

Eigensinnige Inszenierungen

Ästhetische Umdeutungspraktiken von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans*Jugendlichen im schulischen Alltag

BETTINA KLEINER

Für Kinder und Jugendliche sind Körperstile¹, zu denen Bewegungen, aber auch Kleidung, Frisuren, Kosmetik und Accessoires gehören, zentrale Mittel der Identitätskonstruktion und der damit zusammenhängenden Differenzbearbeitung. In performativitätstheoretischer Perspektive stellen körperliche Akte, Gesten und modische Inszenierungen Medien der Konstruktion und Materialisierung wie auch der Dekonstruktion von Geschlecht und Begehren dar (vgl. Gaugele 2005: 305).

Am Beispiel von vier Auszügen aus schulbiografischen Interviewerzählungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher untersucht dieser Beitrag, inwiefern und wie körperliche Stile und insbesondere modische Inszenierungen der Jugendlichen im schulischen Alltag Geschlechternormen in Frage stellen können und welche Effekte solche ästhetischen Überschreitungen haben.

Schule interessiert in dieser Perspektive weniger hinsichtlich der schulischen Leistung(sbewertung), sondern als performativer Handlungsraum (vgl. Zirfas 2014), der durch Normen hierarchisch und potenziell exklusiv strukturiert ist. Die Aufführung intelligibler Geschlechterverhältnisse/Performances stellt einen Bestandteil der schulischen Anerkennungslogik dar (vgl. Davies 2006: 433ff.). In der Schule setzen sich Jugendliche mittels Sprache und Mode in Szene (vgl. Hagedorn

1 Der Begriff „Körperstile“ (Tervooren 2006: 65ff.) schließt meinem Verständnis nach körperliche Eigenschaften, Gesten, Bewegungen und Haltungen ebenso wie Frisuren, Accessoires, Bearbeitungen der Körper und Kleidung ein. Wenn die Rolle von Kleidung und Mode hier betont wird, dann, weil ihnen im Zusammenhang mit den angeführten Interviewerzählungen eine besondere Bedeutung zukommt.

2014: 21) und sind dabei zugleich Erwartungen, Zuschreibungen und Etikettierungen ausgesetzt. Handlungsweisen und Praktiken werden dabei anerkannt, sanktioniert und diszipliniert, aber auch neu verhandelt (vgl. Zirfas 2014: 195).

PERFORMATIVITÄT: MEDIEN DER (DE-)KONSTRUKTION VON GESCHLECHT UND BEGEHREN IN NORMZITATEN

Das Zusammenspiel von körperlichen Akten, Kleidung und weiteren Accessoires in De/Konstruktionen von Geschlechtern kann mithilfe von Judith Butlers Performativität der Geschlechter beschrieben werden. Butler radikalisiert mithilfe einer diskurs- und machttheoretischen Perspektive das sozialkonstruktivistische Verständnis der Konstruktion von Geschlechtern in dreierlei Hinsicht: Erstens erfasst ihr Verständnis von Konstruktion nicht nur das „soziale Geschlecht“, sondern auch das sogenannte biologische. Die von ihr beschriebene „Unzahl von Akten, Gesten und Inszenierungen“ (1991: 200) materialisiert sich in Geschlechtskörpern, womit Butlers Theorie eine Parallele zu Bourdieus Konzepten des Habitus und der Hexis aufweist (vgl. Bourdieu 1987: 97ff., 129). Zweitens, und damit zusammenhängend, sind diese Akte, Gesten und (Geschlechter-)Inszenierungen nach Butler deshalb niemals vollständig intentional und selbstbestimmt, weil sie wiederholt Normen zitieren, die „Subjektformierungen“ zugleich ermöglichen und beschränken (Butler 1991: 205ff.). Solche Normen werden, mit einer Metapher Louis Althussters formuliert, durch „Anrufungen“ transportiert, womit das diskursive Außen der sozialen Mitwelt, insbesondere die konkrete Wahrnehmung und Ansprache von Personen des sozialen Umfelds, eine entscheidende Rolle in Prozessen der Subjektkonstitution erhält (Butler 2006: 27ff.). Bezogen auf die (symbolische) Geschlechterordnung, innerhalb derer sich Subjekte als geschlechtliche konstituieren, kommt drittens Sexualität maßgebliche Bedeutung zu: Die heterosexuelle Hegemonie stiftet nach Butler Beziehungen der Kohärenz und Kontinuität zwischen zugewiesenem Geschlecht, erlebter Geschlechtsidentität und Sexualität – und zwar um den Preis des Ausschlusses derjenigen, die mit der Verflechtung von normativer Heterosexualität und rigider Zweigeschlechtlichkeit nicht konform gehen (können) (Butler 1991: 38).

Weil Butler hinsichtlich einer Aufrechterhaltung der Geschlechterordnung die Notwendigkeit der wiederholten Zitierung entsprechender Normen betont, beinhaltet die Performativität von Geschlecht Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten – darin unterscheidet sich Butlers Konzept der Ein- und Verkörperung gesellschaftlicher Normen von Bourdieus Sozialtheorie, die stärker eine Stabilität

inkorporierter gesellschaftlicher Strukturen hervorhebt.² Solche Veränderungsmöglichkeiten liegen nach Butler in der konstitutiven Offenheit der Struktur jeder Wiederholung für Variation begründet, innerhalb derer Fehlaneignungen oder Verschiebungen – Resignifizierungen – hervorgebracht werden (Butler 2006: 152). Diese mit der Zitation einhergehende Potenzialität von Abweichungen und Fehlaneignungen produziert (kurzzeitig oder langfristig) geschlechtliche Varianzen und Inkongruenzen sowie individuelle und kollektive Veränderungen (vgl. Schirmer 2010: 240).

Körperliche Stile und Mode-Elemente ermöglichen in diesem Zusammenhang, sich zwischen oder über einzelne Subjektpositionen hinweg zu bewegen (vgl. Kaiser 2012: 21). Sie können Bestandteile einer ästhetischen Strategie der (geschlechtlichen) VerUneindeutigung werden (vgl. Engel 2002), die Normalität(svorstellungen) zu Geschlecht und Sexualität bzw. Begehren infrage stellen. Kleidung dient dabei nicht nur der Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft, zwischen Innen und Außen, sondern wirkt auch auf den Körper ein, etwa auf Gefühle und Haltungen (vgl. Gaugele 2005: 307; Lehnert 2013: 10). Kleidung als Medium der Geschlechterkonstruktion, so Elke Gaugele, wirke wie ein normativer Transmitter nach innen:

„Sie formt im Sinne einer Körpertechnik den Leib, die Haltung und Bewegungsmöglichkeiten und beeinflusst dabei immer auch die innere Haltung, die Gefühle und Psyche ihrer Trägerinnen. Doch ist das Textile auch ein leicht wandelbares Medium, das sowohl ein breites Spektrum an individuell-gestaltbaren Ausdrucksmöglichkeiten birgt als auch in seiner Wandelbarkeit eine Körpertechnik ist, die das Potenzial zur Dekonstruktion und Überschreitung der Geschlechterdifferenz hat.“ (Gaugele 2005: 307)

Kleidung ist in diesem Verständnis also nicht einfach ein Inszenierungsmittel für ein vorgelagertes stabiles Selbst, sondern formt ihrerseits das Subjekt, das da in Erscheinung tritt und die Geschlechtergrenzen bestätigt und/oder überschreitet. Welche Effekte haben also Überschreitungen von Geschlechtergrenzen mithilfe ästhetischer Praktiken auf die Umwelt und auf die Gefühle der im Folgenden sprechenden Personen? Und unter welchen Bedingungen gelingen oder scheitern solche Überschreitungen im schulischen Kontext?

2 Butler setzt sich in *Haß spricht* mit den Möglichkeiten und Grenzen von Bourdieus Konzeption des Habitus auseinander, indem sie Bourdieus Überlegungen mit Derridas Betonung des Bruchs und der Verschiebung im Rahmen von Wiederholungen konfrontiert (Butler 2006: 221ff.).

KLEIDER-NEU-ORDNUNGEN ALS SCHNITTSTELLEN VON ANEIGNUNG UND SUBVERSION

In den von mir in den Jahren 2008-2010 durchgeführten Interviews mit LGBTQ*-Jugendlichen³ artikulieren sich ganz unterschiedliche, auf den Schullalltag und dort erlebte Ausgrenzungen und Handlungsmöglichkeiten bezogene Erfahrungen. Über diese Unterschiedlichkeit der einzelnen biografischen Fälle hinweg zeigte sich allerdings auch eine zentrale Gemeinsamkeit in den Interviewerzählungen: Während heteronormative Beschimpfungen auf Schulhöfen quasi zum Schullalltag gehören, sind LGBTQ*-Subjektpositionen und -Lebensweisen im Unterrichtsdiskurs und informellen Gesprächen in der Regel weder beiläufig und selbstverständlich (z.B. indem anhand von Literatur oder Filmen auch über schwule und lesbische Begehrensweisen oder über Geschlechtergrenzenüberschreitungen von Protagonist*innen gesprochen wird) noch in Form expliziter Thematisierungen vertreten.

Diese nur auf den ersten Blick widersprüchlich anmutende Lage – Abwertung in unbeaufsichtigten Räumen und relative Unsichtbarmachung in institutionell situierten Diskursen⁴ – bringt eine Situation hervor, in der Aushandlungen von Normalität und Differenz auf die schulische „Hinterbühne“ (vgl. Zinnecker 2001) verlagert sind. Dort stehen Jugendliche, die nicht mit Geschlechternormen konform gehen (können), Angriffen allein gegenüber. Die Möglichkeit des (Um)Gestaltens institutioneller Räume, wie etwa des diskursiven Unterrichtsraums, und die Aufmerksamkeit oder gar Anerkennung durch Lehrer*innen zeigen sich deshalb oft als wichtige Voraussetzung dafür, dass es den Jugendlichen gelingt, in vorherrschende Wahrnehmungsordnungen einzugreifen und geschlechtliche Bedeutungen zu verschieben (vgl. Schirmer 2004: 82).

„Schließerin im Frauenknast“

Im folgenden Auszug eines episodischen Interviews (vgl. Flick 2011) schildert Emmi, wie ihre Inszenierung die Aufmerksamkeit einer Lehrerin im Unterricht

3 LGBTQ steht als Abkürzung für Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender und Queer bzw. questioning (hinsichtlich des eigenen geschlechtlich-begehrenden Selbstverhältnisses fragend oder suchend.)

4 Butlers Theorie der symbolisch-diskursiven Geschlechterordnung folgend, zeigt sich in diesem Zusammenspiel von Abwertungen und Dethematisierung, wie die Privilegierung und Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zugleich ermöglicht und begrenzt wird: nämlich durch Ausschlüsse und Verwerfungen, von denen die Geschlechterordnung beständig bedroht bleibt.

auf sich zieht. Der erzählten Episode, die auf ein Erlebnis im Englischunterricht der 9. Klasse bezogen ist, ging die Interviewfrage voran, ob es Lehrer*innen gegeben habe, die im Unterricht von sich aus über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gesprochen hätten:

E: Ähm, das (.) also so direkt nicht wirklich. Das einzige war diese Englischdiskussion im Englischgeschichtsunterricht damals, und meine Lehrerin hat mich so als Beispiel ((lacht)) genommen, also mich quasi in die Diskussion mit reingebracht. Zu der Zeit hab ich halt auch angefangen ne Zeitlang Krawatte zu tragen und an dem Tag hatte ich ein blaues Hemd mit einer Krawatte an und sah aus wie eine Schließerin aus Frauenknast, obwohl ich nicht geguckt hab und ähm als sie mich halt so so so verglichen hat und halt zu mir meint äh oder meinte, also im Gespräch hat sie auf mich verwiesen und meinte, „ja, so zum Beispiel auch die Emilie, die heute wie ne maskuline Lesbe aussieht (...)“. Und da hab ich gemeint „HALLO, also das maskulin verbitt ich mir doch bitte“. (Emmi Z. 573-592)⁵

Die Angabe, im Unterricht habe kaum eine „direkte“ Thematisierung von Geschlecht(sidentitäten) und Sexualitäten stattgefunden, wird hier mit der Beschreibung einer eigensinnigen Inszenierung kontrastiert, die Emmi mit der Uniform einer Justizvollzugsbeamt*in assoziiert – und zwar in einer Unterrichtseinheit zum Thema Maskulinität (wie sie an anderer Stelle im Interview anführt). Als Anlass für die Äußerung der Lehrerin wird die Selbstinszenierung mit blauem Hemd und Krawatte angeführt, mit der Emmi die mediale (Gender)konstruktion einer „Schließerin“ in der Fernsehserie *Frauenknast* mimetisch adaptiert. Ihre Inszenierung als „Schließerin aus Frauenknast“ stellt eine unkonventionelle Geschlechteraufführung im Klassenraum dar; eine Form der Aneignung primär männlich konnotierter Attribute, die mit den Insignien der Amtskleidung zur Inszenierung von Autorität verbunden sind: Ein schlichtes blaues Hemd und Krawatte signalisieren Strenge, Uniformität und reduzierte Mittel, was historisch eher mit männlich codierter Mode verknüpft wird (vgl. Kaiser 2012: 125). Die Bezugnahme auf die Fernsehserie *Frauenknast*, die im Genre einer Daily Soap den Alltag verschiedener Frauen im Gefängnis erzählt und dort Machtkämpfe sowie erotische Verhältnisse zwischen den inhaftierten Frauen in den Mittelpunkt stellt, deutet darüber hinaus eine homoerotische Komponente an.

5 Zur Bedeutung der Anführungszeichen in den transkribierten Interviewauszügen: Die Anführungszeichen signalisieren, dass Sprecher*innen prosodische Verfahren und eine veränderte Stimmqualität einsetzen, um eine direkte Redewiedergabe zu inszenieren (vgl. Günthner 2002: 61ff.). Ich habe die Setzung der Zeichen folglich auf der Basis des Tonprotokolls dort vorgenommen, wo ich interpretiert habe, dass die direkte Rede anderer Personen angeführt und (zu bestimmten Zwecken) eingesetzt wird.

Das Verweisen der Englischlehrerin auf Emmis Person und Aussehen kann innerhalb der Erzählung als Verstoß gegen einen angemessenen pädagogischen Takt aufgefasst werden, da die Lehrerin das Erscheinungsbild einer Schülerin ungefragt zum Betrachtungsgegenstand und die Klasse zum Publikum macht (das der Blickanweisung der Lehrerin Folge leisten soll). Sie greift im Kontext des Unterrichtsthemas „Maskulinität“ eine Schülerin zur Illustration für etwas nicht näher Bestimmtes heraus und belegt sie mit dem Stereotyp der „maskulinen Lesbe“, mit dem Lesben generalisierend Weiblichkeit abgesprochen wird. Vor dem Hintergrund von Emmis Angabe, im Unterricht sei bis auf wenige Ausnahmen nicht über Homosexualität gesprochen worden, birgt das geschilderte Exponiertwerden daher ein hohes Beschämungsrisiko – auch wenn die Kommentierung im Rückblick einen humorvollen bzw. ironischen Unterton hat.

Emmi präsentiert sich im Interview („HALLO, also das maskulin verbitt ich mir doch bitte“) nicht als beschämt, sondern selbstbewusst. Sie macht gegenüber der Lehrerein deutlich, dass sie hinsichtlich ihrer Stilisierung nicht als maskulin bezeichnet werden möchte. Implizit nimmt sie mit dieser Teilzurückweisung die Identifizierung „Lesbe“ an und setzt damit dem Beschämungspotenzial der Zuschreibungssituation eine differenzierende Selbstpositionierung entgegen: Nicht die Zuschreibung einer sexuellen Orientierung wird als beschämend markiert, sondern das Adjektiv „maskulin“ zurückgewiesen; es signalisiert nicht allein normative Vorstellungen von Geschlechterinszenierungen, sondern impliziert in diesem Bedeutungskontext auch eine sozialgeschichtlich etablierte Abwertungstendenz. Indem Emmi die Lehrerin im Rückblick des Interviews humorvoll belehrt und deren Definitionsmacht anfecht, autorisiert sie sich, selbst über ihre Positionierung zu bestimmen und die implizite Normativität der Zuschreibung in einem heteronormativen Setting zu problematisieren.

Die Kommentierung und Exponierung durch die Lehrerin macht ihre Inszenierung zu einem Ereignis, das zum Anlass einer widerständigen Reaktion wird. Mit dieser widersetzt sich Emmi nicht nur der Einordnung durch die Lehrerin, sondern kann sich auch noch als freche Schülerin darstellen, die gegenüber der Lehrerin das letzte Wort behält.

Während in diesem Beispiel die eigensinnige Inszenierung eine stereotype Zuschreibung mit einer Verkennung hervorruft, die Emmi spontan umdeuten kann, um sich im Unterrichtsraum als freche Schülerin und feminines lesbisches Mädchen zu positionieren, ist es im folgenden Beispiel gerade die anerkennende Reaktion einer Lehrerin, die eine sozial lesbare geschlechtliche Positionierung ermöglicht.

Mal im Rock zur Schule kommen

Luka, die während der Schulzeit noch als männlich klassifiziert war, lebt zum Zeitpunkt des Interviews als Frau und befindet sich im Verfahren der Geschlechtsangleichung. Sie hat ihren eigenen Angaben nach in der Orientierungs- und Mittelstufe massive Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen an ihrer Schule gemacht, vor allem durch verbale Herabsetzungen, mit denen sie als geschlechtlich uneindeutig bzw. weiblich etikettiert wurde. Erst in der Oberstufe wird es ihr möglich, rigide Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit im Schulalltag in Frage stellen. Mit der folgenden Episode kontrastiert sie einen hier nicht dargestellten und nicht besonders erfolgreichen Versuch, im Psychologieunterricht einen Film über Trans* Jugendliche zum Gesprächsanlass zu machen.

L: [...] Aber ich erinnere mich daran, dass, ähm, irgendwann zum Schluss mal, da hatten wir die Abi-Tage, da bin ich auch halt mal mit Rock zur Schule gekommen, dass da die Psychologielehrerin, dann ich weiß nicht, dieser Satz hat noch sehr lange in mir nachgeklungen, ach, ähm, sie hat dann den alten Namen benutzt (..) ähm, ‚das steht dir. So solltest du öfter mal kommen.‘ Und irgendwo das war so, ‚das passt zu dir. Das ist stimmig‘ und ich weiß, also ich glaub, die war cool drauf. (Luka, Z. 67-72)

Beiläufig wird erzählt, dass Luka während der Abi-Tage im Rock zur Schule gekommen sei. Der Hinweis, die Lehrerin habe sie damals mit dem „alten Namen“ angesprochen, verdeutlicht, dass das Rocktragen im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Ansprache als Junge eine ungewöhnliche Inszenierung darstellt. Der Rock stellt jenseits von Modeschauen in vielen Kontexten ein Tabu für Männer dar, denn das Tragen von Röcken kann den vermeintlich offensichtlichen visuellen Unterschied zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit untergraben. Der bekleidete Auftritt gleicht einem „Sprechakt, der einen Sinn für sich selbst und für andere erzeugt“ (West 2003: 195). So inszeniert sich Luka hier als ohnehin uneindeutig gelesener Junge weiblich. Damit navigiert sie in einem unsicheren sozialen Raum: Nicht nur, weil sie möglicherweise für einen Jungen als zu modisch wahrgenommen wird (vgl. Kaiser 2012: 146), sondern auch, weil sie die ihr zugeschriebene Uneindeutigkeit mit dem Rock noch bestätigt.

Die positive Kommentierung, das Kompliment der Lehrerin, bekräftigt ihre Inszenierung, die dadurch überraschend zu einem positiven Ereignis wird; darauf verweist das sprachliche Markieren als bedeutende Erfahrung und die sehr positiv charakterisierte Lehrerin. Diese rekurriert mit ihrem Kommentar anders als im Fall von Emmi auch nicht auf das Paradigma männlich-weiblich, sondern erkennt einfach Lukas stimmiges Erscheinungsbild an und läuft damit nicht Gefahr, Luka zu beschämen oder befremden.

Die Inszenierung im Rock kann gleichzeitig als Effekt der abwertenden Etikettierungen und als widerständiger Versuch, sozial lesbar zu werden, verstanden werden. Sie stellt damit ein Vorgehen dar, das sich zwischen Widerstand und ambivalenter Affirmation solcher Zuschreibungen verorten lässt. Luka investiert nicht in normgerechte Eindeutigkeit, sondern in die Umdeutung und Aneignung der zuvor als Anlass für Ausgrenzungen empfundenen Weiblichkeit. Diese werden nun zur Bühne des Widerstands gegen Normierungs- und Normalisierungspraktiken der Mitschüler*innen. Nicht zuletzt ist die Szene für Luka vielleicht deshalb so bedeutsam, weil sie ihr rückblickend eine (An)Erkennbarkeit als Trans*Jugendliche signalisiert, die sich für sie überraschend einstellt.

Das Verlagern von Handlungsmöglichkeiten auf die körperliche Ebene zeigt sich in beiden (und weiteren) Episoden als ein von den Jugendlichen erfolgreich konnotiertes Vorgehen: Solche non-verbalen Sprechakte des Zeigens lassen sich in dem als heteronormativ beschriebenen Schulklima nicht so leicht ignorieren oder mit Gleichgültigkeit quittieren wie sprachliche Artikulationen. Körperliche Inszenierungen widerstehen überdies stärker der Einordenbarkeit als Versuche, den Unterrichtsdiskurs durch das Sprechen über weitere Identitäten und Lebensweisen zu erweitern, denn sie fordern konventionelle Lesarten heraus, ohne Erklärungsmuster anzubieten. Dies zeigt sich sowohl an den – hier nicht angeführten – Irritationen der Mitschüler*innen von Luka über ihre modische Erscheinung und Genderperformance wie auch an Emmis Inszenierung als Schließerin und der zurückgewiesenen Interpretation der Lehrerin.

Was in diesen beiden kurzen Interviewauszügen lediglich angedeutet bleibt, sind die Abwertungen und Grenzverletzungen, die Jugendliche erfahren, wenn sie sich in der Schule geschlechtlich nicht „richtig“ bzw. normkonform „in Szene setzen“. Erzählungen solcher Grenzverletzungen stellen eine Selbstbestimmtheit von Geschlechterinszenierungen grundlegend in Frage, weil in heteronormativ und hierarchisch strukturierten sozialen Räumen wie der Schule Überschreitungen symbolischer Ordnungen immer von der Möglichkeit begleitet sind, sanktioniert zu werden. Darüber hinaus stehen manchen Personen gar keine Möglichkeiten einer „normkonformen Inszenierung“ zur Verfügung, weil sie vom (heteronormativ strukturierten) sozialen Umfeld als „anders“ oder „abweichend“ gelesen und positioniert werden.

Sanktionierungen nicht-normkonformer Genderperformances

Auch im Interview mit Luka zeigen sich, wie erwähnt, Abwertungen aufgrund der ihr zugeschriebenen Uneindeutigkeit und der damit assoziierten Überschreitung der Geschlechtergrenze:

L: Ähm. Ja, ich wurde letztendlich ((ausatmen)) beleidigt äh ausgegrenzt, ähm, teilweise auch im Unterricht. Also das war, man muss sagen, es gab da so 'ne Gruppe von Mädchen, die mich da so auch auf dem Kieker hatten. [B: hmhm] Und, äh, mich ziemlich getriezt haben. Also, so, immer so wieder gepiekt haben, so, ‚was bist du denn?‘ ‚was willst du denn?‘ Und ‚bist du schwul?‘ Und so. Und dann irgendwie sehr so dar-ein getroffen haben, wo ich mich selber gefragt habe [B: hmhm] was wer bin ich denn jetzt eigentlich? (Z. 247-357)

Die bohrenden Fragen der Mädchen markieren eine Grenzüberschreitung, die – wie durch die Ausdrücke „triezen“ und „pieken“ angedeutet wird – eine Nähe zu schmerzhaften körperlichen Erfahrungen aufweist. Die Fragen signalisieren den Versuch, Luka einzuordnen und zur Einordnung zu zwingen: Während die letzte offen den „Homosexualitätsverdacht“ äußert und eine mögliche Auflösung der ersten beiden Fragen formuliert, impliziert die erste eine potenziell mitschwingende Infragestellung des Menschseins durch den sprachlichen Genus Neutrum. „Was bist Du denn, Mädchen oder Junge?“ ließe sich die Frage ausformulieren, aber auch grundsätzlicher: „Was bist du denn für eine Spezies?“. Die Fragen vermitteln, dass Luka den Erwartungen der Mädchen an Eindeutigkeit von Geschlecht und Sexualität nicht entspricht, sie irritiert und reizt. Gleichzeitig wird mit den artikulierten Fragen eine Einordnung und Identifizierung Lukas eingefordert. Nur implizit vermittelt sich, dass Lukas Unterlassen von eindeutigen sprachlichen oder körperlichen „Antworten“ eine Provokation dargestellt haben muss.

Die Fragen richtet Luka in ihrer Erzählung schließlich an sich selbst und deutet damit an, dass sie sich der Anrufung einer eindeutigen geschlechtlichen Subjekt-position innerhalb der symbolischen Ordnung kaum entziehen kann. Mit dem inneren Monolog führt sie die Ungewissheit auf, mit der sie im Spannungsfeld von verletzenden Fragen und Zuschreibungen auf der einen Seite und der Suche nach einer eigenen Verortung auf der anderen verbleibt. In dieser Unsicherheit die sich darin zeigt, dass Luka nicht mehr zu wissen scheint, ob die Fragen und damit einhergehende Normalitätsvorstellungen einer eindeutigen Geschlechtsidentität in ihr selbst sind oder von außen kommen, zeigt sich das Wirken von Normen, die ihre Macht aus der Dynamik des Pendelns zwischen Luka und ihrer Umgebung schöpfen (vgl. Butler 2014: 183).⁶ Zu diesem Zeitpunkt scheinen ihr weder widerständige Strategien zur Verfügung zu stehen noch die Möglichkeit normkonform aufzutreten.

6 Butlers Konzeption der wechselseitigen Bedingtheit von Normen und Subjekten findet sich ausgeführt in Butler 2001 und bezogen auf Schule in Butler 2014.

PERSPEKTIVENWECHSEL: ROMEO UND JULIA UND DIE FIGUR DER ÜBERTREIBUNG

Als uneindeutig oder auffällig wahrgenommene Geschlechterinszenierungen können auch Jugendliche irritieren, die sich mit nicht-normkonformen geschlechtlichen Selbstverhältnissen oder Begehrensweisen auseinandersetzen, ohne dies öffentlich machen zu wollen. Voraussetzung für eine solche „stille“ Auseinandersetzung mit einem schwulen oder lesbischen Begehren oder etwa mit Trans*Geschlechtlichkeit ist freilich – darauf verweist das Interview mit Luka –, dass die Jugendlichen überhaupt als normkonform *passen*, also „durchgehen“ können.⁷ Dies liegt, wie deutlich wurde, nicht allein in ihrer Hand, denn Außenwahrnehmungen und Selbstverhältnis müssen nicht übereinstimmen.

Im letzten Fallbeispiel soll mit der Perspektive *auf* ein Mädchenpaar illustriert werden, wie das Ausleben einer lesbischen Beziehung durch zwei Mitschüler*innen die den Interviewpartner*in Franky⁸ irritiert, die der sich im Stillen ebenfalls mit einem Begehren für Mädchen auseinandersetzt. Das von Franky beschriebene Verhalten der beiden Mitschüler*innen wird im Kontext erläutert, dass das Mädchenpaar in der 10. Klasse im Fach „Darstellendes Spiel“ Romeo und Julia gespielt habe.

F: Es gab, ähm, an unserer Schule diese AG Darstellendes Spiel. [B: Hmhm] So was wie Theaterspielen. [B: Hmhm] Da haben die beiden das durchgebracht, dass sie als Probe, ähm, Romeo und Julia machen. [B: Hmhm] Und das wurde sehr, sehr zerrissen. Es ist nicht sehr gut angekommen bei den Klassenkameraden. [...]

B: Weißt du noch in welcher Klasse das war?

F: Das muss zehnte gewesen sein.

7 Der aus dem Englischen entlehnte Begriff *Passing* lässt sich mit „durchkommen“ übersetzen und beschreibt die (beabsichtigte oder unbeabsichtigte) Möglichkeit, sich im Rahmen einer hegemonialen (Sichtbarkeits)Ordnung normentsprechend präsentieren und bspw. als *weiß* und heterosexuell durchgehen zu können (vgl. Butler 1997: 245ff.). In Butlers Analyse des Romans „Passing“ von Nella Larsen, einer Schwarzen Schriftstellerin der Harlem Renaissance, wird *passing* konzeptuell als Gegenstück zum *queering* verstanden. *Queering* beschreibt das Aufbrechen der repressiven Oberfläche und das Sichtbarmachen von Normen (ebd.: 243ff.).

8 Franky hat sich zum Zeitpunkt des Interviews nicht als „er“ oder „sie“ verortet, weshalb ich beide Pronomina verwende. Der verbindende Unterstrich symbolisiert den (Frei)Raum zwischen den beiden naturalisierten und privilegierten Geschlechtern Mann und Frau und verweist auf situative oder langfristige Möglichkeiten der Überschreitung von Geschlechtergrenzen oder gar von Zweigeschlechtlichkeit.

- B: Ja. Aha. Und die beiden haben Romeo und Julia gespielt?
- F: Hmhm. Genau. Und es ist bei den anderen aber nicht angekommen, weil es, so, „ja, die sind so extrovertiert, die müssen sich so zeigen“ und [B: Hmhm] „Und man muss da ja nicht so drüber reden“. Also Eike fing auch an überall Regenbogenfarben zu haben [B: Hmhm] Das war ganz wichtig. Überall. [B: Hmhm] Und das war denen zu aufgesetzt oder zu [B: Hmhm] ja, hat denen nicht gepasst, nicht so. Und deswegen hab ich mich da zurückgehalten. [B: Hmhm] Also, es war klar, dass ich mit Eike befreundet bin. Aber das hieß noch nichts so. [B: Hmhm] (543-573)

Die negative Reaktion der Klassenkamerad*innen wird auf eine Übertreibung im Auftreten der beiden Mädchen zurückgeführt. Dabei entsteht der Eindruck, dass sich Franky der Ablehnung und Kritik anschließt: Die im Interviewausschnitt in Erscheinung tretenden Stimmen überlagern sich und weil sie_er zwar die ablehnenden Aussagen der Mitschüler*innen kolportiert, aber keine eigene Position formuliert, deutet sich an, dass Franky deren Verhaltensnormen nicht offen widersprochen und sich diesen zumindest nach außen auch angepasst hat.

Das Vorgehen des Mädchenpaares stellt vor dem Hintergrund des Interviews einen starken Kontrast zu Frankys eigener Zurückhaltung und dem Wunsch nach Unauffälligkeit dar: Franky beschreibt die beiden als Paar, das durch das Lästern der Mitschüler*innen ohnehin ausgestellt ist, durch das offensive Tragen von Regenbogenfarben „überall“ auf Homosexualität oder Queersein verweist und dann die Liebesbeziehung auch noch in der Öffentlichkeit einer Bühne inszeniert, indem sie das heterosexuelle Liebespaar aus Shakespeares Drama lesbisch besetzen und aufführen. Sie gehen in Frankys Wahrnehmung offensiv mit der Abwertung im Schulalltag um. Frankys eigener Wunsch nach Unauffälligkeit scheint durch das Auftreten der beiden Mädchen insofern gefährdet, als der Homosexualitätsverdacht auch auf sie_ihn fallen könnte, da Franky mit Eike befreundet ist. Mit der Ablehnung der Klassenkamerad*innen wird schließlich die eigene Zurückhaltung begründet, wodurch deutlich wird, dass sie_er sich dieser Ablehnung nicht aussetzen möchte und sich deshalb heteronormativen Maßgaben für ein angemessenes Verhalten und Aussehen beugt.

Mehrfach wird den beiden Mädchen die Geste der Übertreibung angekreidet. In der Kritik deutet sich eine Einstellung an, nach der „sichtbare“ oder „ausgesprochene“ Homosexualität immer eine Übertreibung darstellt, weil sie von der heteronormativen Wirklichkeit und den damit verbundenen Männlichkeits- und Weiblichkeitsentwürfen abweicht. In der wahrgenommenen Übertreibung und dem beschriebenen „Sich-Zeigen-Müssen“ deutet sich an, dass Franky das Handeln der Mitschüler*innen als Absicht versteht und dass sie den beiden Mädchen daher eine Eigenverantwortlichkeit für die ihnen widerfahrende Ablehnung zuschreibt. Das Delegieren von Mitverantwortung für die Ausgrenzung stellt meiner

Interpretation nach eine Entlastungsstrategie dar, weil Franky so die Gefahr, möglicherweise selbst Opfer von Abwertungen zu werden, nicht auf sich beziehen muss, bzw. der Illusion verhaftet bleiben kann, dass sie_er Abwertungen durch Anpassung entgehen kann. Die Argumentationsfigur, mit der Inszenierungen von Geschlecht und Begehren als absichtsvoll und intentional begriffen werden, hat also eine doppelte Bedeutung: Sie ermöglicht zum einen, das „Verhalten“ anderer zu kritisieren und zum anderen die Illusion, sich selbst so verhalten zu können, dass man von Abwertung und Ausgrenzung nicht getroffen wird. Angedeutet wird an dieser Stelle, dass Frankys Handeln und Interpretation den Versuch des Selbstschutzes vor Sanktionierungen darstellt, dass die *Androhung* der Sanktionierung aber im Raum bleibt.

(VER-)KLEIDUNG ALS ANLASS ZUR AUSEINANDERSETZUNG MIT GESCHLECHTERNORMEN, WELT- UND SELBSTVERHÄLTNISSEN IN DER SCHULE

Geschlechternormen konkretisieren sich gerade dort, wo Überschreitungen der Geschlechtergrenze, der Zweigeschlechtlichkeit oder Artikulationen eines nicht (ausschließlich) heterosexuellen Begehrens stattfinden, die nicht als ironisch oder Persiflage zu deuten sind. Solche Überschreitungen deuten auf die Kontingenz der Geschlechterordnung hin und machen die Methoden sichtbar, mit denen die Welt geordnet wird (vgl. Butler 2009: 342). Überschreitungen zeigen aber auch, wie sich neue und alternative Artikulationsformen (im schulischen Raum) gestalten können. Ein Potenzial zur Transformation und Subversion von Geschlechternormen weisen solche Wiederholungen dann auf, wenn die Reproduktion in dem Sinne als *Inszenierung* des Reproduzierten zu begreifen ist, dass sie eine theatrale Dimension beinhaltet (vgl. Krämer 2013: 253; Butler 1997: 317) und wenn es der Kontext der Rezeption erlaubt, Normen auszustellen und sichtbar zu machen (vgl. Butler 1991: 204).⁹

9 Überschreitungen der Geschlechtergrenze haben auch längst ihren Weg in die Mode gefunden. So finden sich inzwischen im Internet *Butch Fashion Shows* und *Haute Butch* Websites, wo VerUneindeutigungen und Überschreitungen der Geschlechtergrenzen als modischer Stil inszeniert sind. Dabei verliert die ästhetische Inszenierung allerdings nicht selten ihr kritisches Potenzial. In dem Aufsatz „Drag, Garcones und Samtgranaten“ erläutert Elke Gaugele, wie Laufstegmodelle die Umdeutung weiblich-codierter Fetische aufführen, die modische Aufführung aber zugleich auf dem Laufsteg das Protest- und Aggressionspotential einbüßt (Gaugele 2005: 314).

Wie die Beispiele zeigen, können Überschreitungen und Infragestellungen in einem heteronormativen Kontext gelingen, wenn sie öffentlichen Charakter haben, der Auftritt zum Ereignis wird und aus dem ritualisierten Schulalltag heraustritt. Eine bedeutende Rolle kommt dabei den Lehrpersonen zu. Wenn diese unkonventionelle Inszenierungen anerkennen und einen Raum schaffen, in dem solche Artikulationen möglich sind und Geschlechternormen hinterfragt werden können, verschafft dies den Jugendlichen eine weitaus bessere Grundlage, sich im Schulalltag mit kontingenten geschlechtlichen Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen auseinandersetzen zu können. Eine weitere Gelingensbedingung für widerständige Handlungspraktiken stellt die Möglichkeit des Anschließens an kollektive Praktiken, wie solche des Drag Kining oder Cross-Dressing, dar. Diesen Anschluss können Jugendliche sowohl in Jugendgruppen als auch durch den Rekurs auf medial-vermittelte Handlungen herstellen. Luka und Emmi greifen, das wird in den Beispielen deutlich, auf solche subkulturelle Praktiken zurück, zitieren sie und eignen sich damit situativ Handlungsmacht an.

Die Quer-Aneignung von männlichen und weiblichen Codes ist, wie der Begriff Cross-Dressing schon andeutet, zugleich subversiv und affirmativ: Die binäre Codierung wird zugleich bestätigt und umgedeutet. Diese Strategie sei, so Russell West, zugleich relativ begrenzt und doch subversiv, weil den Attributen ihre konstituierenden Gegensätzlichkeiten entzogen werden (West 2003: 193). Um die symbolische Geschlechterordnung aufzubrechen, wären darüber hinaus Strategien und Inszenierungen denkbar, die dem Paradigma männlich/weiblich stärker zu entkommen versuchen. Bezogen auf Mode müsste sich dann allerdings auch die Eindeutigkeit von Form- und Materialziten zugunsten einer multiplen Lesbarkeit verschieben (Gaugele 2005: 317).

Modische Inszenierungen sind wie auch Geschlecht nie nur selbstreferentiell, weil sie sich immer schon auf Vorhandenes beziehen und doch zugleich im Zitat Neues schaffen. Nachahmung und das Entstehen von Neuem und Unbestimmtem sind im performativen Handeln verbunden; hinsichtlich der zeitlichen Dimension performativer Akte bedeutet das, dass in ihnen immer zugleich Vergangenes anklingt und Gegenwärtiges sowie Zukünftiges entworfen wird. Die hier beschriebenen Beispiele deuten korrespondierend mit Untersuchungen zu VerUneindeutigung als kollektiver Praxis (Engel 2001, 2002; Schirmer 2010) darauf hin, dass eigensinnige ästhetische Inszenierungen in dominante Sichtbarkeitsordnungen eingreifen und dadurch Bedingungen subjektiver Wahrnehmungen verändern können (vgl. Schirmer 2010: 399f.). Das Neue und Andere entsteht folglich auch in Form einer veränderten Wahrnehmung, eines anderen Blickens, wobei dieser Veränderung nicht selten Irritationen vorausgehen: Das Eingreifen in dominante Wahrnehmungsmuster kann Irritationen auslösen, weil es die Kontingenz der Geschlech-

terordnung sichtbar macht. Irritationen sind, so die Autor*innen Britta Hoffarth, Birte Klingler und Melanie Plößer, zunächst durch ihre Negativität bestimmt, weil vorhandenes Wissen scheitert, während neues noch nicht zur Verfügung steht (Hoffarth/Klingler/Plößer 2010: 56) – in solchen Momenten der Irritation eröffnen sich aber auch Bildungsmöglichkeiten (ebd.: 70).

Eine kritisch-kontingente Geschlechterpädagogik, wie sie z.B. von Monika Jäckle (2010) entworfen wird, greift dieses Spannungsverhältnis auf, indem Normen sichtbar gemacht werden sollen, die geschlechtliche Selbstverhältnisse und auch Bilder, Interpretationen und Bewertungen von Geschlecht, Sexualität und Begehren leiten (ebd.: 372ff.).¹⁰ Im Rahmen pädagogischer Arbeit gilt es deshalb Geschlechterentwürfe zu erproben und damit das Feld des Re/Präsentierbaren zu erweitern und zu verschieben, aber auch mit Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit einhergehende Normen, Normalitätsvorstellungen und Privilegierungen zu reflektieren. Dafür sind Räume notwendig, in denen Jugendliche Andere sein oder werden können und dazu anregen, sich mit verschiedenen Geschlechterentwürfen und (weiteren) Zugehörigkeiten auseinanderzusetzen und diese zu erproben (ebd.: 386ff.).

Die hier dargestellten Beispiele zeigen, dass die Jugendlichen den Schulalltag selbst kreativ nutzen, um sich dort im Rahmen von Theaterprojekt, Unterricht oder Abi-Tagen anders als sonst zu inszenieren. Im schulischen Unterricht könnten solche Möglichkeiten der wandelbaren Selbstinszenierung systematisch aufgegriffen und zum Gegenstand gemacht werden. Denkbar wären sowohl Themenwochen zu (Ver)Kleidung, Mode und Geschlecht wie auch die gemeinsame Auseinandersetzung mit jungen Modeblogger*innen, die ihre Blogs zur Beschäftigung mit queer-feministischen Themen nutzen. Nicht zuletzt stellen solche Projekte auch eine Gelegenheit dar, mit den Schüler*innen an Debatten über globalisierte vergeschlechtlichte Produktions- und Distributionsbedingungen von Mode, über Nachhaltigkeit und Verbraucher*innenverhalten anzuknüpfen.

10 Jäckle bezieht sich in ihrer Dissertation zwar auf eine durch Judith Butler informierte Geschlechterkonzeption, vernachlässigt dabei aber die Bedeutung von Begehren und Sexualität. Dies trägt Butlers Theorie der heterosexuellen Hegemonie, des Verweisungszusammenhangs zwischen normativer Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit, unzureichend Rechnung. Aus diesem Grund ergänze ich Jäckles Vorschläge zur kritisch-kontingenten Geschlechterpädagogik hier um die Dimension des Begehrens.

LITERATUR

- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014): Epilog. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 181-187.
- Davies, Bronwyn (2006): Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. In: British Journal of Sociology of Education, Jg. 27, Heft 4, S. 425-438.
- Engel, Antke (2001): Die VerUneindeutigung der Geschlechter – eine queere Strategie zur Veränderung gesellschaftlicher Machtverhältnisse? In: Heidel, Ulf/Micheler, Stefan/Tuider, Elisabeth (Hg.): Jenseits der Geschlechtergrenzen. Sexualitäten, Identitäten und Körper in Perspektiven von Queer Studies. Hamburg: Mönnerschwarm, S. 346-364.
- Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt am Main: Campus.
- Flick, Uwe (2011): Episodische Interviews. In: Flick, Uwe: Triangulation. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-50.
- Gaugele, Elke (2005): Drags, Garçons und Samtgranaten. Mode als Medium der Gender (de)konstruktion. In: Mentges, Gabriele (Hg.): Kulturanthropologie des Textilen. Berlin: Edition Ebersbach, S. 305-322.
- Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs. Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 3, S. 59-80.
- Hagedorn, Jörg (2014): Jugend, Schule und Identität. Eine Einführung in das Themenfeld. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-26.
- Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Plößer, Melanie (2013): Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine: Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-70.

- Jäckle, Monika (2010): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaiser, Susan B. (2012): Fashion and Cultural Studies. London/New York: Bloomsbury.
- Krämer, Sybille (2013): Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lehnert, Gertrud (2013): Mode, Theorie, Geschichte und Ästhetik einer kulturellen Praxis. Bielefeld: transcript.
- Schirmer, Uta (2010): Geschlecht anders gestalten. Drag Kining, geschlechtliche Selbstverhältnisse und Wirklichkeiten. Bielefeld: transcript.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim/München: Juventa.
- West, Russell (2003): Männlichkeit als Mode-Sprache. Versuche individueller Gender-Artikulationen Jugendlicher. In: Gaugele, Elke/Reiss, Kristina (Hg.): Jugend, Mode und Geschlecht. Die Inszenierung des Körpers in der Konsumkultur. Frankfurt am Main: Campus, S. 187-198.
- Zirfas, Jörg (2014): Struktur und Ereignis. Schule als performativer Handlungsraum. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-203.