den folgenden Seiten sind einige Arbeitsproben abgebildet. Durch die Sortierung nach den thematischen Schwerpunkten der Geschlechterrolle, der sexuellen Orientierung und der psychischen und körperlichen Geschlechter-Identität wird erkennbar, dass alle verschiedenen Aspekte von den Jugendlichen bearbeitet wurden, wobei es selbstverständlich auch Überschneidungen gibt. Die Erläuterungen zu den Arbeiten fassen die Punkte zusammen, die bei der Vorstellung der Konzepte zu den Arbeiten und in den Besprechungen der Arbeiten zur Sprache kamen, gehen jedoch zum Teil auch auf Besonderheiten der Entstehungsbedingungen ein, die sich situativ ergaben.

Die ursprüngliche Aufgabenstellung – die Verwandlung in ein Vorbild und anschließende Distanzierung von dem Vorbild durch eine kritische Intervention – entwickelte sich in den späteren Durchläufen des Projekts zu einer mehr offenen Selbstinszenierung, bei der das ursprüngliche Verfahren jedoch immer noch eine der möglichen Varianten der Bearbeitung des Themas darstellte.

6.2.2 Arbeitsproben: Selbstinszenierungen

Selbstinszenierung zum Thema der Geschlechterrollen

Beispiel 1: Barbie

Auf dem Schulhof spielt ein Junge mit einer lebensgroßen *Barbie*, biegt Arme und Beine in verschiedene Positionen, trägt sie herum und stellt sie zuletzt irgendwo ab. *Barbie* bleibt steif und starr und behält immer ihr stereotypes Lächeln. »Fast jedes Mädchen wächst mit *Barbie*-Puppen auf«, erklärt Philine. »Für viele wird die *Barbie* zum Vorbild und Ideal. Meine Aktion soll zeigen, dass Frauen, die festen Rollenmodellen nacheifern, in der Konsequenz zum passiven Objekt werden«³³⁰.

In der Nachbesprechung hob Philine hervor, die Verwandlung in eine andere Figur habe Erkenntnisse über die eigene Person gebracht. Sie habe sich als kleines Mädchen

³³⁰ Die Bereitschaft auch heutiger junger Mädchen (im Jahr 2015), sich durch Operationen, Diäten und Make-up an das Barbie-Puppen-Ideal anzupassen, dokumentiert dieser Internetclip am Beispiel dreier Mädchen aus Odessa: <http://www.gmx.net/magazine/unterhaltung/lifestyle/schoenheitsideal-barbie-30794326>, Zugriff 15.07.2015.

danach gesehnt, wie Barbie auszusehen. Darum stand ihre Entscheidung sofort fest, sich als *Barbie* zu verkleiden. Sie habe aber gemerkt, wie wohl sie sich in ihrer eigenen Haut fühle und habe sich gefreut über die Versicherung ihrer Freunde, sie so zu mögen, wie sie ist.



Abb. S15-S17: *Barbie*

Beispiel 2: Lara Croft

Lara Croft stellt ähnlich wie die *Barbie* einen weiblichen Idealtypus dar, der männlichen Projektionen gerecht wird. Die Studentin Miriam hat, wie die *Fee Tinkerbell*, den Kontrast zwischen der Fantasiewelt, in die die Heldin passt, und dem Alltag einer Normalfrau zum Thema gewählt. Wenn *Lara Croft* wie eine Obdachlose auf der Einkaufsstraße kauert oder im Flur eines Instituts auf ihren Termin warten muss, wird augenfällig, wie wenig ihre Kräfte und Fähigkeiten geeignet sind, reale Probleme zu lösen.

In einem Game Shop zielt die lebendige *Lara Croft* auf die Vitrinen voller Action-Figuren nach ihrem Ebenbild. Die Dramaturgie erinnert an Ulrike Rosenbachs Videoperformance *Glauben Sie nicht, dass ich eine Amazone bin* (vgl. Kapitel 3.1.1) Der Besitzer des Geschäftes fragt nicht nach der kritischen Botschaft. Er möchte die Studentin im *Lara-Croft*-Kostüm als Verkäuferin einstellen – durch die Interaktion im öffentlichen Raum offenbaren sich so zusätzliche Dimensionen, z. B. die des Marktes³³¹.

Lara Croft ist aus zahlreichen Gründen ein besonders herausragendes und vielschichtiges Beispiel für eine neuere »Ikone der Weiblichkeit«, vor allem deshalb, weil sie als

³³¹ Anhand von *Lara Crofts* Gestaltwandel zeichnet sich nach und nach der immer deutlichere Zuschnitt auf männliche Bedürfnisse und Idealvorstellungen ab, nachdem die Marktanalysen ergaben, dass die Figur weibliches Spielpublikum nicht in dem Maß wie erhofft anwerben konnte.

weibliche Hauptfigur im männlich dominierten Action-Spiel-Bereich zumindest vordergründig mit einigen Klischees bricht. *Lara Croft – ein neues Vorbild für Actionheldinnen und Frauen?*, fragt Elisa Giomi darum in einem Band zur Jugendforschung zur Identitätsbildung durch Mediennutzung (Giomi 2007). Stellt der sensationelle kommerzielle Erfolg der Actionfigur für Mädchen »ein Signal zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins« (Edmonds 1998, 28) dar? Kennedy sieht in dem Umstand, dass Jungen und Mädchen im Spiel in Laras Rolle schlüpfen können, eine Chance zum Experimentieren mit alternativen Geschlechterrollen und -identitäten und spricht gar von »queer embodiment« (Kennedy 2002, 4), wenn der männliche Spieler mit *Lara* verschmilzt.

Giomi kommt jedoch in ihrer Analyse der Blickführung im Film *Tomb Raider* und der tonangebenden männlichen Entourage der Figur *Lara* in den Figuren von Vater und Mentor zu dem Schluss, dass *Lara* das ausführende Organ männlicher Willensentscheidungen bleibt. Die hyper-femininen Attribute, ihre großen Brüste und ausgeprägten Kurven, könnten für ihre Beliebtheit mehr ausschlaggebend sein als etwaiges subversives anti-patriarchalisches und gender-dekonstruktivierendes Potenzial.

Dafür spräche auch die Anpassung des Designs der zuerst an die weibliche Zielgruppe gerichteten Figur, die neue Absatz-Gruppen für den überwiegend von männlichen Konsumenten bevölkerten Computer-Spiele-Markt erschließen sollte, an männliche Wunschfantasien im Hinblick auf die Körperformen.

Dennoch kann in der Beliebtheit der Figur auch bei weiblichem Publikum und mehr noch in ihrer »Aneignung« durch weibliche Fans in Comic-Zeichnungen, privaten *Lara Croft*-Filmfolgen auf YouTube etc. ein »queeres Potenzial« abgelesen werden. *Lara Croft* gehört damit wie die Serienheldinnen *Xena*³³² und *Buffy*³³³ zu den immer noch wenigen und erst in jüngerer Zeit vorkommenden weiblichen Action-Figuren.

Analysen, die bei der Betrachtung von Phänomenen wie Metrosexualität, Comic-Actionheldinnen, etc. zu einem eindeutigen Schluss kommen – queer oder nicht queer, konform oder subversiv – berücksichtigen in ihrem Wunsch nach einer klaren Antwort nicht die Komplexität der Themen und die Subjektivität der Reaktionen. So lässt sich nicht eindeutig beantworten, ob die Figur der *Lara Croft* emanzipatorisches Potenzial entfalten kann oder im Gegenteil Klischees bestärkt. Die Arbeit der Studentin bringt diese Ambivalenz gekonnt zum Ausdruck.

332 *Xena – die Kriegerprinzessin* (1995–2001), ein Ableger der Serie *Hercules*, entstand als US-amerikanisch-neuseeländische Fantasy-Serie. Die mächtige Kriegerin Xena besteht mit ihrer Gefährtin Gabrielle zahlreiche Abenteuer.

333 *Buffy – im Bann der Dämonen* (1997–2003) ist eine US-amerikanische Fernsehserie mit der Schauspielerin Sarah Michelle Gellar als Vampirjägerin, die übernatürliche Kräfte und besondere Fähigkeiten besitzt. Die Folgen der Serie griffen unter anderem auch typische Jugendprobleme und –ängste auf. Die Ausnahme-stellung der Heldin, die sich in einem Horrorszenario zur Wehr setzt statt schreiend weg zu rennen, bot Buffy als Identifikationsfigur für Mädchen an.



Abb. S18-S20: *Lara Croft* (von Miriam El-Refaeih)

Beispiel 3: Balance und Multi-Tasking

Die Grundidee der Selbstinszenierung mit kritischer Aussage kann in abgewandelter, erweiterter oder vereinfachter Form den Bedürfnissen der Lerngruppe und den Umständen angepasst werden und in aufwändiger oder reduzierter Weise durchgeführt werden.

Die Aufgabe für den Kunst-Leistungskurs 2015 bestand darin, mit einer fotografischen (Selbst)-Inszenierung Themen und Probleme der Gegenwart aufzugreifen, mit denen junge Menschen in ihrem Alltagsleben konfrontiert sind³³⁴. Mögliche Themen wurden anhand von Werken der Gegenwartskunst gemeinsam besprochen, wobei unter anderem auch Werke zu Aspekten der geschlechtlichen Identität einbezogen wurden.

³³⁴ In diesem Fall war die Freiwilligkeit bei der Selbstinszenierung durch die Möglichkeit gewährleistet, auf eine symbolische Darstellung mit Hilfe von Gegenständen auszuweichen, wovon jedoch niemand Gebrauch machte.

Die Aufgabe zielte demnach nicht direkt auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Geschlechtsidentität ab, sondern die Jugendlichen waren gefordert, die für sie wesentlichen Themen und Probleme selbst zu benennen.

Obwohl das Geschlechterrollenthema nicht vorgegeben war, identifizierten die Lernenden die beiden Arbeiten bei der Besprechung der Arbeiten als »geschlechtertypisch«: Maksym veranschaulicht mit seiner Inszenierung auf der Slackline die Schwierigkeit, die beiden Lebenssphären Schule und Freizeit auszubalancieren. Vanessa jongliert ferngesteuert – an Kabel angeschlossenen – sechsarmig mit verschiedenen Utensilien wie Kochtopf, Buch, Babypuppe und Lippenstift. Mit einer ihrer sechs Hände lackiert sie die Fingernägel einer anderen Hand.

Während Maksym sich auf Karriere und Sport konzentriert, demonstriert Vanessa modernes weibliches Multi-Tasking.



Abb. S21: Maksym: *Balance zwischen Schule und Sport*



Abb. S22: Vanessa: *Multi-Tasking ferngesteuert*

Wenn das Thema der Selbstinszenierung ohne enger leitende Vorgaben gestellt wird und die Jugendlichen von sich aus die Geschlechterrollen bearbeiten, fällt manches Mal die Betonung von sehr typisierten Darstellungen der Geschlechterrollen auf. Wiederkehrende stereotype Motive waren etwa: Ein Mann bringt der Frau das Bier, während sie in lässiger Pose ein Fußballspiel im Fernseher anschaut; eine Frau in Stöckelschuhen fällt einen Baum; ein Putzmann wischt den Schreibtisch ab, an dem die Unternehmerin arbeitet etc.

Diese sehr plakativen und zum Teil formelhaften Ideen haben aber wohl ihre Berechtigung, solange Schüler zu erkennen geben, wie präsent Geschlechtervorstellungen sind, die man für längst überholt ansehen möchte. Bei einer vertiefenden Beratung und Begleitung der ästhetischen Praxis werden die holzschnittartigen Klischees wahrscheinlich zugunsten differenzierterer Ansätze aufgegeben. Auch die Lehrkraft muss hier einen Balanceakt vollführen: Es ist aufschlussreich zu beobachten, welche Ergebnisse Schüler abliefern, ohne in der Themenwahl stärker beeinflusst zu werden. Eine behutsame Beratung kann jedoch helfen, von naheliegenden Klischees weg und zu originellen und eigenständigen Ideen hin zu führen.

Die Umkehr von Rollenverhalten wurde in einem Fall auf etwas mehr ausgefallene Weise in Szene gesetzt: Es ist keine Frau, die Bäume fällt, Autos repariert und Bierkästen wuchtet und somit nach Wahrnehmung der Schüler aus der Rolle fällt, sondern ein Transvestit (ohne Abb.). »Auch ein Transvestit kann ein ganzer Kerl sein«, könnte das Motto der Fotoserie heißen. Der Junge, der die Rolle des Transvestiten übernahm, war dabei derjenige in der Gruppe, der unter den Schülern eher als machohaft männlich galt, und von dem einige erwartet hätten, dass er sich nicht mit der Verkleidung in eine Frau einverstanden erklären würde. In einem zweiten Projekt nahm die Gruppe Schwarz-Weiß-Porträts von einem Jungen in Verkleidung als Mädchen auf; hierfür wurde ein anderer Junge gewählt, der in den Fotos ohne übertriebene Pose und Schminke glaubwürdig ein Mädchen darstellt. Beide Jungen waren sehr gerne bereit, die Mädchenrolle zu spielen. Andere Jungen im Kurs schlossen das für sich aus.

Die offene Aufgabenstellung lässt jedem einzelnen genug Freiraum. Es gibt Jugendliche, die gerne in andere Rollen schlüpfen und ihren Körper bei der praktischen Arbeit einbringen und andere, die das nicht tun wollen. Nicht immer sind es die Jugendlichen, von denen man es erwartet, die sich auf diese oder jene Seite stellen. Für beide Entscheidungen sollte der Kunstunterricht Raum geben.

Bei einer sehr offen gestellten Aufgabe, bei der die Jugendlichen die für sie wichtigen Themen selbst finden und umsetzen, werden erwartungsgemäß viele verschiedene Themen aufgegriffen: Fiona stellte die Kluft zwischen virtueller und »realer« Identität (Abb. S23), Caleb seine Situation »zwischen zwei Kulturen« dar (Abb. S24), Charlotte den Weg aus der Depression mit Hilfe von Yoga (ohne Abb.). Leila veranschaulicht mit quer über das Gesicht geschriebenen Schimpfworten, wie Mobbing den Menschen »zeichnet«. Vor einer Graffiti-Wand aufgenommen korrespondieren die Schriftzüge auf der Wand und im Gesicht durch formale Entsprechung, wodurch die »Protestworte« auf der bemalten Wand den verletzenden Worten gegenübergestellt werden (Abb. S25).

Das Thema der Geschlechter-Identität wird jedoch in der Regel ebenfalls von den Jugendlichen aufgeworfen und muss nicht von Lehrerseite her ausdrücklich benannt werden. Auch auf diese Weise, durch die offene Formulierung des Themas kann ver-

mieden werden, das Thema der Geschlechter-Identität der Gruppe oder dem Einzelnen »aufzuzwingen«.



Abb. S23 (oben links): *Virtuelle Realität und real life*

Abb. S24 (oben rechts): Aus der Serie *Zwischen zwei Kulturen*

Abb. S25 (unten): *Mobbing*

Selbstinszenierung zum Thema der sexuellen Orientierung

Beispiel 1: Froschkönigin

Die Re-Inszenierung von Märchen erwies sich als fruchtbarer Ansatz, um verschiedene Aspekte der Geschlechter-Identität zu bearbeiten. In der neuen Version von Dornröschen wurde die schlafende Schönheit von einer Prinzessin wachgeküsst. Auch der geküsste Frosch erwies sich als »Froschkönigin« und das Märchen endete nun mit zwei glücklich vereinten Prinzessinnen (Abb. S26–S28).



Abb. S26–S28: *Dornröschen* und *Froschkönigin*

Beispiel 2: Flügel (ohne Abb.)

Eine aussagekräftige und ästhetisch reizvolle Idee wurde von einem Jungen entwickelt: Er ließ sich von Klassenkameraden Papiere mit Schimpfworten auf den Rücken kleben, insbesondere auch verschiedene Kraftausdrücke mit den Adjektiv »schwul« davor. Es wurden so viele Papiere mit Beleidigungen an seinen Körper geheftet, dass der Rücken, die Schultern und beide Arme davon bedeckt waren. Zuletzt aber breitete der von kränkenden Worten übersäte Junge die Arme aus und die Zettel mit den Beleidigungen verwandelten sich in Flügel (ohne Abb.). Reich an symbolischen Verweisen und Assoziationen, knüpft die Arbeit an die mitunter praktizierte Form der Bloßstellung an, jemanden – unbemerkt von der betroffenen Person selbst – einen Zettel mit Spott-Worten anzuheften. So wie geschmähte Gruppen häufig die zunächst als Beleidigung gedachte Vokabel als Selbstbezeichnung verwenden und damit als identitätsstiftend umdeuten (wie im Falle der Worte »schwul« und »queer«), veranschaulicht die Arbeit einen Prozess, durch den ein Außenseiter die Stigmatisierung zunächst passiv erleidet, jedoch »das Blatt wendet«, indem er sich schließlich dazu bekennt, was zu seiner Identität gehört. Am Schluss steht der Junge vor einem offenen Fenster, im Gegenlicht leuchten die Papierflügel. Die Doppeldeutigkeit des offenen Endes lässt den Betrachter im Ungewissen.

Als Schwachpunkt erwies sich in diesem wie in einigen anderen Fällen die fotografische Dokumentation der Aktionen, die zwar vorhanden, aber nicht immer technisch geglückt war. Hier ist es wichtig, von Lehrerseite auf eine gute und ausführliche Foto-Dokumentation zu drängen, da sonst am Ende die mit größter Mühe und beträchtlichem Aufwand durchgeführte Inszenierung nur eingeschränkt und nicht angemessen präsentiert werden kann, was besonders schade ist bei einem so klugen Konzept. Für die Dokumentation hing viel davon ab, wie die Jugendlichen die Zusammenarbeit mit fotografisch erfahrenen Begleitpersonen organisiert hatten. Es lohnt sich, diesem Punkt Beachtung zu schenken und im besten Fall technische Aspekte der Fotografie vorher im Unterricht zu behandeln.

Selbstinszenierung zum Thema der psychischen und körperlichen Geschlechter-Identität

Beispiel 1: Dita von Teese und Marilyn Monroe

Ein Junge verwandelt sich in *Dita von Teese*. Zusammen mit einem Mädchen, das *Marilyn Manson* personifiziert, möchte er an mehreren Orten Posen als Standbilder einnehmen und damit die Rollen dieser Stars als Provokateure illustrieren oder persiflieren. Nach kurzer Zeit traut er sich wegen der Heftigkeit der negativen Publikumsreaktionen, die sich vor allem in abwertenden Kommentaren bezüglich einer ihm unterstellten Homosexualität äußern, nicht mehr aus dem Klassensaal. Die Darstellerin von *Marilyn Manson* erhält dagegen durchweg positives Feedback. Diese Erfahrungen führen zu einer Klasesdiskussion über die Frage, warum der spielerische »Gender-Switch« bei Junge und Mädchen so unterschiedlich aufgenommen wird (Abb. S29 und S30).

Beispiel 2: Alter Mann

Die Studentin Elena verwandelte sich als junge Frau in einen alten Mann, um den größtmöglichen Gegensatz zu der eigenen Person herzustellen (Abb. S31 und S32). Sie erklärte dazu, dass sie die Maske nutzen wollte, um sich soweit wie möglich in eine ganz andere Existenz einzufühlen, wie es Constanze Kirchner im Leitartikel zum KUNT+UNTERRICHT-Heft *Identität* formuliert, wenn sie vom »Erkennen des Selbst im Anderen, im Fremden, im Gegenüber« spricht (Kirchner 2012, 11).



Abb. S29 und S30: *Marilyn Manson* und *Dita von Teese*



Abb. S31 und S32: *Alter Mann* (von Elena Baron)



Abb. S33 und S34: *Baby Born*
(von Maria Berauer)



Don` t worry, I` m working

María Berauer
Video, 2010

Beispiel 3: Baby Born

In der Videoarbeit von Maria, die sich in die Puppe *Baby Born* verwandelte, entdeckt die Puppe zufällig die verschiedenen Funktionsknöpfe, mit der sie ausgestattet ist. Das Baby probiert die Knöpfe aus und ist selbst hilflos erstaunt darüber, dass es plötzlich weint, lacht, krabbelt etc. Es reagiert in einer bestimmten Weise, wenn man nur »die richtigen Knöpfe drückt« (Abb. S34 und S35). Das Video illustriert ein mechanistisches Welt- und Menschenbild, wie es in der Aufklärung zum ersten Mal gedacht wurde und auch gegenwärtig in den Naturwissenschaften z. T. wieder diskutiert und aktualisiert wird. Gibt es persönliche, selbstbestimmte Identität und einen freien Willen? Die besonders perfide Wendung, die das scheinbar ziellose Experimentieren des Babies nimmt, fügt noch eine Sinnebene dazu: Der Betrachter erkennt, wie das Baby allmählich darauf konditioniert wird oder sich selbst darauf konditioniert, die Windel zu füllen. Wiederum kommen viele symbolische Aspekte ins Spiel, etwa die Gleichsetzung von Kot und Geld in der psychoanalytischen Metaphorik Freuds. Das kindliche Verhalten scheint zufällig und verspielt, und doch führt alles nur in einen Kanal. Marias Ansatz ist ebenso ungewöhnlich wie grundlegend, weil die Identitätsbildung an einem sozusagen vor-geschlechtlichen und vor-individuellen Punkt betrachtet wird. Das Baby befindet sich in einem Bewusstseinszustand, in dem es noch nicht weiß, ob es Junge oder Mädchen ist oder welche Eigenschaften seine Persönlichkeit ausmachen.

Beispiel 4: Half Drag

Die Grundidee, ein männliches Gesicht zur Hälfte weiblich zu schminken, führte u. a. der Fotograf Leland Bobbé in seiner *Half-Drag*-Fotoserie aus, die ein Schüler im Internet entdeckt hatte³³⁵. Vor Leland Bobbé haben jedoch bereits andere Künstler diese Idee realisiert (z. B. Ulay). Die Schüler wollten dem zur Hälfte als Frau geschminkten Mann als Gegenpart ein zur Hälfte männlich geschminktes Frauengesicht gegenüberstellen, da diese Version bei den bisherigen Umsetzungen der Idee offenbar fehlte (Abb. S45 und S36).

Die Kursteilnehmer kamen sehr gut vorbereitet zu dem festgesetzten Termin. Alle nötigen Utensilien wie Perücken, Kleidung, Accessoires und Schminke wurden mitgebracht. Ein Junge, der sein Gesicht zur Hälfte in ein weibliches Gesicht verwandeln lassen wollte, hatte sich für diesen Anlass eine Woche lang nicht rasiert und nahm erst kurz vor dem Schminken auf einer Gesichtseite den Bart ab. Ein Mädchen hatte eine Verwandte in den Unterricht eingeladen, die seit Jahren die »Halloween«-Partygäste auf

³³⁵ http://www.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Flelandbobbe.com%2Fblog%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F06%2Fvanilla-gallery-6-2_2.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Flelandbobbe.com%2Fblog%2Fcategory%2Fhalf-drag%2F&h=481&w=648&tbnid=56qokurHnX85gM%3A&zoom=1&docid=VbBaSr2YwX1yHM&ei=OL5PVPGPaeSaygPy7oLQAw&tbn=isch&iact=rc&uact=3&dur=1065&page=1&start=0&ndsp=18&ved=0CCgOrQMwAg, Zugriff 28. 10. 2014.

der nahe gelegenen *Burg Frankenstein* schminkte und daher Kompetenz als Maskenbildnerin erworben hatte.

Die Schüler hatten ebenfalls Freunde mit Erfahrung im Fotografieren mitgebracht. Die Ergebnisse der praktischen Arbeit gelangen dank der guten Vorbereitung seitens der Schüler und der kundigen Unterstützung, die ebenfalls von den Schülern selbst organisiert wurde. Die Fotoarbeiten wurden im Gang der Schule vor den Kunsträumen ausgestellt und erfuhren starke und überwiegend anerkennende Beachtung durch die anderen Schüler. Hierbei fiel abermals der Unterschied in der Rezeption des halbseitig in eine Frau verwandelten Gesichts eines Jungen im Vergleich zur halbseitigen Verwandlung eines Mädchens in einen Mann auf. Aufgrund der bereits eingangs in Kapitel 6 erörterten Unterschiede in der Konnotation der Geschlechterinszenierungen erregte das halbseitig geschminkte Gesicht des Jungen sehr viel mehr Aufsehen und wurde lebhafter diskutiert. Die Schüler betonten in der Reflexion der eigenen Praxis, stolz auf die Arbeitsergebnisse zu sein. Sich selbst in ungewohnter Weise wahrgenommen zu haben, war sowohl für das Mädchen als auch den Jungen die zentrale, lustvoll erlebte Erfahrung.



Abb. S35 und S36: *Half Drag*

Beispiel 5: Ich als Deko

Jill wählt aus Fotos von sich selbst, einer Freundin und einem Freund in dekorativ arrangierten Posen jeweils einzelne Segmente und verwandelt sie mittels Fotobearbeitung in ein abstraktes Ornament, oft in prismatischen Formen angeordnet. Die Körper werden zum Dekor, zum Teil verschwimmen Freund/Freundin und die Protagonistin zu einem Mandala oder einem symmetrischen Muster.



Abb. S37 und S38: *Ich als Deko*

Weitere Beispiele (ohne Abb.):

Eine Studentin verwandelte sich in einen Mann und begann damit, zunächst die Stereotype durchzudeklinieren: Mann am Pissoir, lässig vor einem Pin-up-Poster etc. Die verblüffendste Wendung ergab sich dann, als sie in der Verkleidung als Mann die Rück-Verwandlung in eine Frau inszenierte: An diesem Punkt lässt sich das reale Geschlecht tatsächlich nicht mehr »zurückverfolgen«; dem Foto als Transvestiten glaubt man den »Mann«, der vorgeblich im Kostüm steckt.

In einem Selbsterfahrungsexperiment schlüpfte eine Studentin in die Maske einer »Frau mit Bart«. Der Anpassungsdruck, dem sie in der Öffentlichkeit ausgesetzt war und den sie im Plenum schilderte, gab Anlass zur Diskussion über die Frage der Gefahren und Risiken der Beschäftigung mit dem Thema der sexuellen Identität im Unterricht, vor allem bei Interventionen in die Öffentlichkeit.

Bei der abschließenden Seminarbesprechung, in der es auch um die Umsetzungsmöglichkeiten dieses und themenverwandter Projekte im Unterricht ging, wurden diese Risiken – negative oder sogar aggressive Reaktionen von außen, innere Verunsicherung und Irritation – als mögliche Gründe genannt, weshalb das Thema der geschlechtlichen Identität trotz seiner grundlegenden Bedeutung selten ausdrücklich zum Unterrichtsgegenstand wird. Auf der anderen Seite ist ein Tabuisieren dieser Fragen keine pädagogisch seriöse Option. Vor allem zeigen die zum Teil negativen Publikumsreaktionen den gesellschaftlichen Handlungsbedarf und die Notwendigkeit, Anstöße zur Veränderung des öffentlichen Klimas im Hinblick auf »Anders-Sein« zu geben. Von Studierendenseite wurde nochmals die Wichtigkeit einer vorsichtigen und drucklosen Herangehensweise betont, wenn das Thema in der Schule behandelt werden soll.

Themenübergreifendes Beispiel: Diversity

Die Grundform des Selbstinszenierungskonzepts in der bisher beschriebenen Form hat sich in mehrerlei Hinsicht bewährt. Durch die mehrschrittige Vorgehensweise entspricht es entwicklungspsychologischen Prozessen, indem zunächst in einem Anpassungs- und Imitationsvorgang die Angleichung an eine Norm bzw. ein vorgegebenes Ideal angestrebt wird, wonach in einem zweiten Stadium eine bewusste Infragestellung und Distanzierung geleistet wird. Die Erprobung verschiedener Identitäten kommt dabei in der Regel einem altersgemäßen Bedürfnis der Jugendlichen entgegen.

Zugleich werden künstlerische Strategien der Gegenwartskunst näherungsweise erprobt, wozu die Inszenierung von Körpern im Sinne der Befragung von normierenden Kategorien wie Schönheit, Geschlecht, Fitness und Status gehört (vgl. Kapitel 3.1).

Durch die Komplexität der Inszenierungsaufgabe ergeben sich überdies zahlreiche Anknüpfungspunkte sowohl an Werke der historischen Kunst (vgl. Kapitel 3.2) als auch an Erzeugnisse der Medien und Popkultur (vgl. Kapitel 3.3).

Das Selbstinszenierungskonzept stellt somit ein mögliches Gerüst für eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Geschlechts-Identität im Kunstunterricht dar, wobei selbstverständlich zahlreiche andere Optionen denkbar sind. Als ein Beispiel sei hier die zeichnerische Verfremdung von Produkten oder Werbeanzeigen genannt (siehe Abb. Z1–Z4). Im Fall der abgebildeten Zeichnungen sollten zunächst das Produkt oder Ausschnitte der Werbeanzeige naturgetreu kopiert werden, anschließend wurden die versteckten Botschaften oder möglichen Assoziationen des Betrachters zeichnerisch dargestellt.

Als eine weitere Vorübung experimentieren die Jugendlichen in Oberstufenkursen gerne mit Foto-Überblendungen, d. h. ein Motiv wird im Internet ausgesucht oder selbst fotografiert und mit Hilfe des Beamers auf den eigenen Körper oder das Gesicht projiziert. Die Übung besitzt hohen Motivationswert, ein verblüffendes Ergebnis zu erzielen wie es die Projektion »Das Tier im Mann« zeigt ist jedoch eine anspruchsvolle Aufgabe und erfordert einige Überlegung und Mühe bei der Anpassung des Fotos an das Gesicht bzw. den Körper. Für die Jugendlichen reizvoll ist oft das Spiel mit körperlichen Veränderungen. Neben dem Projizieren von Tattoos, Falten oder Wunden werden auch Muskeln und Körperformen manipuliert (Abb. Z5–Z8).

In vielen Selbstinszenierungs-Arbeiten wird auf die Erfahrung von »Anders-sein« Bezug genommen, sei es in der Fotoserie von Carl, der seinen Weg »gegen den Strom geht« (Abb. S39) oder in dem Fotoexperiment von Mirjam, die sich als »blauer Fremdkörper« in der Schule bewegte (Abb. S40).

Eines der Fotoprojekte zum Thema »Diversity« oder »Anders-sein« entwickelte eine besondere Dynamik über die Kursgrenzen hinaus. Eine E-Phasenklasse gab den Anstoß mit einer Plakatserie: Jeweils drei Klassenmitglieder unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit wurden vor weißem Hintergrund (der Schulwand) gemeinsam porträtiert. Die Jugendlichen blicken dabei ernst und selbstbewusst den Betrachter an. Die Dreier-Porträts bringen die Besonderheit jedes Einzelnen zur Geltung und stellen die Unterschiede heraus, was nochmals durch den Slogan »Jeder ist anders ...« unterstrichen wird.

In einer zweiten Foto-Sitzung wurden jeweils die drei gleichen Personen aufgenommen, jedoch nachdem sie sich mit ungiftiger bunter Farbe beworfen hatten. Auf diesem Foto sind die Unterschiede zwischen den Menschen schwerer zu erkennen, da sie alle gleichermaßen »bunt« sind. Das Lachen verweist auf das vorangegangene Spiel mit der Farbe und vermittelt die Botschaft des Gemeinschaftsgefühls und der Gleichberechtigung aller, wie es auch der Slogan verkündet: »... und alle sind gleich!«. Die Individualität jedes Einzelnen und die Freude bei der Zusammenarbeit sind vereinbar (Abb. S41 1–6).

Die Doppelpakete, die in verschiedenen Versionen im Verwaltungsgebäude der Schule ausgehängt wurden, fanden nicht nur beim Kollegium und den Eltern, sondern vor allem auch unter den Schülern großen Anklang. Daher wurde von anderen Jugendlichen auf das Vorbild der Plakate zurückgegriffen und die Idee mit Abwandlungen auf



Abb. Z1–Z4: Zeichnungen zum Thema der Geschlechterrollen in Werbeanzeigen

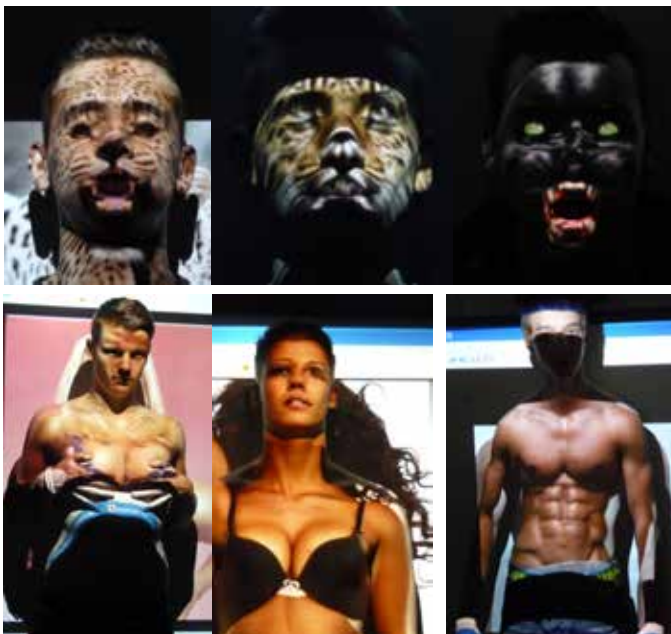


Abb. Z5–Z8: Experimente mit Foto-Überblendung: *Die Tiernatur des Mannes* von Mehmet, *Ich als Frau* von Sören, *Ich als Muskelmann* von Felix



Abb. S39: *Gegen den Strom*

andere »Diversity«-Themen übertragen. Während Helen und Miriam im Grundkurs der Q2 2015 gegen die Stigmatisierung von »Behinderung« aufrufen wollten (ohne Abb.), wandte Maleen das Prinzip der Darstellung von Vereinzelung durch farbliche Markierung und der Gemeinsamkeit in bunter Vielfalt auf das Thema der sexuellen Orientierung an (Abb. S42 1–4).

In Anlehnung an David Hockneys Prinzip des »Joiners« schufen Laura, Tim, Valentin und Sofia eine komplexe Collage zum Thema geschlechtlicher Körper-Identität: aus zwei Personen und einer bunten, fotografisch unscharfen Mitte gehen verschiedene weiblich-männliche Gestalten hervor, der Betrachter vollendet das Bild in seiner Vorstellung (Abb. S43 1–3).

Auch wenn die Farbsymbolik bei den drei Themen, die sich unter dem Oberbegriff der »Diversity« fassen lassen, unterschiedlich gut funktioniert, als bemerkenswert kann der Schneeballeffekt angesehen werden, der von der ersten Inszenierungsidee ausging.

Die Beispiele demonstrieren auch, wie bei einer sehr offenen Aufgabenstellung die Frage nach der Identität, auch der geschlechtlichen Identität, von Schülerinnen selbst eingebracht und mit einbezogen werden kann. Es genügt daher vielfach, Raum für verschiedene inhaltliche Fragestellungen zu geben.



Abb. S40: *Blue*



Abb. S41 1–6: *Jeder ist anders ... und alle sind gleich!*, Fotoserie einer Klasse der E-Phase



Abb S42 1–4: Variation der Grundidee *Jeder ist anders ... und alle sind gleich!* von Maleen



Abb S43 1–3: *Joiner* von Laura, Tim, Valentin und Sofia



7

SCHLUSSWORT

Schlusswort

Ziel der Arbeit war, auf der Basis von Grundsatzüberlegungen zur Frage der geschlechtlichen Identität konkrete Vorschläge zur Auseinandersetzung mit dem Thema im Kunstunterricht zu erarbeiten. Dem Aufzeigen der lebensweltlichen und entwicklungspsychologischen Relevanz des Themas folgte die Sichtung naturwissenschaftlicher und kulturwissenschaftlicher Forschungsbeiträge, insbesondere zur Problematik der kulturellen Konstruktion von Geschlecht. Die exemplarische Untersuchung von historischen und aktuellen Positionen der Kunst sowie von popkulturellen Phänomenen mit dem Thema der sexuellen Identität bildete einen zentralen Teil der Arbeit. Eine Standortbestimmung der kunstpädagogischen Ansätze zum Thema wurde durch die Auswertung eines selbst entwickelten und mehrfach durchgeführten Unterrichtsprojekts mit Anregungen für die Weiterentwicklung der Bearbeitung des Themas der geschlechtlichen Identität in der Didaktik des Faches Kunst ergänzt.

Als Fazit aus den Reflexionen zu Grundfragen der geschlechtlichen Identität aus verschiedenen Wissenschaftszweigen sowie verschiedenen künstlerischen Positionen und aus den Erfahrungen in Unterrichtsstichproben können Richtlinien oder eher Hinweise zur Beachtung für die Unterrichtspraxis im Fach Kunst abgeleitet werden. Im Folgenden werden sowohl für die Phasen der Rezeption und Reflexion als auch für die Phasen der ästhetischen Praxis im Kunstunterricht jeweils zehn Leitlinien vorgeschlagen. Die Leitlinien betreffen die Materialauswahl, die Unterrichtsmethoden, Arbeitsaufträge und die anzustrebenden Kompetenzen. Sie sind nicht als restriktive Vorschriften zu verstehen, sondern als Hinweise auf bedenkenswerte Aspekte bei der Unterrichtsgestaltung. Nicht immer lassen sich alle der Leitgedanken vollständig umsetzen, auch mögen begründete Abweichungen je nach den kontextuellen Bedingungen sinnvoll sein. Die Leitlinien bilden jedoch das Derivat aus den vorangegangenen Überlegungen – ihre ausführliche Herleitung und Begründung erfolgte in den einzelnen Kapiteln dieser Arbeit, hier werden sie in einem Resümee zusammengefasst. In Klammern erfolgt bei Bedarf der Verweis auf das Kapitel, in dem die argumentative Herleitung dargelegt ist.

Leitlinien für die Phasen der Rezeption und Reflexion:

1. Einschließen statt Aufpfropfen

Das Thema der geschlechtlichen Identitäten ist kein zusätzliches Thema, das noch irgendwo eingeschoben oder angehängt werden muss, sondern ein inhaltlicher Bestandteil

vieler Gegenstandsbereiche des Kunstunterrichts. Es sollte nicht zusätzlich dem Unterricht beigelegt werden, sondern wo es angemessen und sinnvoll ist auf selbstverständliche Weise integriert werden, etwa indem bei der Befassung mit Gegenwartskunst auch solche Werke behandelt werden, die Aspekte der sexuellen Identität beinhalten oder indem die sexuelle Orientierung von Kunstschaffenden auch bei der Interpretation historischer Kunst thematisiert wird, wenn sie einen wichtigen Bezugspunkt des Schaffens oder eines Werkes bildet.

2. Umfassende und schrittweise erfolgende Bearbeitung

Bei der Auswahl der Werke kann sinnvollerweise darauf geachtet werden, die verschiedenen Aspekte der geschlechtlichen Identität einzubeziehen – nicht nur die Geschlechterrolle, sondern auch die sexuelle Orientierung und die Körper-Identität. Dabei kann es bei der Betrachtung von Werken der Kunst der letzten Dekaden hilfreich sein, die phasenweise Akzentverschiebung bewusst zu berücksichtigen, die von der Thematisierung der Geschlechterrolle über die Thematisierung der sexuellen Orientierung zur Thematisierung der Körper-Identität erfolgte. Z. B. wird der Zugang zum Verständnis der Werke, die Körper-Identität befragen, u. U. durch den Einstieg über Werke zum Aspekt der Geschlechterrollen erleichtert (Herleitung und Begründung hierfür in Kapitel 3.1).

3. Ikonografische Reihen einsetzen

Ein Mix verschiedener künstlerischer Positionen und popkultureller Phänomene stiftet Reflexionsansätze, da Vergleiche und Verknüpfungen angeregt werden. Historische Kunst ohne Transfer zu lebensweltlichen Themen und Problemen Jugendlicher kann unnahbar bleiben, popkulturelle Erzeugnisse können oberflächlich warenförmig wahrgenommen werden, »Queer Art« (im Sinne von Lorenz 2012) kann durch zu viele kontextuelle Verweise und extensiven Umgang mit der Zeit für die unterrichtliche Bearbeitung sperrig werden – erst eine aufeinander abgestimmte Zusammenstellung hilft, ähnlich wie in einer durchdacht kuratierten Ausstellung, sinnstiftende Zusammenhänge, Korrespondenzen und Signaturen zu erkennen.

4. Impulswirkung für die ästhetische Praxis reflektieren

Bei der Auswahl der Kunstwerke, die für die Auseinandersetzung mit Fragen der geschlechtlichen Identität herangezogen werden, ist mit zu bedenken, inwiefern sie Impulse für die ästhetische Praxis der Jugendlichen geben können. Werkbeispiele, die extreme Formen der Körpermodifikation oder das Risiko körperlicher und / oder psychischer Verletzungen beinhalten, werden daher vorzugsweise nicht gehäuft oder als einzige Beispiele vorgestellt (siehe Kapitel 2.2.2).

5. Bei Schockwirkung Vorsicht walten lassen

Für das Ziel, Jugendlichen eine positive Einstellung zu sexueller Vielfalt zu ermöglichen, können Werke, die eine abschreckende Schockwirkung ausüben, kontraproduktiv sein. Ohne »schwierigen« Werken und Fragen auszuweichen, sollten diese Werke mit Behutsamkeit und gegebenenfalls primär dann behandelt werden, wenn die Befassung damit ein Anliegen der Jugendlichen darstellt (siehe Kapitel 2.2.2).

6. Didaktik des Angebots

Indem Material und Aufgabenstellung so gewählt werden, dass Aspekte der sexuellen Identität, die persönliche Bereiche oder weltanschauliche Überzeugungen betreffen, thematisiert werden können oder auch nicht, ist dem Umstand der Heterogenität der Lernenden Rechnung getragen. Zum Beispiel können bei der Befassung mit Gegenwartskunst Gruppen zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten gebildet werden, die zur Wahl stehen, entsprechend der Einteilung in dem Band *Orientierung in der Gegenwartskunst* (Gockel / Kirschenmann 2010) etwa zu den Themen Raum / Objekt, Erinnern / Vergessen, Zeichen / Schrift etc. und unter anderem auch zu Geschlecht / Identität. Damit kann Rücksicht auf einen unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Stand genommen werden – nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen liegt ein Aspekt des Themas zur gleichen Zeit an – aber auch auf unterschiedliche religiöse und kulturelle Sichtweisen und Einstellungen. Der Unterricht signalisiert Offenheit für Fragestellungen zum Thema der sexuellen Identität, aber vermeidet Druck gegenüber Jugendlichen, die sich aus verschiedensten Gründen zurückhalten mögen. Nicht akzeptiert werden können allerdings diskriminierende und verletzende Umgangsweisen oder Äußerungen gegenüber jedweden sexuellen Identitäten.

7. Gesellschaftliche und historische Hintergründe einbeziehen

Grundkenntnisse der gesellschaftlichen und historischen Hintergründe sind generell für die Interpretation von Kunstwerken notwendig, spielen für manche Themen jedoch eine größere Rolle als bei anderen und gehören zwingend zum Verständnis der Kunstwerke zum Thema der sexuellen Identität. Zum Beispiel gehört zum Thema der feministischen Kunst, wesentliche Anliegen der Frauenbewegung und die beiden Ansätze der differenzorientierten und der gleichheitsorientierten Emanzipationsbestrebungen kennenzulernen. Den verschiedenen Ansätzen und Anliegen entsprechen wiederum verschiedene Werke, weshalb in vielen Fällen eine Gegenüberstellung widersprechender Ansätze erhellend wirkt (Kapitel 3.1).

8. Verschiedene Geschlechtertheorien in Grundzügen vorstellen

Bei der Betrachtung von Gegenwartskunst, die explizit Themen der sexuellen Identität aufgreift, kann die Einbeziehung queertheoretischer Ansätze sinnvoll sein, weil sie zum

Teil den ideellen Hintergrund der Werke bilden (Kapitel 3.2.5). Die Lernenden in der Oberstufe sollten die Hauptströmungen der unterschiedlichen Geschlechtertheorien, die derzeit sowohl in den Wissenschaften als auch in der Medienöffentlichkeit diskutiert werden, kennenlernen: Die anti-essenzialistische, dekonstruktivistische Auffassung von Geschlecht als soziale Konstruktion sowie Perspektiven auf Geschlecht, die ein Zusammenwirken verschiedener Faktoren in den Blick nehmen – biologisch / materielle, soziale und psychische – sollten vorgestellt werden. Vorrangig kann dies im Fach Biologie und den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfelds geleistet werden, aber auch im Fach Kunst können Textauszüge bei der Besprechung von Kunstwerken zum Thema herangezogen werden.

9. Kritische Auswahl und gegebenenfalls Ergänzung bereits vorliegender Materialien

Ob man mit offiziellen Schulbüchern arbeitet oder mit Materialien zum Download, in jedem Fall ist eine kritische Sichtung und bewusste Auswahl der vorgeschlagenen Arbeitsaufträge angebracht. Vielfach ist zu überlegen, die Materialien mit zusätzlichen Informationen zu ergänzen, um Einseitigkeiten zu vermeiden. Während in Schulbüchern den Aspekten der sexuellen Identität zum Teil ausgewichen wird, tendieren aktuelle Materialien aus queertheoretisch-postmodernistischer Richtung in manchen Fällen zur Festlegung auf eine dekonstruktivistische anti-essenzialistische Sichtweise auf Geschlecht. Im Unterricht sollte auf eine pluralistische Betrachtung geachtet werden, unabhängig von der persönlichen theoretischen Verortung der Lehrperson. Ohne Anspruch auf völlige »Neutralität« oder »Objektivität« kann doch Ausgewogenheit der Darstellung angestrebt werden.

10. Anzustrebende Lernkompetenzen können sein

Als wichtige Kompetenzen erwerben Jugendliche die Fähigkeit, aktuelle und historische Kunstwerke auch im Hinblick auf ihre Bedeutungen und Aussagen im Hinblick auf Aspekte der geschlechtlichen Identität zu erschließen. Sie können popkulturelle Erscheinungsweisen und Darstellungen sexueller Identitäten im Kontext der zeitgeschichtlichen Entwicklung in den Sichtweisen auf Geschlecht einordnen. Sie können Geschlechter-Repräsentationen reflektieren und mit der Vielfalt der Geschlechter-Identitäten wertschätzend und nicht-diskriminierend umgehen. Sie erwerben mit der Kenntnis verschiedener Sichtweisen auf Geschlecht Denkmöglichkeiten, die Freiräume zur Selbstdefinition eröffnen.

Leitlinien für die ästhetische Praxis speziell im Hinblick auf Selbstinszenierung:

1. Freiwilligkeit

Bei einem Thema, das persönliche Einstellungen und Erfahrungen stark berührt wie das Thema der sexuellen Identität und bei dem der Körper ins Spiel gebracht wird wie es bei der Selbstinszenierung der Fall ist, stellt Freiwilligkeit eine grundlegende Voraussetzung dar. Wenn die Aufgabe Aspekte der sexuellen Identität direkt anspricht (wie das Aufgabenformat, das in Kapitel 6.3. in den Abschnitten 6.4.1 bis 6.4.5 vorgestellt wurde), kann überlegt werden, eine von diesen Aspekten »unbelastete« Alternativ-Aufgabe anzubieten. Außerdem ist wichtig, auch Wege für »distanziertere« Lösungen bei der Bearbeitung des Themas aufzuzeigen. Z. B. fällt es manchen Jugendlichen leichter, sich mit dem eher bereits vertrauten Thema der Geschlechterrollen zu befassen als mit dem stärker auf leibliche Erfahrung bezogenen Thema der Körper-Identität. Wenn die Aufgabe lediglich die Möglichkeit einschließt, auch Aspekte der sexuellen Identität aufzugreifen – wie bei dem Aufgabenformat, das in Kapitel 6.4.6 besprochen wird – helfen die gemeinsame Vorbesprechung zu möglichen Bearbeitungsweisen des Themas und gegebenenfalls Werkbeispiele der Gegenwartskunst, um Jugendliche zu ermutigen, Fragestellungen zur geschlechtlichen Identität zu bearbeiten, wenn sie das möchten.

2. Vorbilder

Jugendliche »trauen« sich eher, einen Aspekt aus dem Themenspektrum der sexuellen Identität zu bearbeiten, wenn sie bereits Werke der Gegenwartskunst zu dem Themenbereich kennengelernt haben. Außer in der Kunst können ermutigende Vorbilder auch in Demonstrationen politischer Aktivist*innen gefunden werden, wenn Mittel der Selbstinszenierung eingesetzt werden, um auf geschlechter-spezifische Probleme aufmerksam zu machen. Ein Beispiel wären die Performances einer Schülerinnengruppe an einer Oberstufenschule in Ecatepec in Mexiko, die u. a. in ihren Debütantinnenkleidern auf die Straße gehen – den Prinzessinnengewändern, mit denen 15-jährige Mädchen in die Gesellschaft eingeführt werden – und dabei Blutgerinnsel und blaue Flecken im Gesicht und auf der Haut tragen, um gegen das antiquierte Frauenbild und von den Behörden geduldete Gewalt gegen Frauen zu protestieren (*amnesty journal* 01/2016, 45).

3. Eigene Themen

Trotz der Bedeutsamkeit von Vorbildern und der Wichtigkeit der Möglichkeit distanzierter Bearbeitungsweisen wird die Beratung in der Regel das Finden und die Auseinandersetzung mit eigenen Themen der Jugendlichen fördern, ohne den Bereich des Privaten zu berühren. Sich in fotografischen Selbstinszenierungen mit der Rolle der Frau in muslimischen Gesellschaften und mit dem Tragen des Schleiers zu befassen ist auf authentische Weise für die iranische Künstlerin Shirin Neshat (z. B. *Unveiling* 1993) möglich; für

Außenstehende besteht dagegen in höherem Maß die Gefahr, Klischees und Vorurteile zu reproduzieren, wenn sie ein Thema bearbeiten, von dem sie nicht betroffen sind.

4. Umgang mit Klischees

Klischees, die andere Kulturen und Gruppierungen betreffen, sind zu vermeiden. Durch die Maßgabe, eigene Themen zu finden, kann der Klischeeproduktion bereits entgegen gewirkt werden, weiterhin durch eine Beratung, die originelle Bearbeitungsweisen fördert und Klischeeproduktion als solche problematisiert. Es bleibt jedoch erfahrungsgemäß auch bei der Bearbeitung von Themen, von denen die Jugendlichen selbst betroffen sind, ein Spannungsfeld zwischen der Eigenständigkeit der Arbeitsweise der Schüler und der Vermeidung von Klischeeproduktion. Ohne Anspruch auf Verallgemeinerung zu erheben, entstanden in den für diese Arbeit durchgeführten Unterrichtsversuchen stärker klischeebehaftete Arbeiten, wenn die Schülergruppen weniger beratend begleitet wurden. Solange die Klischees der Geschlechterbilder für Jugendliche noch eine so große Bedeutung haben und nicht überwunden sind, können sie auch aus den Arbeiten der ästhetischen Praxis wohl nicht ganz verbannt werden.

5. Teamwork

Zusammenarbeit ist nicht nur erwünscht, sondern essenziell bei der ästhetischen Praxis der Selbstinszenierung. Schon das Schminken und Verkleiden ist leichter zu organisieren, wenn ein gemeinsamer Fundus an Verkleidungsutensilien gesammelt wird und die Jugendlichen sich gegenseitig beim Kostümieren helfen. Spätestens bei der fotografischen Dokumentation ist Zusammenarbeit notwendig. Die gemeinsame Arbeit trägt auch zum Abbau von Vorbehalten und zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem bearbeiteten Thema bei. Eventuell können die Teams sich auch Experten für verschiedene Bereiche der Arbeit wählen (Maske, Darstellung, Fotografie etc.).

6. Reflexion als Teil der ästhetischen Praxis

Für eine tiefgehende Bearbeitung des Themas ist entscheidend, bereits durch die Aufgabenstellung und weiterhin bei der Beratung hervorzuheben, dass eine lustige oder spektakuläre Verkleidung allein nicht das Ziel der Arbeit ist, sondern eine aussagekräftige Performance bzw. Foto-Inszenierung. Die Schülerin als *Barbie*-Puppe verkleidet ist ein Hingucker, aber erst die Performance auf dem Schulhof, bei dem ein Junge mit ihr »spielt«, sie herumträgt und in Posen »biegt«, ergibt den Sinn der Inszenierungsarbeit. Ein Prozess der Reflexion ist dadurch immanent der ästhetischen Praxis eingebunden.

7. Zeitlicher Rahmen

Ein Selbstinszenierungsvorhaben wie das im Rahmen dieser Arbeit mehrfach erprobte nimmt mehr Zeit als eine gewöhnliche Doppelstunde in Anspruch. Eine Durchführung während eines Projekttagges empfiehlt sich daher besonders. Ein Projekt dieser Art kann

jedoch in aufwändiger oder reduzierter Form durchgeführt werden; es kann stärker angeleitet oder weitgehend in Eigenregie – und in diesem Fall z. B. auch nachmittags bzw. außerhalb der Unterrichtszeit – stattfinden. Dadurch ergeben sich zeitliche Variationsmöglichkeiten. Außerdem bildet die eigentliche Selbstinszenierung, das Schminken, Verkleiden und Durchführen einer Performance oder Aktion lediglich den Kern einer längeren Sequenz. Wenn das Erstellen eines Konzepts, die Suche nach einer geeigneten »Location« für die fotografische Dokumentation, das Vorbereiten der Maske etc. auf verschiedene Unterrichtsstunden verteilt wird, ist es bei sehr guter Vorbereitung auch gelungen, die Selbstinszenierung und fotografische Dokumentation im regulären Kunstunterricht durchzuführen, wobei ein Block von drei Schulstunden günstiger ist als eine Doppelstunde. Eine Möglichkeit zum Duschen in der Umkleidekabine der Sporthalle einzukalkulieren, kann nützlich sein.

8. Räumlicher Rahmen

Das Klassenzimmer ist zu eng und begrenzt, das Schulgebäude und die Schulöffentlichkeit werden in vielen Fällen den geeigneten Rahmen darstellen. Ob darüber hinaus eine Intervention in das städtische oder dörfliche Umfeld anvisiert wird ist unter Abwägung der im nächsten Punkt erläuterten Faktoren zu entscheiden. Die Schule als Handlungsraum zu wählen kann zusätzliche Synergie-Effekte bewirken. Jedes der Selbstinszenierungsprojekte zog große Aufmerksamkeit auf sich, es gab viele positive Rückmeldungen, Diskussionen, Beteiligung und Unterstützung. Die Jugendlichen können in vertrauter Umgebung agieren, auch mögliche negative Reaktionen können aufgefangen und gemeinsam bewältigt werden. Zudem erobern die Jugendlichen ihre Schule, von dunklen Kellerräumen bis zu parkähnlichen Ecken auf dem Schulhof und bekommen ein Gespür für die Wirkung und Atmosphäre der verschiedenen Plätze und ihr Potenzial für fotografische Inszenierungen. Absprachen mit dem Hausmeister oder der Schulleitung können Konflikte verhindern, leichter als das u. U. im öffentlichen Raum zu gewährleisten ist.

9. Sich möglicher Risiken bewusst sein

Im öffentlichen Raum mehr als in der Schule, jedoch je nach Schulklima und Beziehungskonstellationen auch dort, sind mögliche negative Publikumsreaktionen im Voraus zu bedenken. Dies gilt generell bei Performance-Vorhaben außerhalb des Klassenzimmers, aber insbesondere dann, wenn Themen behandelt werden, die in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden. Verschiedene Rollen und Selbstentwürfe auszuprobieren sollte nicht mit der Erfahrung enden, sich ungeschützt spöttischen Bemerkungen oder Pöbeleien auszusetzen. In den meisten Fällen bietet der übersichtliche Bereich der Schule eine gewisse Sicherheit. Je nach der Zielrichtung des Selbstinszenierungsprojektes kann es nötig sein, sich unter unbekanntem Personen zu bewegen, wie bei dem Projekt, sich als »alter Mann« unter Leute auf der Straße zu mischen. Für ältere Jugendliche und Studierende und je nach

Art des Vorhabens kann die Einbeziehung außerschulischer Öffentlichkeit in Betracht gezogen werden, wobei Vorsichtsmaßnahmen getroffen werden können (z. B. Begleitung).

10. Lernkompetenzen können sein

Erkennen und erfahren, wie Styling, Habitus und Accessoires eigenes Auftreten und äußere Wahrnehmung einer Person beeinflussen; erleben und reflektieren, wie eine bewusst geplante Selbstinszenierung, die vom gewohnten Selbstbild abweicht, sich auf die eigenen Gefühle und die Interaktion mit anderen auswirkt. Die Methode der Selbstinszenierung gezielt als künstlerisches Mittel einsetzen können, um eine inhaltliche Aussage zu transportieren. Im Team zusammenarbeiten und andere Selbstinszenierungen in ihrer Aussageabsicht verstehen und würdigen können.

Während das Thema der geschlechtlichen Identität und Vielfalt im Rahmen der Schule durchaus bereits Beachtung findet, z. B. durch Handreichungen auf Bildungsservern der Länder gibt es bisher nur vereinzelt fachdidaktisch aufbereitete Materialien, Unterrichtsideen und Empfehlungen wie die in dieser Arbeit vorgelegten. So wird etwa für die Publikation *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule* (Huch / Lücke 2015) vom Verlag *transcript* beansprucht, der Band enthalte erstmalig fachspezifische Impulse für Bildungsprozesse zum Umgang mit sexueller Vielfalt und Diversity. Die angesprochenen Fächer sind in diesem Fall Geschichte, Deutsch, Politik, Biologie, Physik und Informatik. Auch dieser Band legt vor den fachspezifischen Anregungen zunächst eine theoretische Basis, die – wie es bereits für die zum Download vorfindbaren fachspezifischen Vorschläge für das Fach Kunst zum Thema festgestellt wurde – queertheoretisch und anti-essenzialistisch ausgerichtet ist.

Ob eine Idee oder ein Impuls »erstmalig« erfolgt, ist angesichts der raschen Entwicklung auf dem Gebiet der Publikationen zu sexueller Vielfalt als Unterrichtsthema schwer zu sagen, da es kaum möglich ist, sämtliche Publikationen in Buchform oder im Internet zu prüfen. Vermutlich jedoch ist die hier vorliegende Arbeit eine der ersten, die fachspezifische Impulse für den Kunstunterricht zum Umgang mit dem Thema der sexuellen Identität aus einer theoretischen Perspektive vorlegt, die queertheoretische sozialkonstruktivistische Ansätze – welche die Anteile der sozialen Konstruktion und der Selbstdefinition bei der Frage der sexuellen Identität betonen – mit dem konstruktiv-kritischen Ansatz in der Pädagogik und kritischer Theorie verbindet, der nicht anti-essenzialistisch ist, sondern universelle Gültigkeit für einige Grundwerte beansprucht sowie von einem Wissenschaftsbegriff ausgeht, der Annäherungen an eine zu erkennende Realität oder »Wahrheit« für möglich und anstrebenswert erachtet.

Wie bereits mehrfach betont, soll der Gegensatz und Konflikt zwischen den unterschiedlichen theoretischen Grundlagen – kritisch-konstruktive Werte-Pädagogik versus dekonstruktivistisch-queertheoretische Haltung – nicht überbewertet werden und der Graben soll nicht vertieft werden. In vielen Punkten gibt es gemeinsame Ziele und auch

die Unterrichtsvorschläge geben nicht immer auf den ersten Blick ihre theoretische Fundierung preis. Viele Vorschläge, die in Publikationen veröffentlicht sind, deren Ausrichtung als dekonstruktivistisch und anti-essenzialistisch deklariert wird, können auch auf der Basis einer kritisch-konstruktiven pädagogischen Einstellung verwendet werden. Doch auch wenn hier eine Versöhnung und Vereinbarung der beiden Positionen angestrebt wird, ist der Gegensatz und Konflikt zu reflektieren. Denn trotz der Gemeinsamkeiten gibt es auch Antagonismen, etwa wenn die anti-essenzialistische, dekonstruktivistische Überzeugung in ihrer extremen Form in einer vorgeschlagenen Aufgabenstellung zum Ausdruck kommt.

In einer Ausgangslage, in der einer zunehmenden gesellschaftlichen und kulturellen Beachtung und Bedeutung des Themas der geschlechtlichen Identität eine defizitäre didaktische Aufbereitung und Einbeziehung in schulische Bildung gegenübersteht – in der also das fachdidaktische Fundament noch nicht gelegt ist – geht die Diskussion orientierender Leitfragen der Vorstellung konkreter Unterrichtsvorschläge voran. Dies gilt umso mehr, da im Hinblick auf die Verankerung der geschlechtlichen Identität und sexuellen Vielfalt als Themen in Lehrplänen unterschiedliche weltanschauliche Vorstellungen aufeinanderprallen und umstrittene Entwürfe vorliegen. Die spezifische Anforderung, den Bogen von allgemeinen und breit gefächerten Reflexionen zu praxisbezogenen und praxiserprobten Unterrichtsideen zu schlagen, bedingt die Struktur der vorliegenden Arbeit, die zum Teil überblickshaft zusammenfassend und zum Teil exemplarisch vertiefend die verschiedenen Facetten des Themas einbezieht. Daraus ergeben sich in Hinblick auf alle Aspekte des Themas zahlreiche Anknüpfungspunkte für die weitere wissenschaftliche Forschung und Debatte, von denen hier nur einige genannt werden können. Die Analyse historischer Kunstwerke im Hinblick auf ihre oft verborgene Botschaft zu Fragen der geschlechtlichen Identität öffnet ein weites Feld, daran anschließend ergibt sich die Auswahl potentiell für die reflexive Arbeit im Kunstunterricht aussagekräftiger Kunstwerke und ästhetischer Phänomene, die im Sinne didaktischer Ikonologie Verknüpfungsmomente ermöglichen. Notwendig für die theoretische Fundierung des Themas der geschlechtlichen Identität und Vielfalt im (Kunst-)Unterricht ist die Fortführung der kritischen Auseinandersetzung mit Geschlechtertheorien, wobei die Ansätze der Verbindung von queertheoretischen Überlegungen und kritischer Theorie zukunftsweisend sind (siehe Kapitel 4.2.3.8).

Die Überprüfung der These von der phasenhaften Schwerpunktverschiebung bezüglich der Befassung mit den Aspekten geschlechtlicher Identität in der Kunst der letzten Dekaden, wie sie in Kapitel 3.1 formuliert wird, könnte Erkenntnissen über die Entwicklung der künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Thema der sexuellen Identität erbringen, die wiederum in Überlegungen zu didaktischen Vorgehensweisen einfließen sollten.

Die generelle Zielbestimmung des Unterrichts – noch vor den Anliegen der einzelnen Fachdidaktiken – besteht nach Maßgabe der kritisch-konstruktiven Didaktik im Angebot

von Hilfen zur Entwicklung der Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit der Lernenden (Klafki 1995, 8). Angestrebt wird dabei ein Lernprozess als Interaktionsprozess, der sich durch entdeckendes und nachentdeckendes Lernen sowie das Eingehen auf Schülerbedürfnisse auszeichnet (ebd.). Ein solcher Unterricht wird stark von Formen der Zusammenarbeit geprägt sein, stets die spezifischen Hintergrundbedingungen mit reflektieren und unter Umständen das Planungskonzept verändern und anpassen, wie es die Unterrichtsberichte im vorangehenden Kapitel widerspiegeln.

Gerade auch die Variabilität und Prozesshaftigkeit des Unterrichtsgeschehens erschwert eine wissenschaftlich hieb- und stichfeste Evaluation der zu erzielenden Lernfortschritte im Hinblick auf ohnedies schwer fassbare abstrakte Lernziele wie Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung. Auch in diesem Bereich der Wirkungsforschung liegt ein Aufgabenfeld.

Neben diesen theoretischen Anknüpfungspunkten stellt die Erarbeitung praxisorientierter Unterrichtskonzepte die größte Herausforderung dar. In der vorliegenden Arbeit wurde ein Beispiel für ein mögliches Unterrichtskonzept mehrfach erprobt und vorgestellt.

In Selbstinszenierungsprojekten wie den hier vorgestellten können die Jugendlichen sich auf grundsätzliche Weise mit sozialen Rollenvorgaben befassen (wie *Barbie* oder *Lara Croft*), oder die sexuelle Orientierung thematisieren (wie die *Froschkönigin*), oder sich mit ihrem Projekt den in den Körper eingeschriebenen, das Körpererleben und den Habitus prägenden Geschlechterbildern zuwenden (wie die *Frau mit Bart*). Alle drei Bereiche – soziale Rolle, Körperidentität und sexuelle Orientierung, stellen mögliche didaktische Schwerpunkte dar.

Ob die Schülerinnen und Schüler persönliche Themen in die praktische Arbeit einbringen oder eine distanzierte Bearbeitungsweise wählen, bleibt ihnen selbst überlassen. Der Kunstunterricht eröffnet einen Spiel-Raum, angesiedelt zwischen Fantasie und Realität, in dem neue oder erweiterte Identitäten konstruiert und erprobt werden.

Literaturverzeichnis

- Abramson, Paul R. / Pinkerton, Steven D. (Hg.): *Sexual Nature/Sexual Culture*. Chicago (Illinois) 1995
- Adorno, Theodor W.: *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a.M. 1970
- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia*. Gesammelte Schriften 4. Frankfurt a.M. 1997
- Alaimo, Stacy / Hekman, Susan (Hg.): *Material Feminisms*. Bloomington / Indianapolis 2008
- Aloi, Giovanni: Marc Quinn @ Whitecube. In: *Whitehot*. Magazine of Contemporary Art. London May 2010. Online: <http://whitehotmagazine.com/articles/2010-marc-quinn-white-cube/2073>, Zugriff 15.07.2015
- Amnesty International: *Unterrichtspraxis Menschenrechte*. Bonn 1995
- Amnesty International: *Das Schweigen brechen*. Menschenrechtsverletzungen aufgrund sexueller Orientierung. Berlin 1999
- Amnesty International: *Amnesty Journal – Das Magazin für die Menschenrechte*. Heft 01/2014, 02/03 2014, 01/2016
- Andererseits – Künstlerische Entwürfe zur Frauenfußball WM 2011. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung. Schwules Museum Berlin 2011
- Androgyn. Sehnsucht nach Vollkommenheit. Katalog zur Ausstellung im Neuen Berliner Kunstverein 1987
- Anfang, Günther: *Von Jungen, Mädchen und Medien*. München 2005
- Arbeitsbuch Kunstunterricht Sekundarstufe I. *Kunst nach 1945*. Düsseldorf 1985
- Arbeitsbuch Kunstunterricht Sekundarstufe II. *Renaissance. Manierismus und Barock 1+2*. Düsseldorf 1986
- Arbeitsbuch Kunstunterricht Sekundarstufe II. *Spätmoderne und Postmoderne*. Düsseldorf 1991
- Arnett, Jeffrey Jensen: *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. In: *American Psychologist* 55. 569–480
- Bacon-Smith, Camille: *Enterprising Women. Television Fandom and the Creation of Popular Myth*. New York 1992
- Baecker, Dirk: *Mit dem Glauben an die Realität konstruieren wir unsere Welt – Ein Schlusswort zur Debatte um Alan Sokals Wissenschaftsschwindel. Wer will Vernunft und Wahnsinn unterscheiden?* In: *ZEIT online* vom 07.03.1997. Online: <http://www.zeit.de/1997/11/sokal.txt.19970307.xml>. Zugriff 04.01.2015
- Balet, Catherine: *Identity. Dress Codes in European Schools*. Göttingen 2006

- Baltes-Löhr, Cristel: Geschlechterpluralitäten als Existenzmuster. In: Sieburg, Heinz: ›Geschlecht‹ in Literatur und Geschichte. Bilder – Identitäten – Konstruktionen. Bielefeld 2015. 19–46
- Barad, Karen: Agentieller Realismus. Berlin 2012 [2003]
- Baron, Elena. Hausarbeit zum Seminar »Selbstinszenierung, Maske und sexuelle Identität«. München 2010
- Bauer, J. Edgar: Magnus Hirschfeld. Sexualidentität und Geschlechtsbewusstsein. Eine dritte Klarstellung. In: Mitteilungen der Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft Nr. 37/38 2007. 109–113
- Bauer, J. Edgar: Queerness und die Freigiebigkeit der Natur. In: Capri 44. Zeitschrift für schwule Geschichte. Februar 2011. 2–17
- Bauer, Joachim: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Frankfurt a.M. 2004
- Bauer, Robin / Josch, Hoenes / Woltersdorff, Volker (Hg.): Unbeschreiblich Männlich: Heteronormativitätskritische Perspektiven. Hamburg 2007
- Baumgart, Fritz: Renaissance und Kunst des Manierismus. Frankfurt a.M. 1963
- Baumstark, Reinhold: Vorwort zu Female Trouble. In: Female Trouble. Katalog zur Ausstellung der Pinakothek der Moderne in München. A.a.O. 8–10
- Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht. Hamburg 2000 [Paris 1949]
- Bebel, August: Die Frau und der Sozialismus. Die Frau in der Vergangenheit. Gegenwart und Zukunft. Stuttgart 1950 [1879]
- Beck, James: Die drei Welten des Michelangelo. München 2001
- Beckett, Wendy: Zeitgenössische Künstlerinnen. Oxford 1988
- Behling, Katja / Maigold, Anke: Die Malweiber. Unerschrockene Künstlerinnen um 1900. Berlin 2013
- Behme, Rolf: Aktionskunst. In: KUNST+UNTERRICHT Aktionskunst. Heft 225. 1988. 4–9
- Behr, Manfred: Narziss in der Mediengesellschaft. Ein antiker Mythos erfüllt sich in der Gegenwart. In: KUNST+UNTERRICHT. Heft 221. 1998. 10–17
- Bennett, Jane: Vibrant Matter. A political ecology of things. Durham 2010
- Benyus, Janine: Biomimicry: Innovation Inspired by Nature. New York 1997
- Berger, Renate: Malerinnen auf dem Weg ins 20. Jahrhundert. Kunstgeschichte als Sozialgeschichte. Köln 1982
- Bergmann, Franziska / Schößler, Franziska / Schreck, Bettina: Gender Studies. Bielefeld 2012
- Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf: Bildkompetenz – eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen 2013
- Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf: Schnittstellen – Bildgeschichte – Kunstgeschichte – Kunstpädagogik. In: Bering / Niehoff et al (Hg.): Bildbegriff und Kunstverständnis im kunstpädagogischen Kontext. Oberhausen 2014. 163–174

- Berliner Institut für kritische Theorie: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. Heft 1. Berlin 2016
- Bernhard, Armin: Die Austreibung des Pädagogischen aus Kultur und Gesellschaft. In: Rießland, Matthias / Borst, Eva / Bernhard, Armin (Hg.): Die Wiedergewinnung des Pädagogischen. A.a.O. 8–21
- Besnier, Niko: Polynesian gender liminality through time and space. New York 1994
- Beyme, Klaus von: Die politischen Theorien der Gegenwart. Eine Einführung. 7. Aufl. Opladen 1992
- Bildende Kunst 1. Braunschweig 2008
- Bildende Kunst 2. Braunschweig 2009
- Bildende Kunst 3. Braunschweig 2010
- Billmeyer, Franz: Die ästhetisch erzeugte Wirklichkeit als Grundlage einer integrativen Theorie der Kunsterziehung. 2010. Online: <http://www.bilderlernen.at/theorie/aesth-wirkl.html>. Zugriff 15.07.2015
- Bischof-Köhler, Doris: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechterunterschiede. Stuttgart 2006
- Bittner, Melanie: Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Tans* und Inter* in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. GEW-Broschüre Frankfurt a.M. 2011
- Blecha, Bettina: Live-Rollenspiel als ästhetische Ausdrucksform. Magister-Arbeit. Universität Augsburg 2008
- Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung. Berlin/DDR 1953
- Böse, Reimund: Verhaltenstherapeutische Interventionen zur Verbesserung der Körperakzeptanz bei Anorexia nervosa und Bulimianervosa. In: Psychotherapie Band 10 (1). 2005. 135–141
- Boghossian, Paul: Der Wissenschaftsschwindel des Physikers Alan Sokal und seine Lehren. In: ZEIT Nr. 5/97 vom 24.01.1997
- Bonsanti, Giorgio: Caravaggio. Florenz 1991
- Borgstedt, Kirsten: Bulimie und Magersucht. Ratgeber für Eltern. Paderborn 2013
- Bosold, Birgit: 20 Elf von seiner schönsten Seite – andererseits ... In: Andererseits – Künstlerische Entwürfe zur Frauenfußball WM 2011. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung. Schwules Museum Berlin 2011
- Bourdieu, Pierre. Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke. In: Dölling, Irene / Kraus, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M. 1997. 218–230
- Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M. 2005 [1997]
- Bourgeois, Louise: Verschmelzung von Männlich und Weiblich. In: Bernadac, Marie-Laure / Obrist, Hans-Ulrich: Louise Bourgeois. Deconstruction of the Father. Reconstruction of the Father. Schriften und Interviews 1923–2000. 2001

- Brackert, Gisela: Rede aus Anlass der Eröffnung der »Dinner Party« In: Judy Chicago. The Dinner Party. Katalog der Schirn Kunsthalle Frankfurt. Frankfurt a.M. 1987. 11–14
- Brake, Michael: Die Katze pirscht nicht mehr. taz online vom 13. 11. 2012.
Online: <http://www.taz.de/!105425>. Zugriff 15. 10. 2013
- Breitling, Gisela: Die Spuren des Schiffs in den Wellen. Eine autobiographische Suche nach den Frauen in der Kunstgeschichte. Frankfurt a.M. 1986 [Berlin 1980]
- Breitling, Gisela: Der verborgene Eros. Weiblichkeit und Männlichkeit im Zerrspiegel der Künste. Frankfurt a.M. 1990
- Breuer, Johannes: The Rocky Horror Picture Show – Queere Theorien und mediale Transformationen. In: Kleinau, Elke / Schulz, Dirk / Völker, Susanne: Gender in Bewegung: Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies. Bielefeld 2013. 323–334
- Brizendine, Louann: Das weibliche Gehirn. Warum Frauen anders sind als Männer. München 2008 [The female brain, New York 2007]
- Broer, Werner / Schulze-Weslarn, Annemarie: Rezeption (Materialien für den Sekundarbereich II – Arbeitstexte für den Kunstunterricht). Hannover 1983
- Bühler, Philipp: Wilde Herzen – Jugend und Sexualität im Film. Bin ich anders? – Transgender im Kino. In: Dossier 02/2011. Kinofenster.de. Bundeszentrale für politische Bildung 2011. 3–5
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Gleichgeschlechtliche Lebensweisen. Frankfurt a.M. 2002
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte. Normen. Werte und Methoden der Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Köln 2004
- Bundeszentrale für politische Bildung: Entscheidung im Unterricht. Unterrichtsmaterialien für die Haupt- und Berufsschule. 2011
- Bundeszentrale für politische Bildung: Coming Out im Klassenzimmer. Kinofenster-Dossier 01 / 2011
- Bundeszentrale für politische Bildung: Wilde Herzen – Jugend und Sexualität im Film. Kinofenster-Dossier 02 / 2011
- Busse, Klaus-Peter: Bildungsgangsspiele. Kunst unterrichten. Norderstedt 2004
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M. 1991 [New York 1990]
- Butler, Judith: Körper von Gewicht. Frankfurt a.M. 1997 [New York 1993]
- Cadden, Joan: Meanings of sex difference in the Middle Ages. Medicine. Science and Culture. Cambridge 1993

- Castillon, Marc: Zweigeschlechterkonstrukt vs. Alternative Geschlechterkonstrukte: Alternative Gender am Beispiel der Hijra, Indiens drittem Geschlecht, der weiblichen Ehemänner in Afrika, der brasilianischen Travestis. Studienarbeit Universität Berlin 2008
- Castro-Gómez, Victor R.: Eros und Gewalt. Die Figur Sebastians als Leitmotiv homoerotischer Ikonographie (Yukio Mishima, Derek Jarman, Tennessee Williams). In: Härle, Gerhard / Popp, Wolfgang / Runte, Annette: Ikonen des Begehrens: Bildsprachen der männlichen und weiblichen Homosexualität in Literatur und Kunst. A.a.O. 177–189
- Cheauré, Elisabeth / Paletschek, Sylvia / Reusch. Nina: Geschlecht und Geschichte in populären Medien. Bielefeld 2013
- Cherdrón, Alexander: Untersuchung psychologischer Hintergründe und der Beeinflussung des Identitäts- und Körpergefühls bei tätowierten und gepiercten Personen unter besonderer Betrachtung von Geschlechterunterschieden. Inaugural Dissertation. FB Medizin. Goethe-Universität Frankfurt a.M. 2006
- Chicago, Judith: Die Entwicklung unserer Handarbeit. Die »Dinner Party« als Sakrament. Einführung zu den 39 Gästen. In Judy Chicago. The Dinner Party. Frankfurt a.M. 1987. A.a.O. 16–28
- Chomsky, Noam (edited by Anthony Arnone): The Essential Chomsky. New York 2008
- Cohen, Lawrence: The Pleasures of Castration: The Postoperative Status of Hijras, Jankhas and Academic. In: Abramson, Paul R. / Pinkerton, Steven D.: Sexual Nature / Sexual Culture. Chicago (Illinois). 1995
- Criegern, Axel von: Didaktik und Ikonologie. Ein Beitrag zum Problem der Kunstbetrachtung anhand von Jan Steens »Streit beim Spiel«. In: KUNST+UNTERRICHT 27/1974
- Criegern, Axel von: Kunst im Dialog. Überlegungen zum kreativen Umgang mit der Ikonologie. In: KUNST+UNTERRICHT 141/1990
- Criegern, Axel von: Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung. Weinheim 1996
- Daniels, Dieter: Duchamp und die anderen. Köln 1992
- Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München 1994
- Darwin, Charles R.: Die Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl. Leipzig 1951 [1871]
- Das achte Feld. Geschlechter, Leben und Begehren in der Kunst seit 1960. Katalog zur Ausstellung im Museum Ludwig in Köln. Ostfildern 2006
- Davis-Sulikowski, Ulrike / Diemberger, Hildegard / Gingrich, Andre / Helbling, Jürg (Hg.): Körper. Religion und Macht: Sozialanthropologie der Geschlechterbeziehungen. Frankfurt a.M. 2001
- Dax, Max: Die Angst und die Sexualität: Gilbert & George. In: spex. Magazin für Popkultur. 10/11 2009. 87–93

- Demes, Brigitte: Bio-Ideologie: Geschlechtsrollendiskurs in Biologieschulbüchern.
In: Friedrich Jahresheft VII. Feminin-Maskulin. Konventionen / Kontroversen /
Korrespondenzen. 1989. 108–113
- Derichs, Svenja: The Old Man in Dax's Body. Queer Readings of Star Trek.
In: Yekani, Elahe Haschemi / Michaelis, Beatrice: Quer durch die Geisteswissen-
schaften: Perspektiven der Queer-Theory. A.a.O. 282–295
- Dettmar, Ute / Kupper, Thomas (Hg.). Kitsch. Texte und Theorien. Stuttgart 2007
- Deutscher Ethikrat: Intersexualität. Berlin 2012. Download:
<http://www.ethikrat.org/dateien/pdf/stellungnahme-intersexualitaet.pdf>
Zugriff 15.07.2015
- Dickel, Hans: Cindy Sherman. Das Bild der Frau in den Medien. In: Lutz-Sterzenbach,
Barbara / Peters, Maria / Schulz, Frank (Hg.): Bild und Bildung. Praxis. Reflexion.
Wissen im Kontext von Kunst und Medien. A.a.O. 108–109
- Diemberger, Hildegard / Schicklgruber, Christian / Emmer, Gerhard: Blut, Knochen
und heilige Berge: Zeugung des Lebens und Verwandtschaftsbeziehungen bei den
Khumbo in Nordost-Nepal. In: Davis-Sulikowski / Diemberger / Gingrich / Helbling
(Hg.): Körper. Religion und Macht: Sozialanthropologie der Geschlechterbeziehun-
gen. A.a.O. 222–295
- Dinkelberg, Wolfgang / Gundermann, Eva / Hanenkamp, Kerstin / Koltzenburg,
Claudia (Hg.): Das Schweigen brechen. Menschenrechtsverletzungen aufgrund
sexueller Orientierung. amnesty international. Berlin 1999
- dOCUMENTA (13): Das Begleitbuch / The Guidebook, Katalog / Catalog 3/3.
Ostfildern 2012
- Dohm, Hedwig: Die wissenschaftliche Emancipation der Frauen. Zürich 1977 [1874]
- Duden, Barbara: Die Frau ohne Unterleib: zu Judith Butlers Entkörperung.
In: Feministische Studien. 11. Jg. 11 / 1993. Nr. 2. 24–33
- Ebeling, Smilla / Schmitz, Sigrid (Hg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften.
Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Aus der Reihe: Studien Interdisziplinäre
Geschlechterforschung Bd. 14. 2006
- Ebert-Schifferer, Sybille: Caravaggio. Sehen – Staunen – Glauben. München
2012 [2009]
- Eco, Umberto: Das offene Kunstwerk. Frankfurt a.M. 1973 [1962]
- Edelman, Lee: No Future: Queer Theory and the Death Drive. North Carolina 2004
- Edmonds, Lisa: A Joy Stick of One's Own. In: Herizons. Bd. 12 Nr. 2. 1998. 20–23
- Eisenberg, Peter: Hier endet das Gendern. In: Berliner Institut für kritische Theorie:
Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. Heft 1 2016,
12–14
- Eismann, Sonja: Do it yourself und Crafting in Kunst und Aktivismus: Beispiele. In:
Art Education Research No. 3. Zürich 2011. 8–16

- Ekardt, Philipp / Kedves, Jan / Piegsa, Oskar / Tillmans, Wolfgang (Fotos): Lady Gaga – natürlich! In: *spex. Magazin für Popkultur*. Juli / August 2011. 34–47
- Enders-Bhatia, Melissa: Vorwort zur Ausstellung im Pavillon des Königreichs Bahrein auf der Biennale Venedig 2013. In: Ministry of Culture. Kingdom of Bahrain: *In A World Of Your Own*. Katalog zur Ausstellung. 4–7
- Engel, Ulrich: Ja, mein Erbe gefällt mir gut. In: *Wort und Antwort*, 2/98, 39. Jg, Homosexualität, 78–81
- Epple, Carolyn: A Navajo Worldview and Nadleehi: Implications for Western Categories. In: Jacobs, Sue Ellen / Thomas, Wesley / Lang, Sabine: *Two Spirit People. Native American Gender Identity. Sexuality and Spirituality*. A.a.O. 174–191
- Epstein, Barbara: Why poststructuralism is a dead end for progressive thought. In: *Socialist Review*. Bd. 25 Nr. 2. 1995. 83–120
- Epstein, Barbara: Postmodernism and the left. In: *New Politics* Bd. 6 Nr. 2. 1997. 130–144
- Erikson, Erik H.: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M. 1973 [New York 1959]
- Erni, Danja: »Schwierige Themen« im bildnerische Gestaltung-Unterricht. In: *Art Education Research* No. 3. Zürich 2011. A.a.O. 1–4
- Erni, Danja / Landkammer, Nora / Schürch, Anna / Settele, Bernadett: Materialien zum Selbststudium. In: *Art Education Research* No. 3. Zürich 2011. A.a.O.
- Erni, Danja: »Zweiflerei« (Dekonstruktion von Geschlecht). In: *Art Education Research* No. 3. Zürich 2011. A.a.O. 6–8
- Erziehung und Wissenschaft. Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW.* Juni-Ausgabe 2011
- Eßer, Anne: Genderkonstruktionen und Körper-Identität am Beispiel von Annegret Soltau und Marc Quinn. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara / Peters, Maria & Schulz, Frank: *Bild und Bildung. Praxis. Reflexion. Wissen im Kontext von Kunst und Medien*. München 2014. 703–716
- Ethik und Unterricht. Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik / Werte und Normen / LER / Praktische Philosophie*, Heft 4 / 2009: *Doing Gender*. Seelze 2009
- Eva und die Zukunft*. Katalog zur Ausstellung. Hamburger Kunsthalle 1986
- Fausto-Sterling, Anne: *Gefangene des Geschlechts? Was biologische Theorien über Mann und Frau sagen*. München 1988. Zuerst unter dem Titel: *Myths of Gender. Biological Theories about Women and Men*. New York 1985
- Fechner, Gerd: *Matthew Barney. Hinter den Spiegeln lauert das Nichts*. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara / Peters, Maria / Schulz, Frank: *Bild und Bildung. Praxis. Reflexion. Wissen im Kontext von Kunst und Medien*. A.a.O. 94–96
- Female Trouble*. Katalog zur Ausstellung der Pinakothek der Moderne in München. Ostfildern 2008
- Feminin – Maskulin: Konventionen Kontroversen Korrespondenzen*. Friedrich Jahresheft VII. Berlin 1989

- Fend, Mechthild: *Nebulöse Identitäten. Girodets Schlaf des Endymion*.
In: Härle, Gerhard / Popp, Wolfgang / Runte, Annette: *Ikonen des Begehrens: Bildsprachen der männlichen und weiblichen Homosexualität in Literatur und Kunst*. A.a.O. 1997. 101–119
- Feyerabend, Paul: *Against Method*. London 1993 [1975]
- Feyerabend, Paul: *Farewell to Reason*. London 1987
- Fine, Cordelia: *Die Geschlechterlüge: Die Macht der Vorurteile über Mann und Frau*. Stuttgart 2012. Zuerst unter dem Titel: *Delusions of Gender. The Real Science behind Sex Differences. How our Minds, Society and Neurosexism Create Differences*. New York und London 2010
- Fischer, Lili: *Hausgeister*. Heidelberg 1986
- Flax, Jane: *Postmoderne und Geschlechter-Beziehungen in der feministischen Theorie*. In: Keupp, Heiner (Hg.): *Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert*. 1998. 262–271
- Focus Schule 3/2011
- Folkers, Andreas: *Was ist neu am neuen Materialismus? Von der Praxis zum Ereignis*. In: Goll, Tobias / Keil, Daniel / Telios, Thomas (Hg.): *Critical Matter. Diskussionen eines neuen Materialismus*. Münster 2013. 16–33
- Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a.M. 1976
- Foucault, Michel: *Das Subjekt und die Macht*. In: *Schriften 4. Band*. Frankfurt a.M. 2005a. 269–294.
- Foucault, Michel: *Über die Natur des Menschen: Gerechtigkeit versus Macht*. In: *Schriften. Zweiter Band*. 132. Frankfurt a.M. 2005b. 586–637
- Frauen-Museum Bonn und Bundesministerium für Frauen und Jugend: *Endlich Vierzig. Katalog zur Ausstellung anlässlich der Verleihung des Gabriele Münter Preises 1993*. Bonn 1993
- Freud, Sigmund: *Die Abwehr-Neuropsychosen. Versuch einer psychologischen Theorie*. In: *Gesammelte Werke. Band I*. Frankfurt a.M. 1960 [1894]
- Freud, Sigmund: *Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci*. Frankfurt a.M. 1982 [1960]
- Fromm, Erich: *Die Kunst des Liebens*. Frankfurt a.M. 1978 [1956]
- FKW / Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur. Heft 49: *Das Private bleibt politisch: Symptomatische Subjektentwürfe der Gegenwart*. Bremen 2010 / Heft 50: *Selbst im Bild. Kulturelle Versprechungen*. Bremen 2010 / Heft 51: *Visuelle Migrationen. Bild-Bewegungen zwischen Zeiten. Medien und Kulturen*. Bremen 2011 / Heft 53: *Sicherheitslos. Prekarisierung. Die Künste und ihre Geschlechterverhältnisse*. Bremen 2012
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*. Tübingen 1960
- Gahlings, Uta: *Phänomenologie der weiblichen Leibeserfahrung*. Freiburg 2006

- Gehirn & Geist: Liebe, Sex und Partnerschaft. Spektrum der Wissenschaft. Verlagsgesellschaft Heidelberg 2/2009
- GEO 07 Juli 2012: Titelthema. Fred Langer: »Alles Bio. Oder? Geschlechter-Forschung: Der Mythos vom Unterschied. Teil I«. 28–40
- GEW: Lesben und Schwule in der Schule – respektiert?! Ignoriert!? Eine Synopse der GEW-Befragung der Kultusministerien. Frankfurt a.M. 2001
- GEW: Lesbische und schwule Lebensweisen. Ein Thema für die Schule. Eine Handreichung für den Unterricht. Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Stuttgart 2005
- GEW: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft
- GEW: Frauen-Fußball-WM 2011. Emanzipation durch Sport. 6/2011
- Gilder, George: Die Vorherrschaft des weiblichen Eros war nie in Frage gestellt. Überfällige Gedanken zur Machtverteilung von Mann und Frau. In: Feminin – Maskulin: Konventionen Kontroversen Korrespondenzen. Friedrich Jahresheft VII. Berlin 1989. A.a.O. 8–10
- Giomi, Elisa: Lara Croft: Ein neues Vorbild für Action-Heldinnen und Frauen? In: Mikos, Lothar / Hoffmann, Dagmar / Winter, Rainer (Hg.): Mediennutzung. Identität und Identifikation. Weinheim und München 2009 [2007]. A.a.O. 67–82
- Glaser, Hermann: Kleine Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. 1945–1989. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1991. 394–396
- Gockel, Cornelia / Kirschenmann, Johannes (Hg.): Orientierung in der Gegenwartskunst. Seelze 2010
- Göbel, Malte / Bittner, Melanie: Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern. GEW-Broschüre. Frankfurt a.M. 2013
- Goffman, Erving: Wir spielen alle Theater. München 2003 [1959]
- Goldin, Nan: Die Ballade von der sexuellen Abhängigkeit. Frankfurt a.M. 2001 [1987]
- Goldin, Nan: The Other Side 1972–1992. Zürich 2000
- Horitz, Christoph: Mensch und Natur. Auseinandersetzung mit einer Wechselbeziehung. Arbeitsheft für den Kunstunterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 11. Leipzig 2002
- Götschel, Helene: Queere Physik. In: Huch, Sarah / Lücke, Martin: Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. A.a.O. 207–230
- Graeve-Ingelmann, Inka: »Ich ist etwas anderes.« Weiblichkeit. Maskerade und die Neue Frau. In: Female Trouble. Katalog zur Ausstellung der Pinakothek der Moderne in München. A.a.O. 68–77
- Graupner, Stefan / Herbold, Kathrin / Rauh, Andreas: Gretchenfragen: Kunstpädagogik. Ästhetisches Interesse. Atmosphären. München 2010
- Gray, John: Men are from Mars, Women are from Venus. USA 1992
- Gross, Friedrich: Delila, Judith, Salome. In: Eva und die Zukunft. Katalog zur Ausstellung. A.a.O. 209–213

- Grundkurs Kunst 1. Malerei. Grafik. Fotografie. Hannover 2002
- Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M. 1968
- Habermas, Jürgen: Wahrheit und Rechtfertigung. Frankfurt a.M. 1999
- Härle, Gerhard / Popp, Wolfgang / Runte, Annette: Ikonen des Begehrens: Bildsprachen der männlichen und weiblichen Homosexualität in Literatur und Kunst. Stuttgart 1997
- Hagedorn, Jörg / Schurt, Verena / Steber, Corinna / Waburg, Wiebke (Hg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule, Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden 2009
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich-männlich? Opladen 1984
- Halberstam, Judith Jack: In a Queer Time and Place. Transgender Bodies. Subcultural Live. New York 2005
- Halbertsma, Marilite: Feminismus und Genderforschung (1995). In: Bering, Kunibert / Bering, Cornelia (Hg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen 1999. 137–140
- Halder, Alpona: Education Inequality and Global Justice for the Third Gender. Hijras in India. Studienarbeit University Manchester 2013
- Hanafi El Siofi, Mona / Moss, Jennifer / Muth, Liane: Feminisms Revisited. Eine Einleitung. In: Freiburger GeschlechterStudien 24. Freiburg 2010, 13–46
- Haraway, Donna: Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Haraway, Donna (Hg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt a.M. 1995, 73–97
- Hartmann, Jutta: Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Huch, Sarah / Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld 2015. A.a.O. 27–48
- Haug, Wolfgang Fritz: Kosmischer Animismus bei Karen Barad. Mensch, Natur und Technik im Hightech-Kapitalismus (II). In: Berliner Institut für kritische Theorie: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. Heft 1 2016, 27–53
- Haußer, Karl: Identitätspsychologie. Heidelberg 1995 [New York 1983]
- Havighurst, Robert: Developmental Tasks and Education. New York 1972
- Hegemann, Helene: Axolotl Roadkill. Berlin 2010
- Hellekson, Karen / Busse, Kristina: Fan Fiction an Fan Communities in the Age of the Internet. Jefferson. North Carolina 2006
- Herzer, Manfred: Magnus Hirschfeld. Leben und Werk eines jüdischen, schwulen und sozialistischen Soziologen. Hamburg 2001

- Herzer, Manfred: What the Butler Saw (und was sie sich dabei dachte).
100 Jahre Female Trouble. 2009. Online: <http://www2.hu-berlin.de/sexology/BIB/herzer05.htm>. Zugriff 15.07.2015
- Heymann, Nadine: Visual Kei. Körper und Geschlecht in einer translokalen Subkultur. Bielefeld 2014
- Hinderberger, Hanneliese: Michelangelo – Lebensberichte. Briefe. Gespräche. Zürich 1947
- Hirschfeld, Magnus: Von Einst bis Jetzt. Geschichte einer homosexuellen Bewegung: 1897–1922. Berlin 1986 [1922/23]
- Hirschfeld, Magnus: Die intersexuelle Konstitution. In: Jahrbuch für sexuelle Zwischenstufen. Bd. 23. Berlin 1923
- Hobmair, Hermann: Pädagogik / Psychologie für die berufliche Oberschule. Band 1. 2011
- Hocke, Gustav René: Die Welt als Labyrinth. Manier und Manie in der europäischen Kunst. Beiträge zur Ikonographie und Formgeschichte der europäischen Kunst von 1520 bis 1650 und der Gegenwart. Hamburg 1957
- Hörz, Peter F.N.: Two Spirit People. Zwei Seelen in einem Körper.
Indianische Stammeskulturen zeigen: Geschlecht ist eine Frage der Sichtweise.
Online: <https://www.sein.de/two-spirit-people-zwei-seelen-in-einem-koerper/>
2008. Zugriff 04.01.2015
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M. 1996 [New York 1944]
- Hristova, Pepa: Sworn Virgins. Heidelberg / Berlin 2013
- Huch, Sarah / Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule.
Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld 2015
- Humann, Heather Duerre: What a Drag! Lady Gaga. Jo Calderone and the Politics of Representation. In: Gray, Richard: The Performance Identities of Lady Gaga, North Carolina 2012. 74–84
- Heym, Stefan: Der König David Bericht. München 1972
- In A World Of Your Own. Katalog des Pavillons von Bahrain auf der Biennale. Venedig 2013
- Ide, Martina / Korte-Beuckers, Christine / Rückert, Friederike (Hg.): Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik. München 2016
- Jacobs, Sue Ellen / Thomas, Wesley / Lang, Sabine: Two Spirit People. Native American Gender Identity, Sexuality and Spirituality. Illinois 1997
- Jacobs, Sue Ellen: Is the »North American Berdache« Merely a Phantom in the Imagination of Western Social Scientists? In: Jacobs, Sue Ellen / Thomas, Wesley / Lang, Sabine: Two Spirit People. Native American Gender Identity, Sexuality and Spirituality. Illinois 1997. A.a.O. 21–44

- Jaenicke, Peter: Kritische Anmerkungen zur ZEIT-Serie über den Neuen Realismus. 2014. Online: https://www.google.de/search?q=Peter+Jaenicke+Neuer+Realismus&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=2Y9vV82yA_Kv8welt-bPoAQ. Zugriff 15.07.2015
- Jäncke, Lutz: Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. Bern 2008
- Jagose, Annamarie: Queertheorie: Eine Einführung. Berlin 2001 [Melbourne 1996]
- JIM-Studie 2012: Jugend. Information. (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Stuttgart 2012
- JIM-Studie 2014: Jugend. Information. (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Stuttgart 2014
- Johnson, Dominic: Krokodilstränen: Ein Gegen-Archiv der Glam-Ästhetik. In: Schirn Kunsthalle: Glam! The Performance of Style. A.a.O. 95–108
- Josting, Petra: Verliebte Jungs. verliebte Mädchen. Liebe und Sexualität in aktuellen Texten der Kinder- und Jugendliteratur. In: Huch, Sarah / Lücke, Martin: Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. A.a.O. 151–168
- Judy Chicago: The Dinner Party. Schirn Kunsthalle Frankfurt a.M. 1987
- Jütte, Robert: Geschichte der Abtreibung – Von der Antike bis zur Gegenwart. München 1993
- Jungwirth, Ingrid: Zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften. Eine postkolonial und queer informierte Kritik an George H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffman. Bielefeld 2007
- Kämmerer, Tanja: Weder Mann noch Frau. Hijras – eine Untersuchung zum Dritten Geschlecht in Indien. Marburg 2010
- Kämpf-Jansen, Helga: Adam, Eva und die Schlange. Ein Materialangebot für die Klassen 1–13. In: Eva und Adam. KUNST+UNTERRICHT 55. 1979. 24–36
- Kämpf-Jansen, Helga: Mädchenästhetik. KUNST+UNTERRICHT 80. 1983. 15–20
- Kämpf-Jansen, Helga: Zwanzig Jahre Werbung als Gegenstand der Ästhetischen Erziehung. Oder: Die Zeit nach Doornkaat. In: KUNST+UNTERRICHT 132. Werbung. 1989. 12–14
- Kämpf-Jansen, Helga: Zwanzig Jahre nach Doornkaat – ein Briefwechsel mit Hermann K. Ehmer. In: KUNST+UNTERRICHT 132. Werbung. 1989. 14–16
- Kämpf-Jansen, Helga: Männlichkeitsbilder und Weiblichkeitsbilder. Zum Umgang mit ästhetischen Leitbildern in der Werbung. In: KUNST+UNTERRICHT 132. Werbung. 1989. 22–24

- Kämpf-Jansen, Helga: He-Man wird Vater und Barbie wird Bildhauerin. Über den Umgang mit geschlechtsspezifischen Leitbildern (Grundschule und 5./6. Klasse). In: Friedrich Jahresheft VII. Feminin-Maskulin. Konventionen Kontroversen Korrespondenzen. 1989. 124–130
- Kämpf-Jansen, Helga: Männlicher Blick und weibliche Ästhetik. In: Staudte, Adelheid / Vogt, Barbara (Hg.): FrauenKunstPädagogik. 1991. A.a.O. 180–192
- Kämpf-Jansen, Helga: Männlicher Blick und weibliche Ästhetik. In: Staudte, Adelheid / Vogt, Barbara (Hg.): FrauenKunstPädagogik. 1991. A.a.O. 103–105
- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln 2001
- Kammerlohr Epochen der Kunst 3. Von der Frührenaissance zum Rokoko. München und Wien 1996
- Kammerlohr. Themen der Kunst: Malerei. München 2010
- Kammerlohr. Themen der Kunst: Plastik. München 2009
- Kammerlohr. Epochen der Kunst. Von der Moderne zu aktuellen Tendenzen. München 2013
- Kasten, Hartmut: Die Entwicklung von Moralvorstellungen und Moralbegriffen beim Kinde. Donauwörth 1976
- Kedves, Jan: Mode-Interview mit Lady Gaga »Die Rockgöttin, die ich in Zukunft sein werde«. In: Spex – Magazin für Popkultur. 10/11 2009. 81–85
- Keilson-Lauritz, Marita: Ganymed trifft Tazio. Überlegungen zu einem »Kanon der Gestalten.« In: Härle, Gerhard / Popp, Wolfgang / Runte, Annette: Ikonen des Begehrens: Bildsprachen der männlichen und weiblichen Homosexualität in Literatur und Kunst. A.a.O. 23–40
- Kelley, Mike: Cross Gender / Cross Genre. In: Schirn Kunsthalle: Glam! The Performance of Style. Frankfurt a. M. 2013. 53–62
- Kemp, Martin: Leonardo. München 2008
- Kennedy, Helen.W.: Lara Croft: Feminist Icon or Cyberbimbo? On the Limits of Textual Analysis. Game Studies Bd. 2. Nr. 2. 2002
- Keupp, Heiner: Zukünfte des Individuums: Fitness für den Markt oder Selbstsorge in der Zivilgesellschaft. In Birbaumer, Andrea / Steinhard, Gerald (Hg.): Der flexibilisierte Mensch. Subjektivität und Solidarität im Wandel. Heidelberg 2003. 195–213
- Keupp, Heiner: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg 2002 [1999]
- Kimpel, Harald: dOCUMENTA (13) – eine »Geistesverfassung«? Einführungsvortrag zum Besuchsseminar zur dOCUMENTA (13) am 15.06.2012 in der Reinhardswaldschule Kassel

- Kirchner, Constanze: Material – ein Aspekt Didaktischer Ikonologie?
In: Kirschenmann / Spickernagel / Steinmüller: Ikonologie und Didaktik.
Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Festschrift für
Axel von Criegern zum 60. Geburtstag. A.a.O. 167–178
- Kirchner, Constanze / Schiefer Ferrari, Markus / H. Spinner, Kaspar (Hg.): Ästhetische
Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und
II. München 2006
- Kirchner, Constanze / Kirschenmann, Johannes (Hg.): Orientierung im kunstpädagogi-
schen Handeln (Themenheft). KUNST+UNTERRICHT Heft 334/335. 2009
- Kirchner, Constanze: Identität und Ausdruck. Gestalterisches Probehandeln.
Selbstinszenierung und Rollenspiele. In: KUNST+UNTERRICHT. Heft 366-367.
2012. 4–14
- Kirschenmann, Johannes / Spickernagel, Ellen / Steinmüller, Gerd (Hg.): Ikonologie
und Didaktik. Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik.
Festschrift für Axel von Criegern zum 60. Geburtstag. Weimar 1999
- Kirschenmann, Johannes: Signatur und Habitus. Aspekte einer kunstpädagogischen
Rezeptionsmethode als ›Interesse‹. In: Graupner, Stefan / Herbold, Kathrin / Rauh,
Andreas: Gretchenfragen: Kunstpädagogik. Ästhetisches Interesse. Atmosphären.
München 2010a. 137–154
- Kirschenmann, Johannes: Jugendkulturelle Bildwelten aus kunstpädagogischer Sicht.
In: KUNST+UNTERRICHT Exkurs Jugendkulturelle Bildwelten. Beilage Heft
339/340 2010b. 2–3
- Kirschenmann, Johannes: Identitätskonstruktionen im Musikvideo. Habitusofferten in
Kunst und Medien. In: KUNST+UNTERRICHT. Heft 366-367. 2012. 71 – 77
- Kirschenmann, Johannes: Zwischen Differenz und Kohärenz. Bildungschancen der
Gegenwartskunst. In: zkmb – online Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Text im
Diskurs. 2012. Online: [_www.zkmb.de/index.php?id=108](http://www.zkmb.de/index.php?id=108). Zugriff 23.05.2015
- Kirschenmann, Johannes: Das Habitus-Theorem als Movens im Bildungangsspiel.
In: Engels, Sidonie / Preuss, Rudolf / Schnurr, Ansgar (Hg.): Feldvermessung Kunst-
didaktik. München 2013. 65–78
- Kirschenmann, Johannes / Uhlig, Bettina: Typ. Habitus. Mensch.
Porträt Darstellungen von Wilhelm Leibl, August Sander und Gillian Wearing.
In: KUNST+UNTERRICHT. Heft 387–388/2014. 50–57
- Klafki, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft.
In: Klafki W. et al (Hg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung.
Weinheim 1975 [1971]
- Klafki, Wolfgang: Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik.
Düsseldorf 1980
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße
Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel 1994

- Klafki, Wolfgang: »Schlüsselprobleme« als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen »Allgemeinbildung« – Zwölf Thesen. In: Die deutsche Schule (Beiheft 3. Schlüsselprobleme im Unterricht. Weinheim 1995
- Klein, Josef: Benachteiligung der Frau im generischen Maskulinum – eine feministische Schimäre oder psycholinguistische Realität? In: Oellers, Norbert (Hg.): Das Selbstverständnis der Germanistik. Aktuelle Diskussionen. Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie Band 1. Vorträge des Germanistentages Berlin 1987. Tübingen 1988. 310–319
- Kleinau, Elke / Schulz, Dirk / Völker, Susanne: Gender in Bewegung: Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies. Bielefeld 2013
- Kloos, Margot: Identitätsförderung durch kulturelle Arbeit am Beispiel ›Augsburg Open«. Magister-Arbeit. Universität Augsburg 2009
- Klugkist, Thomas: Sehnsuchtskosmogonie. Thomas Manns Doktor Faustus im Umkreis seiner Schopenhauer-, Nietzsche- und Wagner-Rezeption. Würzburg 2000
- Knöpel, Ulrike: Flug in die Ewigkeit. In: Der Spiegel 28 / 2013. 118–123
- Koch, Heinrich: Michelangelo. Hamburg 1966
- König, Rainer / Feldner, Juliane: Gender Mainstreaming und die Kommunikation. Online: <http://www.feldnerkoenig.de/art-genderkomm.pdf>. 2007. Zugriff 02.01.2015
- Kohlberg, Lawrence : Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a.M. 1996
- Kohler, Michael: Wilde Herzen – Jugend und Sexualität im Film (Einführung). In: Dossier 02 / 11. Kinofenster.de. Bundeszentrale für politische Bildung 2011. 2
- Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe. Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart 2004
- Kowalski, Klaus: Methoden der Bildanalyse. Stuttgart 1982
- Krais, Beate Gebauer, Gunter: Habitus. Bielefeld 2002
- Kreuzinger, Anne: Michelangelo in Selbstzeugnissen und Sekundärliteratur. Pädagogische Prüfungsarbeit im Fach Kunst. Darmstadt 1984
- Kreutzer, Dietmar: Chronik der Schwulen. Die siebziger Jahre. Demos, Sex und Village People. Hamburg 2007
- Külpe, Oswald: Die Realisierung. Ein Beitrag zur Grundlegung der Realwissenschaften. Erster Band. Leipzig 1912. Online: <http://www.peterjaenecke.de/historische-arbeiten-zur-wissenschaftstheorie.html>. Zugriff 15.07.2015
- Kugler, Thomas: Sexuelle Vielfalt verstehen.queerformat 2012. Online: http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/news/Sexuelle_Viefalt_verstehen.pdf. Zugriff 15.07.2015
- Kunst: Arbeitsbuch 1. Stuttgart 2008
- Kunst entdecken. Oberstufe. Berlin 2009
- Kunst entdecken 1. Berlin 2011
- Kunst entdecken 2. Berlin 2012

- Kunst im Kontext. Arbeitsbuch Oberstufe. Braunschweig. Paderborn. Darmstadt 2013
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 55. 1979: Adam und Eva
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 80. 1980: Mädchenästhetik
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 76. 1982: Ästhetische Leitbilder und Geschlechterrollen
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 93. 1985: Körper
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 132. 1989: Werbung
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 157. 1991: Gewaltdarstellungen
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 170. 1993: Geschlechterdifferenzierung
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 202. 1996: Körper-Wahrnehmung. Körper-Erfahrung.
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 211. 1997: Jugendästhetik
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 228. 1998: Der schöne Schein der Dinge
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 225. 1998: Aktionskunst
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 235. 1999: Mode
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 252. 2001: Künstlerinnen
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 256. 2001: Familie
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 273. 2003: Performance
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 329/330. 2009: Körper als Bild
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 334/335/2009: Orientierung im kunstpädagogischen Handeln
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 339/340. 2010: Exkurs Jugendkulturelle Bildwelten
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 366/367. 2012: Identität und Ausdruck
- KUNST+UNTERRICHT: Zeitschrift für Kunstpädagogik: 379/389/390. 2015: Szenische Räume
- Kunstforum: Der homoerotische Blick. Band 154. 2001
- Kunstverein Stuttgart: Queer. Homosexualität und Kunst. Katalog zur Ausstellung. Eisingen 1997
- Landweer, Hilge / Newmark, Catherine / Kley, Christine / Miller, Simone: Philosophie und die Potenziale der Gender Studies. Peripherie und Zentrum im Feld der Theorie. Bielefeld 2012
- Lang, Sabine: Various Kinds of Two-Spirit People: Gender Variance and Homosexuality in Native American Communities. In: Jacobs, Sue Ellen / Thomas, Wesley / Lang, Sabine: Two Spirit People. Native American Gender Identity, Sexuality and Spirituality. A.a.O. 100–118

- Lange-Eichbaum, Wilhelm: Genie – Irrsinn und Ruhm. München 1928
- Lange, Marie-Luise: KörperKonTexte. In: Kirschenmann, Johannes / Spickernagel, Ellen / Steinmüller, Gerd (Hg.): Ikonologie und Didaktik. Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. A.a.O. 55–68
- Laqueur, Thomas: Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt a. M. / New York 1992
- Lesben und Schwule in der Schule – respektiert? Ignoriert? Eine Synopse der GEW-Befragung der Kultusministerien. GEW-Broschüre. Frankfurt a. M. 2001
- Lesben und Schwule in Schulen: Raus aus der Grauzone. GEW-Broschüre. Frankfurt a. M. 2009
- Lewontin, Richard C.: Die Gene sind es nicht. Biologie, Ideologie und menschliche Natur. München 1987
- Linder, Hermann / Deringer, Walter: Biologie. Lehrbuch für die Oberstufe. 1998
- Liessmann, Konrad Paul: Kitsch! Wien 2002
- Lorenz, Renate: Queer Art. A Freak Theory. Bielefeld 2012
- Lücke, Martin: Unnatürliche Sünden – lasterhafte Lustknaben. Didaktische Aspekte einer Geschichte von Männlichkeiten und Sexualitäten am Beispiel von Homosexualität und männlicher Prostitution. In: Huch, Sarah / Lücke, Martin: Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. A.a.O. 113–150
- Ludl, Felix: Extremerfahrung als Chance zur Vermittlung zeitgenössischer Kunst an Jugendliche. Magister-Arbeit. Universität Augsburg 2009
- Lueders, Christine: Zur Vielfalt ermutigen. Gastbeitrag in der Süddeutschen Zeitung vom 11.01.2014, <http://www.sueddeutsche.de/bildung/homosexualitaet-in-der-schule-zur-vielfalt-ermutigen-1.1860365>. Zugriff 15.07.2015
- Luhmann, Niklas: Frauen. Männer und George Spencer Brown. In: N.L. Protest. Frankfurt 1996 [1988]. 47–71
- Lutz-Sterzenbach, Barbara / Peters, Maria / Schulz, Frank: Bild und Bildung. Praxis. Reflexion. Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München 2014
- Lutz-Sterzenbach, Barbara / Schnurr, Ansgar / Wagner, Ernst (Hg.): Bildwelten remixed: Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern. Bielefeld 2013
- Maier, Tanja / Thiele, Martina / Linke, Christine (Hg.): Medien, Öffentlichkeit und Geschlecht in Bewegung: Forschungsperspektiven der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Geschlechterforschung. Bielefeld 2012
- Maihofer, Andrea: Geschlecht als Existenzweise. Frankfurt a.M. 1995
- Mann, Thomas: Michelangelo in seinen Dichtungen. In: Du: kulturelle Monatsschrift. Band 10. 1950
- Marcade, Bernard / Cameron, Dan: Pierre & Gilles. Sämtliche Werke 1976–1996. Köln 1997

- Marci, James. E.: Identity in adolescence. In: Adelson. Joseph (Hg.): Handbook of adolescent psychology. New York 1980. 159–187
- Marotzki, Winfried / Niesyto, Horst (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden 2006
- Martens, Gitta: Zehn Thesen zur feministischen Kunstpädagogik. In: Staudte, Adelheid / Vogt, Barbara (Hg.): FrauenKunstPädagogik. A.a.O. 290–298
- Massimiliano, Gioni (Hg.): The Encyclopedic Palace. 55th International Art Exhibition: La Biennale di Venezia. Ausst. Kat. Venedig 2013
- Mead, George H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M. 1995 [1978]. (nach Vorlesungsmanuskripten von 1927–1930)
- Mensch und Natur. Auseinandersetzung mit einer Wechselbeziehung. Klett-Themenheft. Leipzig 2002
- Meuser, Michael: Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Bilden, Helga / Dausien, Bettina (Hg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen 2006. 163–178
- Meyer, Dorit: Was bedeutet Gender für die pädagogische Arbeit mit Mädchen? Welche Rolle spielen Medien? In: Anfang, Günther: Von Jungen, Mädchen und Medien. München 2005. 23-32
- Meyer, Laura: Power and Pleasure: Feminist art practice and theory in the United States and Britain. In: Jones, Amelia (Hg.): A companion to contemporary art since 1945. Malden / Oxford 2006. 316–328
- Michelangelo und Raffael im Vatikan. Katalog Museum Vatikan. Rom 1994
- Michelangelo und Raffael im Vatikan. Katalog Vatikanische Museen 1994
- Mikos, Lothar / Hoffmann, Dagmar / Winter, Rainer (Hg.): Mediennutzung. Identität und Identifikation. Weinheim und München 2009 [2007]
- Mishima, Yukio: Geständnis einer Maske. Berlin 1985 [1949]
- Mock, Ursula: Das Thema Geschlechterrollen im Kunstunterricht. Theoretische Überlegungen und eine Unterrichtseinheit. Studienarbeit. München und Ravensburg 2006
- Mock, Ursula: Die Dekonstruktion nach Derrida und die Queertheorie nach Engel. Dekonstruktive Gedanken in der Queertheorie. Studienarbeit. München und Ravensburg 2006
- Möbius, Paul Julius: Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes. Halle / Saale 1900
- Mörsch, Carmen (Hg.): Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Berlin 2009
- Mörsch, Carmen (Hg.): Art Education Research No. 3. Zürich 2011.
Online: <http://iae-journal.zhdk.ch/no-3>. Zugriff 15.08.2012

- Mörth, Anita: Dekonstruktion von Zweigeschlechtlichkeit. Möglichkeiten für eine nicht-binäre Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Praxisfeldern unter besonderer Berücksichtigung der universitären Lehre. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft. Graz 2005
- Moldenhauer, Benjamin: Die Einverleibung der Gesellschaft. Der Körper in der Soziologie Pierre Bourdieus. Köln 2010
- Moore, Henrietta L.: Was ist eigentlich mit Frauen und Männern passiert? Gender und andere Krisen in der Anthropologie. In: Davis-Sulikovski, Ulrike / Diemberger, Hildegard / Gingrich, Andre / Helbling, Jürg (Hg.): Körper. Religion und Macht: Sozialanthropologie der Geschlechterbeziehungen. Frankfurt a.M. 2001. A.a.O.
- Müller, Marcus / Kluwe, Sandra: Identitätsentwürfe in der Kunstkommunikation. Studien zur Praxis der sprachlichen und multimodalen Positionierung im Interaktionsraum ›Kunst‹. Berlin und Boston 2012
- Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung. Über Kreativität. In: Pazzini, Karl-Josef / Sabisch, Andrea / Legler, Wolfgang / Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 18. Hamburg 2008
- Münzinger, Wolfgang: Das Verhältnis von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Schulpraxis. In: Die deutsche Schule (Beiheft 3). Weinheim 1995
- Mullarkey, Maureen: The Dinner Party is a Church Supper: Judy Chicago at the Brooklyn Museum. Commonweal Foundation. 1981.
Online: <http://www.maureenmullarkey.com/essays/dinnerparty.html>.
Zugriff 02.01.2015
- Murray, Linda: Michelangelo. Sein Werk – sein Leben – seine Zeit. Stuttgart 1985 [London 1984]
- Nanda. Serena: Neither Man Nor Woman: The Hijras of India. New York 1999
- Néret. Gilles: Homo Art. Köln 2004
- Öhlschläger, Claudia: »Die Erscheinung der Gewalt ist seltsam schön«. Caravaggio als Ikone tödlicher Obsession bei Christoph Meckel und Christoph Geiser. In: Härle, Gerhard / Popp, Wolfgang / Runte, Annette: Ikonen des Begehrens: Bildsprachen der männlichen und weiblichen Homosexualität in Literatur und Kunst. A.a.O. 1997. 151–173
- Olesen, Henrik. Some Faggy Gestures. Katalog zur Ausstellung im Migros Museum für Gegenwartskunst. Zürich 2008
- Olivier, Antje: Von der passiven Muse zur aktiven Künstlerin. Der homoerotische Blick von Frauen und seine lange Verdrängungsgeschichte. In: Kunstforum: Der homoerotische Blick. Band 154. A.a.O. 213–224
- Ortmann, Sandra: »Das hätten Sie uns doch gleich sagen können, dass der Künstler schwul ist.« Queere Aspekte der Kunstvermittlung auf der documenta 12. In: Mörsch, Carmen (Hg.): Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Berlin 2009. 257–277

- Otto, Gunter: Didaktik der ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974
- Otto, Gunter / Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze 1987
- Paas, Sigrun: Freundinnen. In: Eva und die Zukunft. Katalog zur Ausstellung. A.a.O. 257–260
- Pachinger, Maria: Marxistische Kritik an Judith Butler. in: scharf-links. die neue linke Online-Zeitung. 2009 [http://www.scharf-links.de/51.0.html?tx_ttnews\[tt_news\]=6844&tx_ttnews\[cat\]=20&cHash=17570a41dc](http://www.scharf-links.de/51.0.html?tx_ttnews[tt_news]=6844&tx_ttnews[cat]=20&cHash=17570a41dc), Zugriff 29.12.2015
- Paglia, Camille: Die Masken der Sexualität. München 1995 [Yale University 1990]
- Paglia, Camille: Der Krieg der Geschlechter. Sex, Kunst und Medienkultur. Berlin und München 1993 [New York 1992]
- Palm, Kerstin: Material Girl – Neue postbutlersche Körper- und Materietheorien in der Debatte. In: Freiburger GeschlechterStudien 24. Freiburg 2010, 145–159
- Paolucci, Antonio / Amendola, Aurelio: Michelangelos David. Köln 2002
- Palzkill, Birgit: Zwischen Turnschuh und Stöckelschuh. Die Entwicklung lesbischer Identität im Sport. Bielefeld 1990
- Panofsky, Erwin: Ikonographie und Ikonologie. Köln 1979 [1939/1955]
- Panofsky-Soergel, Gerda: Postscriptum to Tommaso Cavalieri. Florenz 1984
- Paul, Barbara: Kunstgeschichte. Feminismus und Gender Studies. In: Belting, Hans u. a. (Hg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin 1996. 297–328
- Pease, Allan / Pease, Barbara: Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen. München 2000
- Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. 4. überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Stuttgart 2012
- Pih, Darren: Die Politik des Künstlichen. In: Schirn Kunsthalle: Glam! The Performance of Style. Frankfurt a.M. 2013. 9–38
- Pilling, Arnold R.: Cross-Dressing and Shamanism among Selected North American Tribes. In: Jacobs, Sue Ellen / Thomas, Wesley / Lang, Sabine: Two Spirit People. Native American Gender Identity, Sexuality and Spirituality. A.a.O. 69–99
- Pitschl, Johannes: Homosexualität im Schnittfeld Differenten Identitätskonstruktionen in den LGBT-Communities und -Bewegungen von Salvador da Bahia. Brasilien / Berlin / Münster / Wien / Zürich / London 2011
- Platon: Das Gastmahl oder Von der Liebe (Übersetzer Kurt Hildebrandt). Stuttgart 1979
- Pöpper, Thomas: Männerbilder – Rainer Fetting. Katalog zur Ausstellung der Stiftung Schleswig-Holsteinische Landesmuseen. Schloss Gottorf 2000/2001

- Pollock, Griselda: Der feministische Ansatz. Die Räume der Weiblichkeit in der Moderne. In: Brassat, Wolfgang / Kohle, Hubertus (Hg.): Methoden-Reader Kunstgeschichte. Texte zur Methodik und Geschichte der Kunstwissenschaft. Köln 2003. 131–147
- Popp, Wolfgang: Der biblische David als schwule Ikone der Kunst und Literatur. In: Härle, Gerhard / Popp, Wolfgang / Runte, Annette: Ikonen des Begehrens: Bildsprachen der männlichen und weiblichen Homosexualität in Literatur und Kunst. 1997. 67–100
- Precht, Richard David: Wer bin ich und wenn ja, wie viele? Eine philosophische Reise. München 2007
- Prose, Francine: Caravaggio. Painter of Miracles. New York 2005
- Prosser, Jay: Second Skins. The Body Narratives of Transsexuality. Columbia 1998
- Quaiser-Pohl, Claudia / Jordan, Kirsten (Hg.): Warum Frauen glauben, sie könnten nicht einparken – und Männer ihnen Recht geben. Über Schwächen, die gar keine sind. Eine Antwort auf A. & B. Pease. München 2005
- Rauhut, Franz: Michelangelo – Hundert Gedichte italienisch und deutsch. Würzburg 1981
- Recht, Markus: Buffy. Superheldin im Kleid. In: KUNST+UNTERRICHT Exkurs Jugendkulturelle Bildwelten. Beilage Heft 339/340. 2010
- Recla, Ammo / Schmitz-Weicht, Kai: Konstruktiv Dekonstruktiv. Ansätze einer queeren Bildungsarbeit. In: Huch, Sarah / Lücke, Martin: Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. A.a.O. 275–289
- Regel, Günther: Die Defizite der Ikonologie überwinden: die Kunst erfahrbar machen. Zum Spagat der »didaktischen Ikonologie« zwischen Kunst und Wissenschaft. In: Kirschenmann, Johannes / Spickernagel, Ellen / Steinmüller, Gerd (Hg.): Ikonologie und Didaktik. Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Weimar 1999. A.a.O. 107–116
- Reynolds, Simon: Der Retro-Sprung: 1962? Oder zwanzig Jahre weiter? In: Schirn Kunsthalle: Glam! The Performance of Style. Frankfurt a.M. 2013. 63–74
- Richard, Birgit: Metrosexual. Schwule Crossovers in den Mainstream. In: Kunstforum: Der homoerotische Blick. Band 154. 2001. A.a.O. 152–164
- Richter, Heidi / Sievert-Staudte, Adelheid (Hg.): Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe (Frauen. Kunst und Neue Medien). Königstein 1998
- Richthammer, Esther: Anleitung zur Herstellung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Das Verhältnis des kunstpädagogischen Diskurses zur Kategorie »Geschlecht«. In: Schulz, Frank / Seumel, Ines: Tagungsband U20 – Kindheit. Jugend. Bildsprache. Leipzig 2013. 367–370

- Richthammer, Esther: Genderfragen. Forschende Blicke auf (Kunst-)Schulbücher. In: Billmeyer, Franz / Blohm, Manfred (Hg.): Schulbuchbilder. Bildkompetenzerwerb am Beispiel von Schulbüchern. Schriftenreihe Medien Kunst Pädagogik (Band 6). Flensburg 2012. 133–145
- Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung: Eine Analyse der Inhalte. Normen. Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Expertise der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln 2004
- Rießland, Matthias / Borst, Eva / Bernhardt, Armin (Hg.): Die Wiedergewinnung des Pädagogischen. Baltmannsweiler 2010
- Riviere, Joan: Womanliness as a Masquerade. In: The international Journal of Psychoanalysis Bd. 10. 127–137. 1929
- Roeder, Caroline (Hg.): Ich! Identität(en) in der Kinder- und Jugendliteratur. München 2009
- Röll, Iris: Kampf den Klischees. Titelstory in Focus Schule: Starke Mädchen – sensible Jungs? Heft Nr. 3 / 2011
- Röttgen, Herwarth: Caravaggio. Der irdische Amor oder Der Sieg der fleischlichen Liebe. Frankfurt a.M. 1992
- Rohde-Dachser, Christa: Expedition in den dunklen Kontinent. Weiblichkeit im Diskurs der Psychoanalyse. In: Bergmann, Franziska / Schöbler, Franziska / Schreck, Bettina: Gender Studies. Bielefeld 2012. 67–86
- Roni Horn. Katalog Sammlung Goetz. München 2013
- Rothermund, Klaus: Automatische geschlechtsspezifische Assoziationen beim Lesen von Texten mit geschlechtseindeutigen und generisch maskulinen Text-Subjekten. In: Sprache & Kognition 17 (4). Zeitschrift für Sprach- und Kognitionspsychologie und ihre Grenzgebiete. 1998. 183–198
- Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder über die Erziehung. Stuttgart 1970 [1762]
- Rückert, Friederike: Homo Sapiens – ein Social Spot: Kann Homosexualität im Kunstunterricht thematisiert werden? Ein Praxisbericht. In: BDK-Mitteilungen 4/2013. 4–6
- Salmon, Catherine / Symons, Donald: Warrior Lovers. Erotic Fiction, Evolution and Female Sexuality. Yale University 2003
- Schabert, Ina: Geschlechtermaskerade. In: Schabert, Tilo: Die Sprache der Masken. Würzburg 2002. 53–76
- Schabert, Tilo (Hg.): Die Sprache der Masken. Würzburg 2002
- Schirmer, Uta: Geschlecht anders gestalten: Drag Kinging, geschlechtliche Selbstverhältnisse und Wirklichkeiten. Bielefeld 2010
- Schirn Kunsthalle: Glam! The Performance of Style. Frankfurt a.M. 2013

- Schmäu-Wassermann, Daniela: Homosexualität in der Schule – fehlendes Problem-
bewusstsein und Weiterbildungsdefizit? Evaluierung von Weiterbildungsangeboten
der LehrerInnenfortbildungseinrichtungen zum Thema »Homosexualität«.
Magisterarbeit an der Humboldt-Universität Berlin 2004
- Schmatzberger, Alice: Judy Chicago's »The Dinner Party« und die Frage nach Kitsch.
<http://www.science-art.at/uploads/media/chicago.pdf>. 2007.
Zugriff 13.08.2015
- Schmitz, Hermann: Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie. Freiburg/
München 2009
- Schnatterer, Cornelia: Identitätsfindung mit MigrantInnen der zweiten Generation
mittels biografeorientierter Arbeit im Sinne zeitgenössischer Kunst – Chance oder
Illusion? Magister-Arbeit Universität Augsburg 2008
- Schneider, Wolfgang / Lindenberger, Ulman: Entwicklungspsychologie. Weinheim und
Basel 2012
- Schneider, Claudia / Traunsteiner, Bärbel: Von der Persistenz der Zweigeschlechtlich-
keit im Bildungssystem. Spannungsfelder – Fragen – Standpunkte.
In: Schulpädagogik heute. Lernen und Geschlecht. Heft 8 Jg. 4. 2013
(online-Publikation). Auch in: Theurer, Caroline / Siedenbiedel, Catrin / Budde,
Jürgen (Hg.): Lernen und Geschlecht. Immenhausen 2014. 317–329
- Schoop, Monika E.: Bending Gender. Deconstructing Binaries? Transformationen in
der Populärmusikforschung anhand der Beispiele Lady Gaga und Annie Lennox.
In: Kleinau, Elke / Schulz, Dirk / Völker, Susanne: Gender in Bewegung: Aktuelle
Spannungsfelder der Gender und Queer Studies. A.a.O. 229–240
- Schütze, Sebastian: Caravaggio. Das vollständige Werk. Köln 2009
- Schulz, Frank: Demonstrationsräume als Medium und Produkt komplexer kunst-
pädagogischer Aktivitäten. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara / Peters, Maria / Schulz,
Frank: Bild und Bildung. Praxis. Reflexion. Wissen im Kontext von Kunst und
Medien. A.a.O. 331–341
- Schwarz, Eva. Artikulation durch Protestkleidung als kunstpädagogische Chance.
Magister-Arbeit. Universität Augsburg 2008
- Schwules Museum Berlin: Gender_Gap. Zwei Positionen zeitgenössischer
Porträtmalerei. Ausstellungskatalog 2010
- Schwules Museum Berlin: Andererseits – Künstlerische Entwürfe zur
Frauenfußball-WM 2011. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung. Berlin 2011
- Seel, Martin: Neuer Realismus (7): Eine Nachhut möchte Vorhut sein. In: DIE ZEIT
Nr. 28/2014. Online: <http://www.zeit.de/2014/28/neuer-realismus-ausblick>.
Zugriff 15.07.2015
- Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek bei
Hamburg 1988

- Settele, Bernadett: Queer and DIY im Kunstunterricht. Eine Einführung.
In: Art Education Research No. 3. Zürich 2011
- Sichtermann, Barbara: Weiblichkeit: Zur Politik des Privaten. Berlin 1983
- Siedenbiedel, Catrin: Mein*e Schüler*in ist transgender – Umgang mit komplexen Identitätsfindungsprozessen in der Schule. In: Theurer, Caroline / Siedenbiedel, Catrin / Budde, Jürgen (Hg.): Lernen und Geschlecht. Immenhausen 2014. 291–310
- Sielert, Uwe: Gender Mainstreaming im Kontext einer Sexualpädagogik der Vielfalt. Forum Sexualaufklärung und Familienplanung Hg v. Bundeszentrale gesundheitlicher Aufklärung. Köln 4/2001
- Sielert, Uwe: Sexuelle Vielfalt als Thema der Sexualpädagogik. In: Huch, Sarah / Lücke, Martin: Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. A.a.O. 93–122
- Sie. Selbst. Nackt. Paula Modersohn-Becker und andere Künstlerinnen im Selbstakt. Katalog zur Ausstellung im Paula Modersohn-Becker Museum. Bremen 2013
- Sievert-Staudte, Adelheid: »Mit dem ganzen Körper lernen« – das Interesse am Körper aus der Sicht der ästhetischen Erziehung. In: Schuhmacher-Chilla, Doris (Hg.): Das Interesse am Körper – Strategien und Inszenierungen zwischen Kunst, Lifestyle und Medien. Essen 2000. 73–94
- Sievert-Staudte, Adelheid: Zur Institutionalisierung von Frauen- und Geschlechterforschung in Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. In: Gienger, Sybille / Peter-Bolaender, Martina (Hg.): Frauen Körper Kunst Band III. Kassel 2001. 11–20
- Sievert, Adelheid: Kunstpädagogik – immer noch ein »Frauenfach« und eine »Männerwissenschaft«? In: Kirschenmann, Johannes / Wenrich, Rainer / Zacharias, Wolfgang (Hg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München 2004, 276–283
- Siller, Heidi / Voithofer, Caroline: Aufbruch der Geschlechterordnung? Hijras: Indiens drittes Geschlecht. Bericht über die 16. Innsbrucker Gender: Lecture von Renate Syed. In: Juridicum. Zeitschrift für Kritik – Recht – Gesellschaft. 2 / 2011. 142–145
- Simson, Otto Georg von: Peter Paul Rubens (1577–1640): Humanist, Maler und Diplomat. Michigan 1996
- Sleek. Magazine for Art and Fashion: xx xy. Autumn 2011
- Sobo, Elisa J. / Bell, Sandra: Celibacy, Culture and Society. The Anthropology of Sexual Abstinence. London 2001
- Sokal, Alan / Bricmont, Jean: Fashionable Nonsense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science. New York 1998
- Sontag, Susan: Kunst und Antikunst. Essays. München 1980
- Sontag, Susan: Worauf es ankommt. Essays. Frankfurt a.M. 2007

- Sowa, Hubert / Uhlig, Bettina: Bildhandlungen und ihr Sinn. In: Marotzki, Winfried / Niesyto, Horst (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. A.a.O. 77–106
- Spickernagel, Ellen: Geschichte und Geschlecht. Der feministische Ansatz. In: Belting, Hans (Hg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin 1996. 336–357
- Stahlberg, Dagmar / Sczesny, Sabine: Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In: Psychologische Rundschau. Band 52 Nr. 3. 131–140
- Stange, Sabine: Den Rücken von der Wand nehmen. Weibliche Ausdrucksformen im ästhetischen und therapeutischen Arbeitsfeld. In: Staudte, Adelheid / Vogt, Barbara (Hg.): FrauenKunstPädagogik. A.a.O. 237–247
- Staudte, Adelheid / Vogt, Barbara (Hg.): FrauenKunstPädagogik. Frankfurt a.M. 1991
- Staub, Harald: Xenofeminismus. Schafft Hunderte Geschlechter! Die Freaks sind da. nicht nur in der Theorie: Ein neuer Feminismus spekuliert auf eine Zukunft jenseits der Biologie. In: FAZ vom 03.08.2015.
Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/xenofeminismus-schafft-hunderte-geschlechter-13728734.html>. Zugriff 02.01.2015
- Steininger, Yves: Der Vater-Vorteil. Die exklusive Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes im Kleinkind-, Schulkind- und Jugendalter. Mainz 2013
- Sternfeld, Nora / Smodics-Kuscher, Elke: FlicFlac* – Feministische Materialien für den Kunstunterricht. Für das Büro trafo.K. In: Art Education Research No. 3 / 2011, 12–16
- Sternweiler, Andreas: Die Lust der Götter. Von Donatello zu Caravaggio. Berlin 1993
- Steuerwald, Christian: Körper und soziale Ungleichheit: Eine handlungssoziologische Untersuchung im Anschluss an Pierre Bourdieu und George Herbert Mead. Konstanz 2010
- Stolberg, Michael: A Woman Down to Her Bones. The Anatomy of Sexual Difference in the Sixteenth and Early Seventeenth Centuries. In: Isis. Bd. 94 Nr. 2. 2003. 274–299
- Stutz, Ulrike: GenderPerformances. Künstlerische Positionen und Positionierungen von KünstlerInnen. Vortrag an der Akademie der Bildenden Künste München im Rahmen der Akademie Galerie am 07.02.2006
- Syed, Renate: »Nicht Mann. nicht Frau«. Hijras: Indiens drittes Geschlecht. PDF eines Vortrags gehalten bei den 16. Gender Lectures in Innsbruck 2011.
Online: http://www.uibk.ac.at/geschlechterforschung/geschlechterforschungpdf.html/igl_vortrag_syed_ss11_hijrasinnsbruck.pdf, Zugriff 02.12.2015
- Syed, Renate: Hijras: Das dritte Geschlecht in Indien und Pakistan. Selbstverlag Syed 2015 (e-book)

- Tervooren, Anja: Einüben von Geschlecht und Begehren. Plädoyer für eine rekonstruktive Sozialisationstheorie. In: *Feministische Studien*. Jg. 25 Heft 1 2007. 40–54.
- The Encyclopedic Palace: 55th International Art Exhibition La Biennale di Venezia. 2013
- Theunert, Helga: Geschlecht und Medien – Der Umgang von Jungen und Mädchen mit Medien. In: *Anfang, Günther: Von Jungen, Mädchen und Medien*. München 2005. 11–22
- Theweleit, Klaus: *Männerphantasien* Bd. 1. Hamburg 1980
- Thiele, Peter: Yin und Yang. In: *Androgyn. Sehnsucht nach Vollkommenheit*. Katalog zur Ausstellung im Neuen Berliner Kunstverein 1987. 251–254
- Thomas, Tanja: Showtime für das »unternehmerische Selbst« – Reflexionen über Reality-TV als Vergesellschaftungsmodus. In: *Mikos, Lothar / Hoffmann, Dagmar / Winter, Rainer (Hg.): Mediennutzung. Identität und Identifikation*. Weinheim und München 2009 [2007]. 51–66
- Thomas, Tanja: (Un)Möglichkeiten kritischer Geschlechtertheorie und –politik. Öffentliche Kontroversen. In: *Maier, Tanja / Thiele, Martina / Linke, Christine (Hg.): Medien. Öffentlichkeit und Geschlecht in Bewegung: Forschungsperspektiven der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Bielefeld 2012
- Transformer. Aspekte der Travestie. Katalog zur Ausstellung Kunsthalle Luzern 1973
- Trömel-Plötz, Senta: Sexismus in der Sprache. In: *Friedrich Jahresheft VII. Feminin-Maskulin. Konventionen Kontroversen Korrespondenzen*. 1989. 72–75, Tuidier, Elisabeth / Müller, Mario / Timmermanns, Stefan / Bruns-Bachmann, Petra / Koppermann, Carola: *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim / Basel 2012
- Turner, Alwyn W.: Tanzen und Singen während Rom brennt: Politik und Glam. In: *Schirn Kunsthalle: Glam! The Performance of Style*. A. a. O. 75–82
TV Digital 06/2011
- Vilain, Eric: Biology of sex and gender. Annenberg learner: Expert interview transcripts. Teacher resources and professional development across the curriculum. Online: <https://www.learner.org/courses/biology/units/gender/experts/vilain.html>. Zugriff 15.07.2015
- Villa, Paula-Irene: Poststrukturalismus: Postmoderne+Poststrukturalismus = Postfeminismus? In: *Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden 2010. 269–273
- Vinken, Barbara (Hg.): *Dekonstruktiver Feminismus. Literaturwissenschaft in Amerika*. Frankfurt a.M. 1992

- Vinken, Barbara: Wie modern sind wir? Das Kopftuch und die Mode der Moderne.
In: BDK Info 18 / 2012. 44–59
- Vitali, Christoph (Hg.): Judy Chicago: The Dinner Party. Schirn Kunsthalle Frankfurt.
Katalog zur Ausstellung. Frankfurt a.M. 1987
- Voß, Heinz-Jürgen: Making Sex Revisited: Dekonstruktion des Geschlechts aus
biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld 2010
- Voß, Heinz-Jürgen: Geschlecht – Wider die Natürlichkeit. Stuttgart 2011
- Wagner, Ernst / Billmeyer, Franz / Oswald, Martin: Kunst im Kontext: Arbeitsbuch
für den Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Braunschweig, Paderborn,
Darmstadt 2013
- Walters, Margaret: Der männliche Akt. Berlin 1977
- Warnke, Martin: Politische Ikonographie. In: Sabine Poeschel (Hg.): Ikonographie.
Neue Wege der Forschung. Darmstadt 2010. 72–85
- Weber, Christian: Was Sie noch nie über Sex wissen wollten. In: Süddeutsche Zeitung
vom 24.04.2014. 9–11
- Weiermaier, Peter: Das queere Bild vom männlichen Körper. Ein Gespräch von Heinz-
Norbert Jocks. In: Kunstforum: Der homoerotische Blick. Band 154. 2001. A.a.O.
106–111
- Welsch, Wolfgang: Homo mundanus – Jenseits der anthropischen Denkform der
Moderne. Weilerswist 2012
- Werner, Kathrin: Die Waffen der Frauen. In: Süddeutsche Zeitung vom
9./10.11.2013. 34
- Wichelhaus, Barbara: Zur ästhetischen Sozialisation von Jungen und Mädchen
im Kunstunterricht. In: Staudte, Adelheid / Vogt, Barbara (Hg.):
FrauenKunstPädagogik. A.a.O. 78–88
- Wiesner, Heike: Die Inszenierung der Geschlechter in den Naturwissenschaften:
Wissenschafts- und Genderforschung im Dialog. Frankfurt a.M. 2002
- Wilkening, Friedrich / Freund, Alexandra M. / Martin, Mike: Entwicklungspsychologie
kompakt. Weinheim und Basel 2013
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M. 1971
- Woltersdorff, Volker: Queer Theory und Queer Politics. In: UTOPIE kreativ. Heft 156.
2003. 914–923 <http://www.linksnet.de/de/artikel/18504>. Zugriff 15.07.2015
- Woolf, Virginia: Orlando. 1928
- Yekani, Elahe Haschemi / Michaelis, Beatrice: Quer durch die Geisteswissenschaften:
Perspektiven der Queer-Theory Berlin 2005
- Zaremba, Jutta: Der Cosplay-Virus. In: KUNST+UNTERRICHT Exkurs
Jugendkulturelle Bildwelten. Beilage Heft 339/340. 2010. 24–26
- Zeitwissen (Magazin der Zeit): Was ist das Ich? Hirnforscher, Psychologen und
Philosophen entschlüsseln unser innerstes Wesen. Heft 2 / 2012

Ziesche, Angela / Marr, Stefanie (Hg.): Rahmen aufs Spiel setzen.

FrauenKunstPädagogik. Königstein 2000

Zobl, Elke: »A kind of punk rock teaching machine«. Queer-feministische Zines im Kunstunterricht. In: Art Education Research: Queer und DIY im Kunstunterricht. Jg. 2 (3). Zürich 7 / 2011. Online: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/02/eJournal-AER-no-3_Zobl.pdf. Zugriff 18.08.2015