

Auf der Suche nach dem G-Punkt. Auslotungen queer-inspirierter Zugänge in der Geographiedidaktik

Kirstin Stuppacher

Geography and Economics Education,
Paris Lodron Universität Salzburg
kirstin.stuppacher@sbg.ac.at

Michael Lehner

Institut für Sachunterricht/Institut für Geographie,
Universität Duisburg-Essen

Abstract:

This paper is an exploration of queer theory, practice and its potential for geography and economics education. The paper discusses an idea of learner-centred choosing of topics and issues for geography education.

Keywords: education, interdisciplinary, geography, economics, labour market

Zusammenfassung:

Der Beitrag befasst sich mit einer queer-inspirierten Möglichkeit der schüler*innenorientierten Themenfindung für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht und geht dabei der Frage nach, inwieweit sich kritische Potentiale der queeren Theorien integrieren lassen.

Keywords: queere Theorie und Praxis, Geographie- und Wirtschaftsunterricht, queere Fachdidaktik

1. Einleitung – „Widerstand gegen Regime des Normalen“

Einen Ausgangspunkt für ein Ausloten queer-inspirierter Zugänge in der Geographiedidaktik soll die (Hetero-)Normativitätskritik sein, die in den queeren Theorien angelegt ist. Der Begriff *queer* wurde im Englischen als „abwertende Bezeichnung für LGBTI benutzt, bis der Begriff Anfang der 1990er im Kontext der Lesben- Schwulen-, Bisexuellen und Trans*bewegung in den USA strategisch umgedeutet und als positive Selbstbezeichnung verwendet werden konnte“ (Ernstson und Meyer 2013: 120). Verbindend in diesen Umdeutungs- und Aneignungsbestrebungen des queer-Begriffs war eine gemeinsame Äußerung einer Heteronormativitätskritik im Kontext der AIDS-Krise in den USA Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre, etwa gegen die homophobe Re-Regulationspolitik der Reagan-Bush-Regierung (vgl. Wagenknecht, 2007: 23). Heteronormativitätskritik hebt „die Erkenntnis hervor, dass vorherrschende Geschlechterdiskurse in mehrfacher Weise heterosexualisiert sind: sie basieren zum einen auf der Annahme von zwei klar voneinander abgrenzbaren, sich ausschließenden Geschlechtern und zum anderen auf der Setzung von heterosexuellem Begehren als natürlich und normal“ (Hartmann et al., 2007: 9).

„Mit dem Begriff der Heteronormativität sucht Queer Theory nun genau diese Übereinkunft zu brechen und Heterosexualität als Norm, Institution und Matrix sichtbar zu machen“ (Hark, 2005: 294). Dabei wird in der Regel nicht davon ausgegangen, dass es ausschließlich um die

Dekonstruktion von Sexualitäten geht. Vielmehr rücken auch Bezüge zu „gender, race, and other aspects of the Oedipal subject and Oedipal subjectivities“ und deren Bezüge zueinander in den Blick (Browne, 2009: 40). Die Queer Theories verstehen sich als „Widerstand gegen Regime des Normalen“ (Warner, 1993 zit. nach Hark, 2013: 462), oder anders formuliert: „Etwas zu ‚queeren‘ bedeutet dann zu erkunden, welche Fragen an einen Gegenstand zu richten sind, so dass ein gesellschafts- und herrschaftskritisches Potential entfaltet werden kann“ (Ernstson und Meyer, 2013: 120).

Queer als Verb gedacht – *queeren* – verweist auf eine herrschaftskritische Praxis, als „Widerstand gegen Regime des Normalen“ (Warner, 1993 zit. nach Hark, 2013: 462). In diesem Artikel soll der Versuch unternommen werden Geographiedidaktik zu *queeren*, wodurch entsprechende Theorien und Praxen für den Geographie- und Wirtschaftsunterricht¹ fruchtbar gemacht werden sollen, indem der G(eographie)-Punkt queerer Zugänge herausgearbeitet werden soll. Diese Zielsetzung wird in Anlehnung an Schmied-Kowarzik (2008) aus dem Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis argumentiert und entwickelt.

2. Theorie und Praxis einer queer-inspirierten GW-Didaktik

Um sich dem Anspruch, der Diskussion einer queer-inspirierten GW-Didaktik, anzunähern, sollen in Anlehnung an Shlasko (2005) und Morris (1998) drei Perspektiven von Queer betont und berücksichtigt wer-

1 In Österreich ist der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zu einem Unterrichtsfach zusammengefasst. Im Weiteren wird versucht Geographiedidaktik explizit mit Bezügen zu ökonomischen und wirtschaftsgeographischen Fragestellungen zu denken und von GW-Unterricht bzw. GW-Didaktik gesprochen.

den:

1. „queer as a subject position“ (Shlasko, 2005: 123-124), die Befassung mit dem Werden und damit die explizite Thematisierung von Erkenntnis, Wissen, Lernen und Selbstreflexion;
2. „queer as a politic“ (ebd.), das In-den-Blick-Nehmen politischer Positionen und Verschiebungen von räumlichen Dimensionen von Demokratie, Machtkritik und Kritik an hegemonialen Strukturen;
3. „queer as an aesthetic sensibility“ (ebd.), sowohl die bewusste Offenheit für ästhetische Momente/Ästhetik und Körper als auch Innovativität, also die Fähigkeit innovative Lösungen zu entwickeln (Stuppacher, & Jekel, 2017).

Ein weiterer wichtiger Aspekt eines queeren Zugangs ist, dass „Kategorien infrage gestellt [werden], mit denen wir die Welt deuten, wobei Queer diese nicht einfach destruiert, sondern nach ihren Effekten fragt“ (Förster, 2017: 19). Beispielsweise, indem inhärente Konzepte von Welt als konstruiert erkannt und benannt werden und ihnen damit ihre Normalität genommen wird. Ein queerer Blick würde weniger der Frage nachgehen, was Perversion ist, sondern wie sie konstruiert wird.

Diesen Überlegungen folgend, lässt sich für queer-pädagogische Zugänge festhalten, dass dekonstruktive Praktiken für eine entsprechende Unterrichtsumgebung zu entwickeln sind, die die Analyse von Hegemonien, Sexualität, Politik und Ökonomie in den Blick nehmen (vgl. Hartmann, 2013: 79ff.). Angelehnt an Shlasko (2005) setzen wir bei der Subjektposition an, um aus dieser heraus eine derartige Praxis zu entwickeln. Aus der Subjektivität und Identität konstruierte Differenzen bieten dabei nach Fritzsche et al. (2001)

ein besonderes Potential, nämlich der Befassung mit „Widersprüchlichkeiten innerhalb der Kategorien“ (ebd.: 10), die notwendigerweise modellhaften und somit vereinfachenden Charakter haben. Solche Widersprüchlichkeiten sind im Sinne von Derridas (1997) Konzept der „Spur“ ein Ausgangspunkt für Dekonstruktion, also dem Aufzeigen der Veränderbarkeit des Normalen und des dadurch markierten Abnormalen.

Diese Aspekte sind im Folgenden gemeinsam mit einer queer-inspirierten Unterrichtsumgebung noch näher zu diskutieren.

Annäherung und Ziele der Lernumgebung

Basierend auf diesen Vorüberlegungen hinsichtlich queer-pädagogischer Zugänge, sehen wir einen möglichen Ausgangspunkt einer queer-inspirierten Unterrichtspraxis in einem schüler*innenorientierten Themenfindungsprozess. Ziel dieses Prozesses soll es sein, eine lehrer*innenzentrierte Themenvorgabe ablösen zu können. Die Schüler*innenorientierung ist insbesondere zentral, „um jungen Menschen begreiflich zu machen, was das vermittelte know how [sic] mit ihnen zu tun hat. Erst wenn Schüler/innen erkennen, dass erlerntes Wissen Gebrauchswert für ihre Lebenswirklichkeit hat, gewinnen Lernprozesse eine neue, alltagstaugliche Qualität und werden dementsprechend ernst genommen“ (Vielhaber, 2009: 59). Darüber hinaus soll durch die spezifische Gestaltung dieses Themenfindungsprozesses bereits normenkritisches Potential in die erarbeiteten Themen eingeschrieben werden, was im Weiteren eine kritisch-reflexive Dynamik für aufbauende Unterrichtseinheiten ermöglichen soll. Diese Unterrichtsumgebung soll einen Rahmen zur Förderung des politischen

Subjekts im Sinne des Bildungsprinzips der politischen Bildung (BMBF, 2015) bieten.

Um sich diesen Ansprüchen anzunähern, baut diese Unterrichtsumgebung auf vier Schritten auf, die in Abbildung 1 angedeutet sind und im Folgenden näher diskutiert und theoretisch eingebettet werden. Die Umgebung wurde mit einer Gruppe von acht Teilnehmer*innen (beginnendes Lehramtsstudium) im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu queerer GW-Fachdidaktik im Wintersemester 2017/18 an der Universität Salzburg erprobt. Die Lehrveranstaltung diente der Auseinandersetzung mit queeren Ansätzen in der GW-Didaktik und der Selbsterprobung selbiger.

„Queer as a subject-position“ (Shlasko 2005:123ff.)

Die erste Perspektive von Shlasko (2005) und Morris (1998) ist die Position des Subjekts als Beschreibungskategorie. Dabei bieten sich aus queerer Sicht Kategorien in Verbindung mit Geschlecht und

Sexualität an, aber darüber hinaus mit allen Teilidentitäten, die Menschen für sich identifizieren können. Von dieser (Selbst-)Positionierung ausgehend wird sich im Weiteren mit dem „Ich-Werden“ befasst, um einen Zugang zur Veränderlichkeit und Dynamik von Normen begreifbar zu machen, was nun im Folgenden auszuführen ist.

Beschreibung 1. und 2. Schritt

In einem ersten Schritt wurden die Teilnehmer*innen der Lehrveranstaltung daher gebeten, ihre Identität zu beschreiben und in Form einer sogenannten *Identitätstorte* auf ein rundes Papier zu bringen (s. Beispiel Abb. 2). Dabei konnten Teilidentitäten mehr oder weniger Gewicht zugeschrieben werden. Folgende Fragestellung sollte hierfür als Orientierung dienen:

„Bitte zeichne die für dich wichtigsten Rollen/Teilidentitäten, die deine Identität ausmachen in Form einer Torte auf. Dabei soll es bewusst nicht nur um nationale Identitäten, sondern um alle subjektiv als wichtig erlebten Identitätsanteile gehen und Gewichtun-

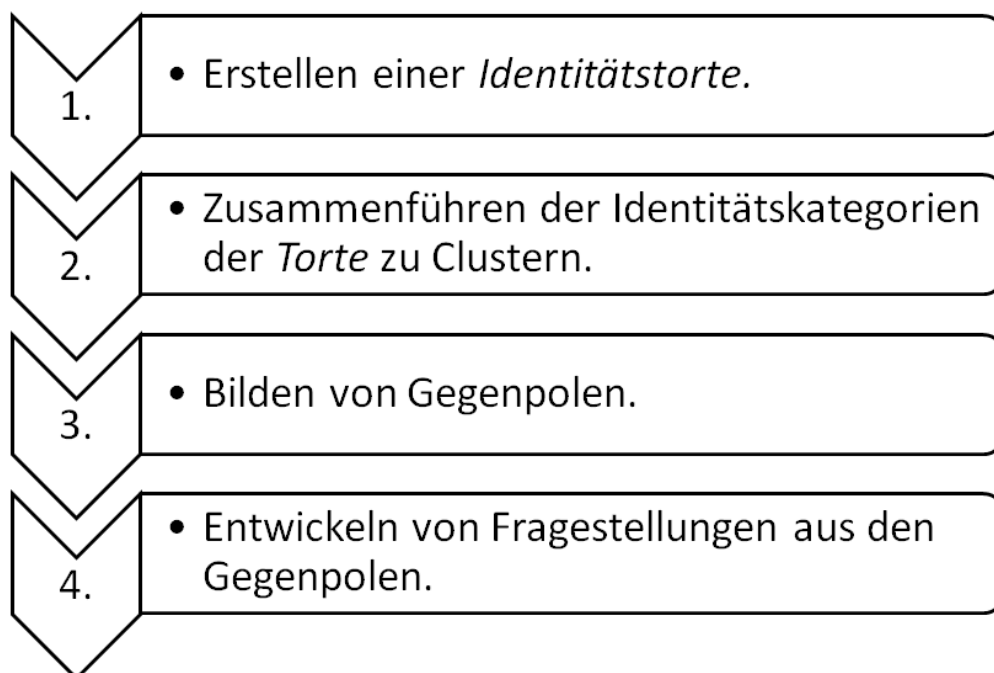


Abbildung 1: Ablaufdiagramm (eigene Darstellung).

gen vorgenommen werden können.“

In einem zweiten Schritt geht es darum, sich in Kleingruppen über die *Identitätstorten* auszutauschen. Dabei ist das Ziel die individuellen Identitätskategorien in personenübergreifenden Clustern zu verdichten. In unserer Erprobung wurden beispielsweise in einer der Kleingruppen die Identitätsteile „Freundschaften“, „Familie“ und „Partner*in“ mit dem Begriff „Beziehungen“ zusammengefasst. Weitere auf diese Weise verdichtete Kategorien waren etwa:

„Auto“
„Freundschaft“
„Hobby“
„Kultur“
„Arbeit/Studium“
...

Begründung 1. und 2. Schritt

Die Einladung zur Beschreibung/„Wiederholung“ der eigenen/eingeschriebenen Identitätskonstruktion ist, auch wenn es auf den ersten Blick überraschen mag,

durch ein identitätskritisches² Anliegen motiviert. Dabei gingen wir von der Annahme aus, dass Sprechakte, wie das Wiedergeben von Identitätskategorien in Form der *Identitätstorte*, in der Regel nicht vollständig erfolgreich sind (vgl. Butler, 1997: 141-142).

Wir konnten dieses Unbehagen selbst erfahren, da wir diesen Unterrichtsversuch nicht nur anleiteten, sondern auch daran teilnahmen. So war es für uns nicht nur herausfordernd diese *Identitätstorte* zu erstellen, sondern es zeichnete sich auch eine erste Ahnung der Kontingenz dieser Kategorien ab. Diese Kontingenzerfahrung ist vor allem durch die Konfrontation mit Unsicherheiten in der Wahl und Gewichtung der jeweiligen Identitätskategorien zustande gekommen.

Diese angedeutete Kontingenzerfahrung zeigte sich nicht nur in dem Prozess des Ordnen und Umformulierens der jeweiligen Identitätsbausteine, sondern bereits in der Konfrontation mit anderen

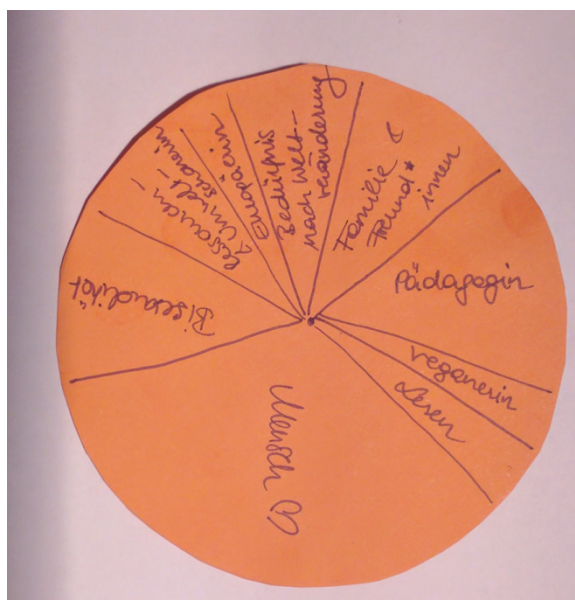


Abbildung 2: Identitätstorte (eigene Fotografie).

² „Denn kein Begriff, keine Identitätskategorie, so auch queer nicht, könne vollständig angeeignet werden. Das kritische Potential von queer bestehe im Gegenteil gerade darin, Fixierungen immer wieder zu durchkreuzen und die Begriffe für das aus ihnen Ausgeschlossene zu öffnen“ (Hark, 2013: 455; vgl. Butler, 1997: 301).

Identitätstorten (Schritt 2) und Lücken. So wurde uns Autor*innen im Gespräch über die jeweiligen Identitätskonstruktionen bewusst, dass wir etwa konkrete politische Positionierungen nicht mitdachten, die uns aber im Nachgespräch betrachtet im Alltag als sehr wichtig erscheinen. Wir gehen davon aus, dass dies nicht vordergründig an unserer individuellen Ungenauigkeit bei der Erstellung der *Identitätstorte* lag, sondern wir vertreten die Auffassung, dass diese Ungenauigkeit eine notwendige Begleiterscheinung im Prozess der Gestaltung einer *Identitätstorte* ist. Ausgehend von dieser Auffassung, sehen wir gewissermaßen auch eine Kontingenz, im Sinne eines möglichen und gleichzeitig nicht notwendigen Ergebnisses, in die Erstellung einer *Identitätstorte* kontextabhängig eingeschrieben.

Mit der Gestaltung dieser beiden ersten Schritte hatten wir demnach zweierlei angedacht: Zum einen wollten wir subjektiven Positionierungen in Form der Identitätskategorien als einen Ausgangspunkt für eine Schüler*innenorientierung Raum geben. Zum anderen wollten wir, abgeleitet von einer identitäts- und normenkritischen Auffassung, vermeiden, diese so gewonnen Kategorien bloß zu verdoppeln und somit zu festigen. Dieser zweite Anspruch lässt sich in dem Prozess des Ordnen und Umformulierens, sowie dem des Vergleichens wiederfinden und zeigt sich in der beschriebenen Kontingenzerfahrung.

„Queer as a politic“ (Shlasko, 2005: 123ff.)

Bevor mit der Diskussion der weiteren Schritte der Unterrichtsumgebung fortgeföhren wird, soll nochmals auf die Ziel-

setzung dieser Unterrichtsumgebung verwiesen werden. Wie vorhin dargestellt, will mit dieser Unterrichtspraxis ein schüler*innenorientierter Themenfindungsprozess für den GW-Unterricht gestaltet werden. Durch die beiden ersten Schritte ist zwar eine Schüler*innenorientierung gegeben, aber die erarbeiteten und abstrahierten Identitätskategorien, wie „Beziehungen“, „Auto“, „Freundschaft“, „Hobby“, „Kultur“, „Arbeit/Studium“ etc., sind in dieser Form wohl noch nicht unmittelbar als Themen für den GW-Unterricht geeignet. Der besagte G(eographie)-Punkt ist somit im folgenden Schritt der Unterrichtsumgebung noch klarer herauszuarbeiten.

Im weiteren Vorgehen soll daher der politische Charakter von den erarbeiteten Identitätskategorien sichtbar gemacht werden. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist durch die beiden vorangegangenen Schritte bereits geleistet, da durch die beschriebene Kontingenzerfahrung die gewählten Kategorien als geworden und dadurch auch als veränderlich ansatzweise erfahrbar wurden. Die Dimension des Politischen setzt neben der Veränderbarkeit aber noch weitere Aspekte voraus. Darunter fallen Spannungen zwischen **sich widerstrebenden Interessen** und ungleichverteilte Machtressourcen, die autoritativ³ die Durchsetzung privilegierter Interessen ermöglichen (vgl. Laclau, & Mouffe, 2015; Easton, 1990; Schimmelfennig, 2015: 21; Waltz, 1979). Queere Positionen sehen sich tendenziell in Opposition zu diesen durchgesetzten, privilegierten Interessen, was auch durch Shlaskos (2005: 124) Beschreibung deutlich wird: „As a politic, queer challenges the very idea of,normal“.

Die Herausforderung für die weiterführende Konzeption der Unterrichtsum-

3 Z.B durch anerkannte Gewalt

gebung bestand im Herausarbeiten der Spannungen/Interessenskonflikte, in die die gewählten Kategorien eingebettet sind. Thesenhaft sind wir davon ausgegangen, dass in derartig erarbeiteten Interessenskonflikten subjektive Perspektiven auf gesellschaftliche Probleme sichtbar werden. Da wir die Position vertreten, dass gesellschaftliche Probleme potentielle Themen für einen GW-Unterricht sind, sehen wir in einem solchen Vorgehen gleichzeitig einen Anschluss an das Unterrichtsfach, wie auch eine Herausforderung für GW als Schulfach.

Beschreibung 3. Schritt

In diesem Bestreben den politischen Charakter der gewählten Kategorien herauszuarbeiten und sie daher in Spannungsfeldern der Interessenskonflikte erscheinen zu lassen, war es uns wichtig keine Konfliktlinien vorzugeben. Wir haben stattdessen mit den Teilnehmenden gemeinsam die gewählten Kategorien auf deren Konfliktpotential hin untersucht, um dieses aus der Subjektposition zu entwickeln. Daher zielte der Arbeitsauftrag für die dritte Phase der Unterrichtsumgebung auf das Bilden von Gegenpolen.

Wir haben in den Kleingruppen die Cluster der Identitätskategorien erneut geordnet und versucht für jede Kategorie einen Gegenpol zu finden. Beispiele für solche Kategorienpaare sind „Mode <-> Kultur“, „Auto <-> Natur“, „Sport <-> Arbeit/Studium“, „Hobbyköch*in <-> Essen“, „Hausfrau/-mann <-> Humor“. Diese erarbeiteten Gegenpole zeigen Spannungen bzw. Interessenskonflikte zwischen den verdichteten Identitätskategorien. Da sie jedoch subjektive Sichtweisen widerspiegeln, kann kein intersubjektiver Anspruch abgeleitet werden, was sich bereits in möglichen Verständnisproblemen zeigt. So erschließt sich eventuell das Spannungsfeld „Auto <-> Natur“ leichter,

welches auf einen Interessenskonflikt zwischen individueller Mobilität und Nachhaltigkeit hinweisen soll, als etwa die Gegenpole „Hausfrau/-mann <-> Humor“, welche durch einen empfundenen Mangel an Spaß an der Hausarbeit begründet wurden.

Begründung 3. Schritt

Wir sehen in dieser Unterrichtsumgebung gerade in der prominenten Rolle der Subjektposition großes Potential. Da wir die gemeinsam erarbeiteten Gegenpole als einen Themenpool erachten, was im Weiteren noch näher ausgeführt wird, lässt sich bereits an dieser Stelle von einer schüler*innenorientierten Themenfindung sprechen.

Darüber hinaus denken wir die Subjektposition als ein dialektisches Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (vgl. Butler, 1997). Folgt man dieser Konzeption der Subjektposition, die „sowohl diskursiv hervorgebracht und ‚der‘ Macht unterworfen als auch handlungsfähig und (politisch) widerständig ist“ (Balzer, & Ludewig, 2012: 96), lassen sich etwa die Identitätskategorien nicht ohne einen Blick auf **gesellschaftliche Verhältnisse** fassen. Aus dieser Perspektive ist die Identitätskategorie „Hobbyköch*in“ in Verbindung mit einem tradierten Prozess des Kochens zu denken, worin beispielsweise Konzepte von Gesundheitsauffassungen zum Ausdruck kommen, die wiederum als vorläufiges Ergebnis von Diskursen aufgefasst werden können und somit in gesellschaftlichen Verhältnissen verwoben sind.

Wir gehen also davon aus, dass sich durch die subjektiven Identitätskategorien Rückschlüsse auf gesellschaftliche Verhältnisse herleiten lassen, in denen wir das Potential für Themen und Fragestellungen für einen darauf aufbauenden GW-Unterricht sehen. Da diese über die Subjektposition hergeleiteten Themen auch bereits

in Spannungsfelder eingebettet sind, ist ihnen ein **dialektischer Charakter** eingeschrieben und somit auch ein Streben nach Bewegung/Veränderung (bspw. „Hobbyköch*in“). Dieser dialektische Charakter der gemeinsam erarbeiteten Themen soll einer bloßen Verdopplung der Identitätskategorien vorbeugen, was einer Normierung entgegenwirkt, die hingegen auf Beständigkeit/Abgeschlossenheit basiert.

Diese Überlegungen finden wir beispielsweise in dem Begriffspaar „Auto <-> Natur“ wieder. Nutzt man dieses Spannungsverhältnis, welches die Studierenden als Widerspruch zwischen individueller Mobilität und Nachhaltigkeit beschrieben haben, könnten die Pole als Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Basiskonzept des AHS Lehrplans für die Sekundarstufe II „Mensch- Umwelt Beziehungen“ (BMBWF BGBl. II, Nr. 219/2016) genutzt werden. So zielt dieser Einstieg bereits auf Widersprüchlichkeiten gesellschaftlicher Verhältnisse. Das Begriffspaar, als Einstieg für aufbauenden Unterricht, fokussiert das Spannungsverhältnis zwischen Mobilität einerseits und Nachhaltigkeit andererseits und birgt dadurch ein normenkritisches Potential und eine entsprechend kritisch-reflexive Dynamik.

So vertreten wir die Auffassung, dass in diesen entsprechend gewonnenen Gegenpolen und Widersprüchen bereits ein Potential für einen normenkritischen, queeren Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse enthalten ist und durch den Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse auch das Potential für Themen des GW-Unterrichts gegeben ist.

Die Herausforderung für die Konzeption der nächsten und letzten Phase der Unterrichtsumgebung sehen wir in der Zusammenführung dieser offenen Enden. Es soll durch den dialektischen Charakter der Gegenpole einer normenkritischen

Perspektive eine Bühne geboten werden, die gesellschaftliche Verhältnisse und Widersprüche ins Zentrum rückt, welche aus der Subjektposition hergeleitet wurden. Bevor jedoch auf diese letzte Phase der Unterrichtsumgebung eingegangen wird, soll noch das Konzept „Queer as an aesthetic sensibility“ (Shlasko, 2005:123) vorgestellt werden.

„Queer as an aesthetic sensibility“ (Shlasko, 2005: 123ff.)

„As an aesthetic, queer looks for and enjoys potentially subversive content in cultural texts of any media, from academic research papers to television advertisements to graffiti. In Morris’s (1998) understanding, the text itself is not queer. Rather, it is one’s reading of the text as politically radical that ,queers’ both text and reader. We might say, one is reading (or listening, or viewing) queerly“ (Shlasko, 2005:124).

Die dritte Dimension mit der Shlasko *queer* einzukreisen versucht, zielt auf eine „aesthetic sensibility“, die ihrerseits wiederum nach subversiven Inhalten verlangt. Um subversive Inhalte zu fördern, reicht es jedoch nicht eine entsprechende Textwahl zu treffen, sondern bedarf es einer entsprechenden Praxis der Rezeption („reading queerly“). Diese Lesepraxis erkennen wir in Butlers Konzept der „Subversion“ (Butler, 1991: 57):

Dabei betont Butler den „Widerstand gegen Klassifizierung und gegen Identität an sich“ (Butler, 1996: 20). Bei einer derartigen Praxis geht es um „Formen der Wiederholung, die keine einfache Imitation, Reproduktion“ (Butler, 1991: 57) von Normen bedeuten. Es geht um ein Variieren, ein Verschieben von Normen durch ungenaue Wiederholung: Butlers Vorstellung subversiver Praxis zielt eben „nicht auf eine bloße Umkehrung geltender Normen“ (Balzer, & Ludewig, 2012: 108), vielmehr sucht

Butler, „deren Kontingenz, Gewordenheit und Veränderbarkeit aufzuzeigen und so ihre Veränderung zu forcieren“ (ebd.). Es ist dabei „nicht entscheidend, *ob*, sondern *wie* Normen, Kategorien [...] wiederholt werden [...], d. h. ob es gelingt, Normen zu wiederholen und sie dabei nicht zu festigen, sondern zu verschieben“ (ebd.).

Mit diesem Anspruch, der aus dem Konzept der „subversiven Praxis“ hergeleitet ist, denken wir auch die Forderung Shlaskos nach einem „reading queerly“ (Shlasko, 2005: 124) zu erfüllen. Wenn nun der Blick auf die letzte Phase der Unterrichtsumgebung gerichtet wird, soll dieser so gedachten „subversiven Praxis“ eine Bühne geboten werden.

Beschreibung 4. Schritt

Der Arbeitsauftrag für die Kleingruppen zielte darauf, aus den Gegenpolen **Fragestellungen** abzuleiten. Eine der Gruppen entwickelte so beispielsweise aus dem Spannungsfeld „Sport <-> Arbeit/Studium“ folgende Fragen:

- „Hat man genug Zeit, den Ausgleich durch Sport zu finden?“
- „Führt Sport dazu, dass man in der Arbeit ausgeglichener ist?“
- „Kann Sport und Arbeit miteinander verbunden werden? (z. B. Profisportler)“
- „Ist man nach der Arbeit noch fähig, seinen sportlichen Aktivitäten nachzukommen?“
- „Wie hoch ist das Verletzungsrisiko beim Sport und dass man danach für längere Zeit in der Arbeit ausfällt?“

Besonders spannend erscheint uns, dass die angesprochene Dynamik der Ge-

genpole durch die Fragen sichtbar wird. So wird beispielsweise bei den Fragen 1, 2, 4 und 5 zwischen den konstruierten Polen „Sport“ bzw. „Arbeit/Studium“ hin und her gewechselt. Es wird wechselseitig nach Wirkungszusammenhängen gesucht. In einem ersten Anlauf wird dabei von Arbeit/Studium ausgegangen und nach einer potentiell einschränkenden Wirkung auf sportliche Betätigung gefragt. In der zweiten Frage wird hingegen von Sport ausgegangen und nach einer potentiell positiven Wirkung auf Arbeit gefragt. In der dritten Frage wird jedoch der Versuch unternommen den Widerspruch durch den Vorschlag „Profisportler“ aufzuheben. Dieser Vorschlag fügt sich hingegen der Verwertungslogik der kapitalistischen Produktionsweise. Es zeigt sich eine Wiederholung von Normen, die festigend wirkt und somit nicht Butlers Konzept der „subversiven Praxis“ entspricht.⁴ Die Fragen 4 und 5 lassen sich wiederum auf die Widersprüchlichkeit ein, aber ebenfalls ohne konkreter Verschiebung von Normen. Somit wird ersichtlich, dass die Normen, die die Spannung zwischen den Polen „Sport“ und „Arbeit/Studium“ konstituieren, vordiskursiv bleiben und nicht hinterfragbar sind.

Begründung/Reflexion 4. Schritt

Durch dieses Beispiel zeigt sich, dass wider unserer Annahme in diesem 4. Schritt der Unterrichtsumgebung die Subversion, oder eben ein Verschieben von Normen, nicht gelungen ist. Trotzdem denken wir, dass die Konzeption des 4. Schritts Potentiale birgt. Wir sind der Auffassung, dass diese Phase des Unterrichtsentwurfs als ein Indikator dienen kann. Durch die Auf-

⁴ Wie vorhin dargestellt: Es ist dabei „nicht entscheidend, *ob*, sondern *wie* Normen, Kategorien und Interpellationen wiederholt werden [...], d. h. ob es gelingt, Normen zu wiederholen und sie dabei nicht zu festigen, sondern zu verschieben“ (Balzer & Ludewig, 2012: 108)

gabenstellung des 4. Schrittes wird ansatzweise ersichtlich, was hinterfragbar ist, was als veränderbar erkannt wird und andererseits, was als vordiskursive Norm, als natürlich erachtet wird.

So lassen sich ausgehend von Widersprüchen weitere schüler*innenorientierte Stundenplanungen vornehmen. Im Fall des Spannungsfeldes „Sport <-> Arbeit/Studium“ lässt sich beispielsweise auf den vom Lehrplan geforderten Themenbereich „Erkennen und Bewerten von Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt“ (BMBWF BGBl. II Nr. 133/2000) eingehen. Dabei erachten wir die subjektiven Gegenpole „Sport <-> Arbeit/Studium“ im Sinne von Derridas (1997) Konzept der „Spur“ als Ausgangspunkt für weitere Unterrichtseinheiten, die den Ansprüchen einer dekonstruktiven Didaktik folgen. Im Anschluss daran würde es sich anbieten den vierten Schritt dieses Unterrichtsversuches zu wiederholen, um in Erfahrung zu bringen, ob Normen der „Arbeits- und Berufswelt“ erkennbar und somit durch das Potential des Spannungsfeldes „Sport <-> Arbeit/Studium“ hinterfragbar werden.

4. Zusammenführung, Schlussfolgerungen und offene Enden

Begründet in einer Reflexion über queere Theorien für unterrichtliche Praxis fußt der hier vorgestellte Unterrichtsversuch auf den Vorüberlegungen zu einer queeren Fachdidaktik und versucht diese in Theorie und Praxis weiterzuführen. Dabei haben wir in der Durchführung vier Schritte unternommen (s. Abb. 2).

Wie dargestellt, lassen sich die ersten beiden Schritte (Erstellen der Identitätstorte und Zusammenführen der Kategorien zu Clustern) als Ansatz einer subversiven Praxis (Wiederholung mit Differenz) deu-

ten, die auf einer identitätskritischen Haltung basiert und sich in der beschriebenen Kontingenzerfahrung zeigt. Die beiden weiteren Schritte (Bilden von Gegenpolen und Entwickeln von Fragestellungen) zielen konkreter auf eine Anschlussfähigkeit an Ansprüche des GW-Unterrichts, ohne jedoch eine Schüler*innenorientierung aus den Augen verlieren zu wollen, was durchaus zu Spannungen zwischen Lehrplan und schüler*innenorientierter Themenwahl führen kann.

Diese Anschlussfähigkeit ergibt sich durch die gebildeten Gegenpole und den davon abgeleiteten Fragestellungen, die einen Themenpool eröffnen. Bedient man sich dieses Themenpools und denkt bei der Durchführung die mitgelieferten Widersprüche mit, so kann man gleichzeitig auf ein normenkritisches Potential zurückgreifen, welches sich aus den Spannungen zwischen den Polen ergibt. Darüber hinaus zeigt sich in den Formulierungen der Fragestellungen des vierten Schrittes, inwiefern Normen als geworden erkennbar sind beziehungsweise vordiskursiv bleiben. Dadurch ergibt sich eine Messlatte für das Gelingen eines normenkritischen queeren GW-Unterrichts, da in diesem vierten Schritt sichtbar wird, inwieweit Normen erkannt werden oder eben als gesetzt erscheinen und sich somit einer Verhandelbarkeit und Kritik entziehen.

Es zeigen sich vielfältige Möglichkeiten aus dem Versuch heraus, allerdings auch Grenzen: So erachten wir die Ergebnisse des schüler*innenorientierten Themenfindungsprozesses als einen Pool potentieller Themen für den GW-Unterricht, wobei nicht immer alle konstruierten Widersprüche unmittelbar für einen weiterführenden Unterricht anschlussfähig sind. Wir sind jedoch der Auffassung, dass mindestens ein Thema aus dem jeweils entstehenden Pool auch mit den Ansprüchen des Lehr-

plans in Einklang gebracht werden kann. Eine Suche nach dieser Anschlussfähigkeit erscheint uns lohnenswert, da einem, auf diese Spannungsfelder aufbauenden, GW-Unterricht normenkritisches Potential eingeschrieben ist, welches vermeintliche Alternativlosigkeiten enttarnen kann, damit man letztlich „ohne Angst verschieden sein kann“ (Adorno, 1969: 131).

5. Literatur

- Adorno, T. W. (1969). *Minima Moralia*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzlerlass 2015*. Abgerufen am 19.03.2018 von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?6cczm4
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2016). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2017*. Abgerufen am 24.06.2018 von <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01>
- Balzer, N., & Ludewig, K. (2012). *Quellen des Subjekts*. In Ricken, N., & Balzer, N. (Hrsg.). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-124.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. (K. Menke, Übers.) (18. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. (K. Würdemann, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. (G. C. Spivak, Übers.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Easton, D. (1990). *The Analysis of Political Structure*. New York: Routledge.
- Ernstson, S., & Meyer, C. (Hrsg.). (2013). *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Förster, F. (2017). „Who am I to feel so free?“ – Eine Einführung in den Begriff und das Denken von Queer. In Kenkies, K., & Waldmann, M. (Hrsg.). *Queer Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG, S. 9-60.
- Frank, M. (Hrsg.). (1988). *Die Frage nach dem Subjekt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt, A., & Tervooren, A. (2001). *Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven – eine Einleitung*. In Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt, A., & Tervooren, A. (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 9-17.
- Hark, S. (2013). *Queer Studies*. In Braun, C. V., & Stephan, I. (Hrsg.). *Gender@Wissen* (3. Aufl.). Köln: UTB Böhlau, S. 449-470.
- Hark, S. (2005). *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hartmann, J., & Klesse, C. (Hrsg.) (2007). *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Morris, M. (1998). *Unresting the curriculum: Queer projects, queer imaginings*. In Pinar, W. (Hrsg.), *Queer theory in education*, Mahwah, NJ: Earlbaum, S. 275-286.
- Schimmelfennig, F. (2015). *Internationale Politik*. Paderborn: UTB.
- Schmied-Kowarzik, W. (2008). *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. Kassel: Kassel University Press.
- Shlasko, G. D. (2005). *Queer (v.) Pedagogy*. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), S. 123-134.
- Stuppacher, K., & Jekel, T. (2017). *Queere Zugänge in der Geographie- und Wirtschaftsdidaktik*. *Feministische Geo-RundMail*. Informationen rund um feministische Geographie, 71, S. 9-14.
- Vielhaber, C. (2009). *Mensch und Lawine: Eine differenzierte fachdidaktische Annäherung an eine nicht immer problemlose Beziehung*. *GW-Unterricht*, 116, S. 52-65.
- Wagenknecht, P. (2007). *Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des*

Begriffs. In Hartmann, J., & Klesse, C. (Hrsg.) Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-34.

Waltz, K. N. (1979). Theory of international politics. Long Grove, Ill: Waveland Press.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/77370

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230316-072411-1

Erschienen in: OpenSpaces 2018, Heft 1, S. 25 -36



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons CC0 1.0 Universal Public Domain Dedication genutzt werden.