

Klenk, Florian Cristobal

Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen

Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2023, 473 S. - (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Klenk, Florian Cristobal: Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2023, 473 S. - (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur; 13) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258271 - DOI: 10.25656/01:25827

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258271>

<https://doi.org/10.25656/01:25827>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Florian Cristóbal Klenk

Post- Heteronormativität und Schule

Soziale Deutungsmuster
von Lehrkräften über vielfältige
geschlechtliche und sexuelle
Lebensweisen

Florian Cristóbal Klenk
Post-Heteronormativität und Schule

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

herausgegeben von

Jürgen Budde

Band 13

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie **Sachsen**
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Freiburg**
Bibliothek der PH **Zürich** / Pädagogische Hochschule **Zürich**
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF **Berlin**
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg**
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Evangelische Hochschule **Dresden**
Freie Universität **Berlin** – Universitätsbibliothek
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule **Karlsruhe**
Hochschule für Bildende Künste **Dresden**
Hochschule für Grafik und Buchkunst **Leipzig**
Hochschule für Musik und Theater **Leipzig**
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur **Leipzig**
Hochschule für Technik und Wirtschaft **Dresden**
Hochschule **Mittweida**
Hochschule **Zittau / Görlitz**
Humboldt-Universität zu **Berlin** Universitätsbibliothek
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut **Braunschweig**
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität **Lüneburg**
Palucca-Hochschule für Tanz **Dresden**
Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd**
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek **Dresden**
Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen**
Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg**
Staatsbibliothek zu **Berlin** - Preußischer Kulturbesitz
Technische Informationsbibliothek (TIB)

Technische Universität **Berlin** / Universitätsbibliothek
Technische Universität **Chemnitz**
Universitätsbibliothek **Greifswald**
Universitätsbibliothek **Leipzig**
Universitätsbibliothek **Siegen**
Universitäts- und Landesbibliothek **Bonn**
Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt**
Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf**
Universitäts- und Landesbibliothek **Münster**
Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln**
Universitätsbibliothek **Augsburg**
Universitätsbibliothek **Bielefeld**
Universitätsbibliothek **Bochum**
Universitätsbibliothek der LMU **München**
Universitätsbibliothek der Technischen Universität **Hamburg**
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie **Freiberg**
Universitätsbibliothek **Duisburg-Essen**
Universitätsbibliothek **Erlangen-Nürnberg**
Universitätsbibliothek **Gießen**
Universitätsbibliothek **Hildesheim**
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / **Frankfurt a.M.**
Universitätsbibliothek **Kassel**
Universitätsbibliothek **Leipzig**
Universitätsbibliothek **Mainz**
Universitätsbibliothek **Mannheim**
Universitätsbibliothek **Marburg**
Universitätsbibliothek **Osnabrück**
Universitätsbibliothek **Potsdam**
Universitätsbibliothek **Regensburg**
Universitätsbibliothek **Trier**
Universitätsbibliothek **Vechta**
Universitätsbibliothek **Wuppertal**
Universitätsbibliothek **Würzburg**
Westfälische Hochschule **Zwickau**

Florian Cristóbal Klenk

Post-Heteronormativität und Schule

Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über
vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Angenommene Dissertation an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal, Disputation am 13.12.2021. Ursprünglicher Titel: „Merkwürdige Subjekte – Queere Professionalität. Deutungsmuster von Lehrpersonen über vielfältige Lebensweisen“.

© 2023 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International

(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742631>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2631-8 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1792-7 (eBook)

DOI 10.3224/84742631

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhalt

1	Einleitung – beunruhigende Bewegungen	7
2	Un-/gebrochene Heteronormativität – Konstellationen kritischer und dekonstruktiver Pädagogik	11
2.1	Post-Heteronormativität – über Wandel und Kontinuität eines interdependenten Macht- und Herrschaftsverhältnisses	12
2.2	Kritisch-dekonstruktive Pädagogik – Korrespondenzen immanenter Kritik in der Bildung.....	23
2.3	Conclusio – kritisch-dekonstruktives Intersektionalitätsmodell als Sensitizing Concept	31
3	Forschungsüberblick – vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen im Feld der Schule	35
3.1	Erste Sondierung – zwischen Akzeptanz und Anfeindung von Differenz	36
3.2	Zweite Sondierung – inter-/nationale Studien zu den Lebenslagen von LGBTIQ*-Personen	42
3.3	Dritte Sondierung – inter-/nationale Studien zur schulischen Situation von LGBTIQ*-Jugendlichen und zum Verhalten pädagogischer Fachkräfte.....	47
3.4	Conclusio – Desiderat und Anliegen der Arbeit.....	74
4	Studiendesign – Deutungsmusteransatz meets Grounded Theory Methodology meets Differenztheorie.....	83
4.1	Der Deutungsmusteransatz – eine epistemologische Brücke zwischen Struktur und Subjekt.....	83
4.1.1	Wissenschaftshistorische Verortung – zwischen Determination und Emergenz.....	85
4.1.2	Essentials – die Grundprinzipien des Deutungsmusteransatzes.....	94
4.2	Die Grounded Theory Methodology – ein dynamischer Forschungsstil	103
4.2.1	Wissenschaftshistorische Verortung – der Spirit datenverankerter Theoriebildung	104
4.2.2	Essentials – die Grundprinzipien der Grounded Theory Methodology.....	106
4.3	Hybride Forschung – Anschlussstellen zwischen Deutungsmusteransatz, Grounded Theory Methodology und Differenztheorie	114
4.3.1	Differenztheorie und Grounded Theory Methodology	115
4.3.2	Deutungsmusteransatz und Differenztheorie.....	120
4.3.3	Grounded Theory Methodology und Deutungsmusteransatz	125
4.4	Conclusio – das Design der Studie unter dem methodologischen Brennglas	130
4.5	Dokumentation des Forschungsprozesses – Erhebungstechnik, Interviewpartner:innen und theoretisches Sampling	136

5	Empirie – Deutungsmusteranalyse über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen	147
5.1	Dethematisierung – wie Lehrkräfte den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen als eine obsoletere Aufgabe deuten.....	148
5.1.1	„Das ist überhaupt kein Thema“ – heterosexuelle (Cis-)Jugendliche als tolerante Subjekte	148
5.1.2	„Es ist n Stückchen Normalität“ – LG(B)T(IQ*)-Jugendliche als tolerierte und zu tolerierende Tatsache	160
5.1.3	„Okay, so what?“ – schulische Welt-, Selbst- und Anderenbilder zwischen Toleranz und Ignoranz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt.....	177
5.1.4	„Akzeptanz, Normalität, Toleranz kommt nicht dadurch, dass man ständig mit dem Finger darauf zeigt“ – zwischen Normalisierung von LGT-Lebensweisen und der Bagatellisierung heteronormativer Gewalt.....	204
5.2	Fragmentierung – wie Lehrkräfte den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen als eine sozial-situative Teilaufgabe deuten.....	218
5.2.1	„Wegen Baustelle geschlossen“ – geschlechtliche und sexuelle Identitätsfindung als Aufgabe der Adoleszenz.....	221
5.2.2	„Die sind da noch sehr testosterongesteuert“ – junge heterosexuelle (Cis-)Männer zwischen sozialem Verdacht und essentialistischer Entlastung	227
5.2.3	„Also ein schwuler Maurer ist (...)“ – homofeindliche Berufsschüler zwischen klassistischer Objektivierung und geschlechtlicher Authentizität	232
5.2.4	„Da spielt auch der kulturelle Hintergrund ne massive Rolle“ – Heteronormativität als Problem natio-ethno-kultureller Migrationsanderer	241
5.2.5	„Da trete ich als Lehrerin auf und nicht an erster Stelle als Privatperson“ – Geschlecht und sexuelle Orientierung zwischen (multi-)professioneller und privater Zuständigkeit	251
5.2.6	„Und äußerlich Mann, innerlich Frau, äußerlich immer mehr Frau. Merkwürdig“ – Irritation als Krise der Ordnung und Chance zur sozialen Wertevermittlung	261
5.3	Responsibilisierung – wie Lehrkräfte den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen als eine genuine Aufgabe der Schule deuten.....	272
5.3.1	„Das war eben auch ein Problem für mich“ – diskursive Deutungsübergänge vom sozial-situativen Teilproblem zum pädagogischen Problembewusstsein	274
5.3.2	„Wir haben keine schwulen Schüler. Wir haben keine schwulen Lehrer, die gibt’s nur in Berlin“ – Problematisierung: über die Kritik an der institutionellen Unzuständigkeit und pädagogischen Verantwortungslosigkeit	282
5.3.3	„Je mehr Sichtbarkeit für alle da ist, desto mehr Akzeptanz kann auch entstehen“ – Positionierung: sich der Vielfalt an Lebensweisen stellen und für die Vielfalt an Lebensweisen einstehen.....	302
5.3.4	„Stell dir doch mal ne Welt vor, in der du heterosexuelle Sau genannt wirst“ – Pädagogisierung: über integrative und subversive Vermittlungsstrategien vielfältiger Lebensweisen.....	342
6	Theoretisches Modell: Typologie sozialer Deutungsmuster	385
6.1	Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz	385
6.2	Deutungsmuster der Dethematisierung	389
6.3	Deutungsmuster der Fragmentierung	399
6.4	Deutungsmuster der Responsibilisierung	411
7	Schluss – Aufbruch in die post-heteronormative Schule	433
	Literatur.....	447
	Danksagung	471

1 Einleitung – beunruhigende Bewegungen

„Die Frage des *Sprechens* ist in der Erfahrung von Schwulen und Lesben [...] zentral. Muss man enthüllen, dass man homosexuell ist? Und wann? Das Problem liegt immer darin, welchen anderen gegenüber man sich mitteilen oder jedenfalls aufhören kann, es zu verheimlichen.“

– Didier Eribon (2019: 83)

Als ich während meines Lehramtsstudiums die für schulpraktische Studien abgeordnete Lehrkraft einmal danach fragte, wie ich meine Identität als schwuler Mann mit der von mir in Zukunft auszugestaltenden Rolle als Lehrer vereinbaren könne und ob ich in diesem Zusammenhang etwas Bestimmtes berücksichtigen müsse, antwortete mir die Lehrerin relativ konsterniert, dass ich lediglich darauf achten solle, nicht an einer konfessionellen Schule zu unterrichten; ansonsten sei ‚das‘ aber kein Thema. Kein Thema war ‚das‘ in der Tat, hatte ich doch weder in den 13 Schuljahren noch an der Universität viel über lesbische, schwule, bisexuelle, trans*-, inter*geschlechtliche oder queere Lebensweisen lernen können. Ebenso wenig hatte ich von (angehenden) Lehrkräften gehört, denen sich womöglich ähnliche Fragen wie mir stellten. Ich müsste lügen, würde ich behaupten, dass in diesem Moment die Idee zur vorliegenden Arbeit entstanden sei; mit Sicherheit kann ich jedoch festhalten, dass sich diese biographische Episode nachhaltig auf mein Erkenntnisinteresse ausgewirkt hat: Dieses besteht darin, eingehend zu erforschen, wie Lehrkräfte vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen wahrnehmen, um zu verstehen, welche Bedeutung sie der Vielfalt für ihr schulpädagogisches Denken und Handeln zusprechen.

Zwischen der geschilderten Episode und der Realisierung des vorliegenden Forschungsprojekts ist nicht nur viel Zeit vergangen, sondern auch Vieles in Bewegung geraten: Vielfältige Geschlechter und sexuelle Orientierungen sind zu einem gesellschaftspolitischen Thema geworden! Davon zeugen diverse Ereignisse in den letzten Jahren – in der Bundesrepublik Deutschland sind hier etwa die Öffnung der Ehe für homosexuelle Paare, die Erweiterung des Personenstandsgesetzes um eine dritte Option, die Erarbeitung des Selbstbestimmungsgesetzes, aber gleichsam die besorgniserregenden Demonstrationen von sog. ‚besorgten Eltern und Bürgern‘ zu nennen, die sich gegen eine gleichwertige Vermittlung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen in der Schule positionieren. Als beunruhigend erweisen sich diese un-/gleichzeitigen Bewegungen im umkämpften Terrain von Geschlecht und Sexualität sowohl für Personen, die sich für die Erweiterung geschlechtlicher und sexueller Normalitätsordnungen in und über Bildung engagieren, als auch für jene, welche sich hiervon in ihrer heteronormativen Hegemonie infrage gestellt sehen. Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sind in den Institutionen der Erziehung und Bildung zunehmend präsent und nehmen darin doch weiterhin eine prekäre Position ein. Dies belegt ebenfalls die vorliegende Studie, in der ich der Forschungsfrage nachgehe, welche Erfahrungen lesbische, schwule, bisexuelle, heterosexuelle sowie inter*- und trans*geschlechtliche Lehrkräfte ihrer Selbstaussage nach im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule machen.

Um diese Frage zu beantworten, werde ich in Kapitel 2 ausgehend von einer theoretischen Rahmung der hier angerissenen Transformationsprozesse die Simultanität von Wandel und Persistenz geschlechtlicher und sexueller Macht- und Herrschaftsverhältnisse unter dem Terminus der Post-Heteronormativität (2.1) konzeptualisieren und meine Arbeit im inter-/disziplinären Feld intersektionaler Differenzforschung verorten, um auf diesem Wege die soziale Bedingtheit meines forschenden Blicks offenzulegen. Über die Diskussion des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft (Heydorn und Koneffke) sowie der Paradoxie von Unterwerfung und Ermächtigung im Subjektivierungsprozess (Foucault und Butler) werden Prämissen kritischer Bildungs- und dekonstruktiver Subjekttheorie unter der Perspektive der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann 2002) konstelliert (2.2) und als sogenannte *Sensitizing Concepts* in einem kritisch-dekonstruktiven Intersektionalitätsmodell operationalisiert (2.3), das als forschungsleitende Heuristik für die empirische Untersuchung fungiert.

Hieran schließt sich in Kapitel 3 ein ausführlicher Forschungsüberblick an, der die theoretisch konstatierten Wandlungsprozesse anhand empirischer Studien zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie zum Einstellungswandel gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (3.1) untermauert und Auskunft über inter-/nationale Befunde zu den allgemeinen (3.2) sowie schulischen Lebenslagen (3.3) von LGBTIQ*-Personen gibt. In insgesamt drei Sondierungen werden hier nicht nur einschlägige Befunde referiert, die heteronormative und intersektionale Diskriminierungsmechanismen im Schulsystem belegen, sondern ebenso hegemoniale Forschungspraxen diskutiert. In kritischer Auseinandersetzung mit den wenigen deutschsprachigen Studien, die sich explizit mit den Sichtweisen von Lehrkräften auf Geschlecht und sexuelle Orientierung in der Schule befassen, wird eine Forschungslücke identifiziert (3.4), die ich im Anschluss empirisch bearbeiten werde.

Ausgehend von dem auf Basis des Forschungsstandes identifizierten Desiderats, dass in Deutschland kaum erziehungswissenschaftliche Studien zu den kollektiven Wahrnehmungsweisen und Handlungsorientierungen von – lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*-, inter*geschlechtlichen, queeren sowie cis-geschlechtlichen und heterosexuellen – Lehrkräften über den pädagogischen Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule vorliegen, widme ich mich in Kapitel 4 der methodologischen Entwicklung eines gegenstandsangemessenen Studiendesigns, das es ermöglicht, die Wahrnehmungsschemata von Lehrkräften sowohl in ihrer feldspezifischen Funktionslogik zu re- als auch in einer macht- und herrschaftskritischen Perspektive zu dekonstruieren (4.4). Ich tue dies, indem ich den Deutungsmusteransatz (4.1), der sich als epistemologische Brücke zwischen der Struktur- und Subjektebene erweist, mit den forschungspraktischen Analyseverfahren der sogenannten *Grounded Theory Methodology* (4.2) verschränke und vor dem Hintergrund der *Sensitizing Concepts* dieser Arbeit mit differenztheoretischen Grundannahmen über die diskursive Konstruktion sozialer Wirklichkeit diskutiere (4.3), wie sie innerhalb sozial-/dekonstruktivistischer Forschungsansätze verhandelt werden.

Auf der Grundlage von 15 leitfadengestützten Einzelinterviews mit Lehrkräften verschiedener Schulformen, die über einen Zeitraum von fünf Jahren (2015 – 2020) in insgesamt drei Feldphasen mit den Erhebungstechniken des diskursiven Interviews (Ullrich 1999) gewonnen wurden (4.5), erfolgt in Kapitel 5 eine transparente Rekonstruktion zentraler Ergebnisse der qualitativ-empirischen Deutungsmusteranalyse. In systematischer Verdichtung einzelner Deutungen aus verschiedenen Interviewpassagen zu subkategorialen

Eigenschaften und Dimensionen und schließlich zu sozialen Deutungsmustern wird intersubjektiv nachvollziehbar dargestellt, wie Lehrkräfte den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen über diskursive Praktiken als eine obsoleete Aufgabe (5.1), eine sozial-situative Teilaufgabe (5.2) sowie genuine schulpädagogische Aufgabe (5.3) deuten.

In Kapitel 6 werden die zentralen Ergebnisse der drei rekonstruierten Deutungsmuster der *Dethematisierung* (6.2), *Fragmentierung* (6.3) und *Responsibilisierung* (6.4) zusammengefasst und in einem theoretischen Modell um das identifizierte Bezugsproblem der *post-heteronormativen Professionsambivalenz* (6.1), das der Kernkategorie der hiesigen Studie entspricht, in einer Typologie sozialer Deutungsmuster systematisiert. Deutungsmuster und Bezugsproblem sind rekursive Konstrukte. Dies bedeutet, dass das Bezugsproblem eine abstrakte, quer zu den drei Deutungsmustern verlaufende, berufliche Aufgabe beschreibt, die von den Lehrkräften durch diskursive (Re-)Produktion eines oder mehrerer der sozialen Deutungsmuster in jeweils unterschiedlicher Art und Weise ‚gelöst‘ respektive bearbeitet wird. Das Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz beschreibt, wie Lehrkräfte mittels Aktualisierung der drei sozialen Deutungsmuster die Grenzen der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung für vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen vor dem Hintergrund von Wandel sowie Persistenz heteronormativer Macht- und Herrschaftsverhältnisse im schulischen Feld aushandeln. Aus kritisch-dekonstruktiver Analyseperspektive heraus wird zur Diskussion gestellt, wie Heteronormativität als ein interdependentes Macht- und Herrschaftsverhältnis in den jeweiligen Deutungsmustern sowohl gefestigt als auch dynamisiert wird.

Kapitel 7 bündelt die Schlussbetrachtungen zum Forschungsprojekt. Hier werden zentrale empirische Erkenntnisse, die unter den jeweiligen Deutungsmustern rekonstruiert werden konnten – u.a. differenzlose Egalität, intersektionale Ent-/Stigmatisierung, post-heteronormatives Double-Bind –, in den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsstand eingebettet und vor dem Hintergrund theoretischer, empirischer und pädagogischer Konzepte in ihrer Relevanz für einen Aufbruch in die post-heteronormative Schule diskutiert.¹

1 Die vorliegende Monografie basiert grundsätzlich auf der Dissertation an der Bergischen Universität Wuppertal (2021) und wurde lediglich für die Publikation an nicht bedeutungsrelevanten Stellen leicht abgewandelt. Vorläufige Ergebnisse und empirische Vorarbeiten zu dieser Dissertation sind während der vergangenen Jahre im Rahmen von Fachvorträgen und publizierten Aufsätzen schon zur Diskussion gestellt worden. An sehr wenigen Stellen finden sich diesbezüglich inhaltliche Übereinstimmungen und nahezu textidentische Passagen, auf die ich jeweils verweisen werde. In die Darstellung der Untersuchung sind Gedanken aus folgenden Beiträgen eingegangen: Klenk 2015; Balzter et al. 2017; Kleiner/Klenk 2017; Klenk 2019b; 2020. Alle Beiträge sind in (geteilter) Erstautor:innenschaft entstanden.

2 Un-/gebrochene Heteronormativität – Konstellationen kritischer und dekonstruktiver Pädagogik

In diesem Kapitel steht die Verortung meines Forschungsprojekts im inter-/disziplinären Feld kritischer Differenztheorien im Zentrum. Unter Differenztheorien verstehe ich in einer ersten Annäherung all jene Kritikprojekte, welche sich mit der historischen Konstitution und sozialen Konstruktion von Differenzordnungen als Legitimation soziale Ungleichheitsverhältnisse befassen und deren Wurzeln in Protestbewegungen liegen, die sich gegen ableistische, heterosexistische, klassistische sowie rassistische Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ihrer Interdependenz wandten. Eine kritische Pädagogik der Differenz befasst sich insbesondere mit Praktiken der Kategorisierung und Unterscheidung, „also mit sich selbst: Sie befasst sich damit, wie pädagogisch Handelnde Andere anders machen, wie sie Unterschiede wahrnehmen und woran Unterscheidungen fest gemacht werden“ (Messerschmidt 2012: 49).

Das in diesem Kapitel verfolgte Erkenntnisinteresse richtet sich auf die theoretische Rahmung meiner Studie, um, Donna Haraways (1995) Konzept des *Situierten Wissens* folgend, Auskunft über den epistemologischen Standpunkt des Forschers sowie dessen erziehungswissenschaftliche Sozialisation zu geben. Nicht die akademische Übung, zentrale Paradigmen von Differenz in der Bildung in ihrer Ausführlichkeit zu repetieren, steht im Fokus der nachfolgenden Ausführungen, sondern die Offenlegung der sozial- und bildungstheoretischen Bedingtheit meines forschenden Blicks als Sensitizing Concept.

Um mich der Untersuchung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen im Feld der Schule anzunähern, erachte ich es als notwendig, ausgewählte Aspekte der Genese wie auch der Transformation von Heteronormativität zu skizzieren, um darzulegen, weshalb die Norm heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit als dynamisches Macht- und Herrschaftsverhältnis, das mit weiteren Dominanzordnungen wie Rassismus, Klassismus und Ableismus verwoben ist, konzeptualisiert werden kann. Hierzu werde ich historische und aktuelle Debatten zu Geschlecht und Sexualität unter dem Begriff der Post-Heteronormativität zusammenführen (2.1). Ohne einen systematischen Theorievergleich anzustreben, aber auch ohne beide Perspektiven miteinander gleichzusetzen, möchte ich anschließend Schlaglichter auf das Verhältnis von kritischer und dekonstruktiver Pädagogik werfen, um mich den Traditionslinien dialektischer Sozial- und dekonstruktiver Subjektkritik anzunähern (2.2). Die interdisziplinäre Kontextualisierung unter dem Paradigma der interdependenten Heteronormativität und die disziplinäre Verortung unter einer kritisch-dekonstruktiven Pädagogik werden anschließend zu einem theoretischen Analyserahmen zusammengeführt und in einem intersektionalen Analysemodell visualisiert, das als forschungsleitende Heuristik für die empirische Studie fungiert (2.3).

2.1 Post-Heteronormativität – über Wandel und Kontinuität eines interdependenten Macht- und Herrschaftsverhältnisses

„Vielfach gibt das Abgetane, aber theoretisch nicht Absorbierte später seinen Wahrheitsgehalt erst frei. Er wird zur Schwäre der herrschenden Gesundheit.“ – Theodor W. Adorno (2003 [1966]: 147)

Der Begriff der Heteronormativität zeigt jenes gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnis auf, das Adrienne Rich (1986: 138) einst als „das zwangsheterosexuelle Vorurteil“ oder auch die „Institution Heterosexualität“ bezeichnete. In Rekurs auf die Erfahrungen lesbischer Frauen kritisiert Rich mit dem Begriff den zeitgenössischen US-amerikanischen Feminismus in seiner Ignoranz gegenüber der sexuellen Dimension des Geschlechterverhältnisses, die für sie als Brückenkopf des Patriarchats fungiert. Sie spricht sich damit für eine simultane Analyse der geschlechtlichen und sexuellen Dimension von Differenz aus, die auch heute noch auf der Tagesordnung der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung steht. Was der Pädagoge Ludwig A. Pongratz einst für den Anspruch kritischer Bildungstheorie formuliert hat, gilt zu großen Teilen auch heute noch für die Rezeption der Heteronormativitätskritik, sie „markiert eine Leerstelle pädagogischer Theorie und Praxis, ein Negativum, das seiner Verwirklichung harrt“ (Pongratz 1986: 7).

Der Terminus der Heteronormativität bezeichnet eine in nordwestlichen Gesellschaften eingeschriebene, zumeist nicht weiter hinterfragte, naturalisierte und naturalisierende Norm sowie entsprechende Denk- und Wahrnehmungsmuster, die zur strukturellen Privilegierung heterosexueller, Cis- und Zweigeschlechtlichkeit führen (Degele 2005; Kleiner 2016). Heteronormativitätskritik stellt demgegenüber „ein Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität“ dar (Woltersdorff 2019: 323), das auf die Infragestellung hegemonialer Subjektivierungsregime durch Dekonstruktion diskursiver Differenzordnungen abzielt – etwa bezogen auf das Verhältnis von sexueller Norm und Abweichung oder im Hinblick auf die Hinterfragung mono-normativer Beziehungs- und Familienstandards (Pieper/Bauer 2014; Riegel 2017). Nicht cis-, zweigeschlechtlich oder heterosexuell organisierte Begehrensweisen stellen den Gegenstand der Kritik dar, sondern es ist die Überhöhung dieser Begehrensweisen zu einer zentralen Kategorie gesellschaftlicher Normalität, die ihre Kontingenz qua Naturalisierung verschleiert, durch die eine soziale wie auch ökonomische Wertehierarchie zwischen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu Ungunsten all jener Subjekte legitimiert wird, deren Art und Weise, wie sie existieren und leben, dem Prinzip der Heteronormativität nicht hinreichend genügen.

Historisch speist sich der Begriff „aus verschiedenen politischen Bewegungen, so der Frauen-, Lesben-, Schwulen-, Queer-, Trans*- und Inter*-Bewegung und dem Aids-Aktivismus, sowie aus begleitenden kritischen Ansätzen, die Herrschaftsverhältnisse im Zusammenhang von Geschlecht, Sexualität und Normalität angefochten haben, wie dem Feminismus, dem Schwarzen Feminismus, der Frauen- und Geschlechterforschung und der kritischen Sexualwissenschaft“ (Woltersdorff 2019: 323f.). Die gesellschaftspolitischen Entstehungskontexte verweisen im Speziellen auf US-amerikanische Bewegungen Mitte der 1960er Jahre (Jagose 2001), in deren Zuge sich lesbische, schwule und trans*geschlechtliche Personen, darunter insbesondere Sexarbeiter:innen sowie Drags und Kings of Color aus der Arbeiter:innenklasse (Voß/Wolter 2013), gegen die staatliche Diskriminierung – u.a. in Form der gewalttätigen polizeilichen Übergriffe bei Razzien in Szenelokalen – zur Wehr setzen.

Heteronormativität stellt heute ein zentrales Konzept der inter-/disziplinären Gender und Queer Studies dar. Der Begriff *Queer* geht etymologisch auf ein homo- und trans*-feindliches Schimpfwort zurück, das im angloamerikanischen Sprachraum so viel wie merkwürdig, sonderbar, falsch oder pervers bedeutet und dessen gewaltvolles sprachliches Moment durch den Import in die deutschsprachige Diskussion zuweilen durch Begriffsbildungen mit ‚quer‘ verstellt wird. Im Zuge der *Gay Liberation* sowie der *Aids-Krise* (u.a. Queer Nations und Act Up) wurde der Queer-Begriff sukzessive durch aktivistische Gruppen als über Prozesse der Resignifizierung als widerständige Selbstbezeichnung angeeignet, um den gewaltvollen Charakter der Heteronormativität aufzudecken, und schließlich von der italienisch-amerikanischen Literaturwissenschaftlerin Teresa de Lauretis auf einer Konferenz in New York im Jahr 1990 als wissenschaftlicher Affront gegen die – nach ihrer Ansicht – affirmativen *Gay and Lesbian Studies* zur *Queer Theory* erhoben (Halperin 2003b: 339). Im Sinne einer subversiven Praxis der Resignifikation wurde so das einstmalige „Wort, das verwundet, [...] in der neuen Anwendung [...] zum Instrument des Widerstands“ (Butler 2006: 254).

Entgegen einer Gleichsetzung mit dem Akronym LGBTI* (lesbisch, schwul (gay), bisexuell, trans*- und inter*geschlechtlich) oder eines entpolitisierten Sammelbegriffs, der auf eine vordiskursive Vielfalt rekurriert, verweist der Queer-Begriff in kritischer Absicht auf das Konzept der Heteronormativität. Er richtet sich damit gegen jegliche Form der Festbeschreibung geschlechtlicher und sexueller Identität, weil dieser stets ein Moment der epistemischen Gewalt inhärent ist. Der kritische Impetus betrifft dabei auch den Terminus selbst sowie das hiermit assoziierte Akronym. In der Lesart der Erziehungswissenschaftlerin Jutta Hartmann (2015a: 40) spräche daher „nichts dagegen und einiges dafür, in das Akronym LGBT*I auch A für *ally*, Verbündete, aufzunehmen und natürlich ein Q – dieses nicht nur als Queer gelesen, als sich nicht einpassen (lassen) wollen in die gängigen Kategorisierungen, sondern auch als *Questioning*, als eine Haltung des Infragestellens von identitätsbezogenen Fixierungen. Eine solche Schreibweise würde zugleich der aus heteronormativitätskritischer Sicht problematischen Tendenz begegnen, LGBT*I erneut als feststehende Liste von Identitäten zu lesen.“

Queer ist ein dynamischer Kritikbegriff, der zur *VerUneindeutigung* (Engel 2002) geschlechtlicher und sexueller Differenzverhältnisse genutzt wird, wobei zu beachten ist, dass queer nach wie vor einen sozialen, politischen und wissenschaftlichen Bedeutungswandel erfährt, der nicht stillgestellt werden kann, geschweige denn soll (Kosofsky 2013). Diesem Impetus folgend wird Queer Theory im ex- und impliziten Rekurs auf sowie durch verschiedene Theoretiker:innen (u.a. Eve Kosofsky, Michael Warner, Judith Butler, Susan Stryker, José Esteban Muñoz, Paul B. Preciado) erweitert und geopolitisch neu sowie in Interdependenz zu weiteren Differenzordnungen (weiter-)gedacht. Exemplarisch dafür ist das Queer_Pedagogy Manifesto (Bergold-Caldwell/Engel/Klenk 2022) in welchem die These vertreten wird, „dass unterschiedliche Geschlechter und Begehrensweisen nicht als gegeben aufgefasst werden“ können und aufgrund dieses Umstandes nach den sozialen Konstruktionsprozessen von Differenz gefragt werden will, um eine Antwort darauf zu finden, „wie geschlechtliche und sexuelle Subjekte in pädagogischen Kontexten erzeugt werden“. Dabei geschieht dies nicht unabhängig, sondern stets „in Verflechtung mit weiteren Differenzordnungen, denn Geschlecht und Sexualität treten niemals isoliert von ableistischen, rassistischen und klassistischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen auf symbo-

lischer und materialistischer Ebene auf“ (Bergold-Caldwell/Engel/Klenk 2022).² Methoden des Queerings dienen dazu, die Risse im epistemologischen Sozialgefüge offenzuhalten, um „Dissonanzen, Bedeutungsüberschüsse und Inkohärenzen in den kulturellen Repräsentationen von Sexualität und Geschlecht aufzuzeigen“ und „alternative Erzählweisen, Ästhetiken und Forschungszugänge“ zu entwickeln, „die der Queerness von Sexualität, Begehren und Geschlecht Rechnung tragen, indem sie identitäre Fixierungen vermeiden und binäre Logiken unterlaufen“ (Laufenberg 2019: 334).

Während die Ambiguität des Queer-Begriffs zuweilen als dessen Schwäche verhandelt wird, weil queer nicht in der Lage sei, die soziale Ungleichheit erzeugenden, materialistischen Gesellschaftsstrukturen zu dekonstruieren – was zwar stimmt, aber welche Theorie kann das schon für sich beanspruchen? –, vertrete ich die begründete Ansicht, dass sich in der Unbestimmbarkeit des Begriffs dessen Stärke manifestiert, zumal – erstens – der Bestimmung der Kritik aus dem Unbestimmten heraus ein utopisches Moment inhärent ist, das sich jeglicher Verdinglichung entzieht, indem queer auf geschlechtlich-sexuelle un-/realisierte Möglichkeiten aufmerksam macht, und – zweitens – ich davon überzeugt bin, dass es eines fluiden – nicht aber arbiträren (!) – Kritikbegriffs bedarf, der unterschiedliche Aggregatzustände annehmen kann, um sowohl widerständige Praktiken der Subversion in der Erziehungs- und Bildungsarbeit zu identifizieren als auch den sich re-aktualisierenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die nicht selten im freiheitsversprechenden Gewand auftreten und von den Individuen verinnerlicht werden, in ihrer sozial- und subjekttheoretischen Komplexität auf der Spur zu bleiben.

Von Grabenkämpfen abgesehen, scheint mir ferner, dass die geäußerte Kritik gegenüber dem Queer-Begriff mit dessen Theorie-Praxis-Verhältnis in Zusammenhang zu stehen scheint, wonach Queer – analog zum Begriff der Pädagogik – erkenntnistheoretische Perspektiven, über die strukturelle Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Gestalt von Dispositiven und Subjektivierungsregimen infrage gestellt werden, in Rekurs auf Foucaults Diskurstheorie und mit Unterstützung von Butlers Konzept der Performativität von Geschlecht mit der Handlungsebene verbindet, z.B. in Gestalt von Identitätsarbeit oder Praktiken der Resignifizierung (Rose 2012). Queer ist somit sowohl als theoretisches Analyseinstrument als auch kritische Intervention zu verstehen. Das konstitutive Wechselverhältnis, wonach Diskurse Subjekte produzieren, „indem sich diese über jene identifizieren und jene diese durchdringen“ (Hartmann 2015b: 56), ist Stärke und Achilles-Ferse zugleich: Während die politische Praxis, die unter demselben Begriff wie die Theorie firmiert, tendenziell eher durch neoliberale Instrumentalisierungen ‚korrumpiert‘ werden kann – zu denken ist an „toleranzpluralistische Integrationskonzepte“ (Klaaper 2015: 27), wie etwa die zunehmenden Vermarktung des Pride-Month, in dem zahlreiche Firmen sich als LGBT(IQ*)-freundlich präsentieren und im Sinne einer Praxis des ‚Pinkwashing‘ Produkte mit Regenbogenfarben anbieten, – stellt sich die erkenntnistheoretische ‚Vereinnahmung‘ von queer als einer dekonstruktiven Erkenntnistheorie, die ihr widerständiges Potenzial stets aus den bestehenden Machtverhältnissen gewinnt und sich daher per se in diese involviert versteht, mindestens so sperrig dar wie jene der kritischen Theorie/n dar.³

2 Queer_Pädagogik Manifest: <https://genderbites.fernuni-hagen.de/qp-manifesto/> [Zugriff am 13.11.2022]

3 Mein Eindruck ist, dass die Kritik an queer (z.B. im Sammelband *Beißreflexive*) zuweilen die Subjekt- der Individualebene (Klenk 2020) verwechselt oder, um es pädagogisch auszudrücken, das ‚Erkenntniswissen‘ mit dem ‚Handlungswissen‘ verwechselt, indem sie die Theorie für eine ‚unkritische‘ Praxis verantwort-

Im Hinblick auf die Vernachlässigung ökonomischer Fragen erscheint es ferner geboten, daran zu erinnern, dass sich die Kritik an Heteronormativität politisch wie auch akademisch wiederholt mit der Kritik an ausbeuterischen (Re-)Produktionsverhältnissen verschränkt hat: Auf politischer Ebene ist hier etwa an eine größere Aktion von *Act Up* (AIDS Coalition to Unleash Power) vor dem Trump Tower in New York City (USA) im Jahr 1988 zu denken, in deren Zuge Aktivist:innen den von Donald Trump erhaltenen Steuererlass von über sechs Millionen Dollar kritisierten, der zum Bau des Trump Towers verwendet wurde. „Damit wollten sie auf vier miteinander verbundene Missstände hinweisen: Anträge einkommensschwacher und mit AIDS lebenden Menschen auf gemeinschaftsbasierte Unterbringung [...] lagen monatelang in den Büros des damaligen Bürgermeisters Ed Koch herum; kein Bescheid, weder positiv noch negativ. 2) Tausende Wohnungen in der Stadt standen im Grunde leer (ein Leerstand, der Bauunternehmen und Stadt half, ihren Gewinn in New Yorker Sanierungsgebieten zu maximieren). 3) Tausende Menschen lebten wohnungslos mit HIV und AIDS auf der Straße und 4) [...] ‚Mit diesem Geld hätten 1.200 städtische Wohnungen instandgesetzt werden können. Stattdessen wird Trump noch reicher, während wohnungslose Menschen noch kranker werden.‘ (Crimp/Rolston 1990: 122)“ (McRuer 2010: 10) – für weiterführende Hinweise siehe Voß/Wolter 2013.

Und auch die eingangs erwähnte Adrienne Rich wendete sich bereits in ihrem richtungsweisenden Essay über Zwangsheterosexualität sowohl gegen die „Behauptung, die ‚meisten Frauen‘ seien ‚von Natur aus heterosexuell““ (Rich 1986: 157), als auch gegen die These, dass die Akkumulation von Kapital das zentrale Motiv für die wirtschaftliche Schlechterstellung der Frau sei, indem sie die (Hetero-)Sexualisierung von Frauen am Arbeitsplatz in ihrer Relevanz für die soziale Konstruktion männlicher Dominanz herausstellt, wodurch ersichtlich wird, dass Profit nicht der einzige Beweggrund für die Ausbeutung des ‚anderen‘ Geschlechts ist. Mit dem Begriff des *lesbischen Kontinuums*, der eine „Skala frauenbezogener Erfahrungen, quer durch das Leben jeder einzelnen Frau und quer durch die Geschichte hindurch“ umfasst, stellt Rich (1986: 157) den sexuellen Essentialismus (Rubin 2003) von Heterosexualität ‚by default‘ in Frage, womit sie das Wechselverhältnis von Geschlecht und Sexualität entgegen der darin dominierenden Dichotomie unter Berücksichtigung ökonomischer Komponenten dynamisiert.

Die ausgerichteten Schlaglichter sind für die hiesige theoretische Rahmung insofern relevant, als dass darin sowohl die geschlechtliche als auch sexuelle, außerdem die symbolische wie auch materialistische Dimension von Heteronormativität in ihrer intrakategorialen Interdependenz zueinander herausgestellt werden: Ausgehend von diesem doppelten Wechselverhältnis möchte ich – erstens – der in akademischen und aktivistischen Kontexten vorzufindenden Tendenz widersprechen, geschlechtsbezogene Forschungsfragen vereinsseitig den Gender Studies respektive der Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft zu unterstellen, weiterhin sexualitätsbezogene Forschungsfragen vereinsseitig den Queer Studies respektive der Sexualpädagogik zuzuordnen. In Anschluss an Heike Raab

lich macht, die – bis auf den Namen – häufig nur noch wenig bis gar nichts mit dem Theorem queer gemein hat. Für die wertvollen Hinweise und den anregenden Austausch hierzu danke ich Markus Prechtl. ‚Korruptiert‘ und ‚Vereinnahmt‘ werden im Text in einfachen Anführungsstrichen geführt, weil ich der im nächsten Kapitel explizierten kritisch-dekonstruktiven Perspektive auf Bildung folgend davon ausgehen, dass jegliche Theorie und Praxis in bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse involviert sind (Messerschmidt 2009; Hartmann 2013); dementsprechend können keine ‚reinen‘ Positionen der Kritik jenseits dieser Verhältnisse existieren.

(2004) begreife ich die Analysekatoren Geschlecht und sexuelles Begehren analog zu den Begriffen *Gender* und *queer* „nicht als feststehende Entitäten oder klar abgrenzbare Forschungsfelder, sondern als konstitutives Wechselverhältnis, in dem beide Begriffe in einem dynamischen Verhältnis zueinander stehen“ (ebd.: 58). Gegenstand von Heteronormativitätskritik ist hiernach nicht ausschließlich die Naturalisierung von Heterosexualität als identitätsregulativer Subjektivierungsstandard, sondern dies bezieht sich ebenso auf die vier Axiome der *Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit* (Heintz 1993), die besagt, dass erstens die Menschheit zweigeschlechtlich organisiert, zweitens Geschlechtszugehörigkeit körperlich eindeutig klassifizierbar, drittens Geschlechtszugehörigkeit exklusiv und viertens über die Lebenszeit invariant sei (Götschel/Klenk 2018).

Zweitens richte ich mich unter dem Label kritisch-dekonstruktiv gegen die polemische Zuspitzung, wonach materialistische Gesellschaftskritik exklusiv ein Gegenstand strukturalistischer Ansätze und dekonstruktive Subjektkritik exklusiver Gegenstand poststrukturalistischer Theoretiktraditionen sei, weshalb beide gar nicht oder nur schwer miteinander vereinbar wären. Ohne Zweifel unterscheiden sich strukturalistische respektive marxistische und poststrukturalistische respektive dekonstruktive Ansätze dahingehend, wie und auf welchen analytischen Funktionsebenen sie soziale Ungleichheitsverhältnisse figurieren, sowie in den entwickelten Erklärungsmodellen per se, die sie für deren Grad an Un-/Veränderlichkeit bereithalten. Mit Sicherheit haben die beiden Grundpositionen auch ein jeweils spezifisches terminologisches Instrumentarium hervorgebracht, das es eher erlaubt, die Mechanismen der Strukturseite oder die der Subjektseite in der gebotenen analytischen Schärfe zu durchdringen.

Es ist jedoch ebenso zu sehen, dass es sich hier um keine monolithischen Paradigmen handelt und die interne Heterogenität der jeweiligen Strömungen zuweilen größer ist als jene Differenz, welche zwischen beiden Ansätzen existiert. Darüber hinaus gilt es anzuerkennen, dass Struktur- und Subjektseite lediglich analytisch zu trennende Kategorien darstellen, die, insbesondere in der Pädagogik, faktisch ineinander verschränkt sind, weshalb es letztlich beide zu berücksichtigen gilt. Der Vorwurf, dass Queer Studies „nicht auf die sozio-ökonomischen Bedingungen in gesellschaftskritischer Absicht zu reflektieren vermögen“, da sie „blind für die herrschenden Produktionsverhältnisse“ seien und der „geforderten Flexibilisierung eines neoliberalen Wirtschaftssystems“ (Borst 2018: 590) entgegenkämen, erscheint mir an dieser Stelle ebenso unproduktiv für eine reflexive Auseinandersetzung mit diskursiven und materialistischen Differenzverhältnissen zu sein wie die Behauptung, die kritische Theorie habe keinen Beitrag zur Subjektkritik geleistet. Während im ersten Vorwurf die materialistische Relevanz von sich zweigeschlechtlich-organisierenden Subjekten in Gestalt sich wechselseitig begehrender Männer und Frauen für die sich historisch wandelnden Strukturprinzipien un-/bezahlter Re-/Produktionsverhältnisse übersehen oder zum Nebenwiderspruch degradiert wird, übersieht der zweite Vorwurf den erkenntnistheoretischen Beitrag der Frankfurter Schule zum Verhältnis von ‚Begriff‘ und ‚Sache‘, über den sich bereits Theodor W. Adorno gegen jedwede Form des ‚identifizierenden Denkens‘ als Herrschaftsinstrument wandte.⁴

4 Ich kann diese Debatte hier nicht vertiefen, da ich keinen historisch-systematischen Theorievergleich anstrebe. Ich möchte aber doch auf den Begriff des Nichtidentischen bei Theodor W. Adorno sowie die Arbeiten von Herbert Marcuse zur Triebstruktur hingewiesen haben, in deren Zusammenhang auch Marxismus und Feminismus diskutiert werden – für eine pädagogische Rezeption des *Nichtidentischen* siehe Alfred Schäfer

Darüber hinaus ist anzuerkennen, dass ausgehend von den jeweiligen Theorietraditionen zum Teil eigene Beiträge zum Verständnis von Geschlecht und Begehren sowie Sozial- und Subjektkritik distribuiert wurden: Während Termini wie *Heteropatriarchat* und *Heterosexismus* auf strukturtheoretischen Ansätzen sozialer Ungleichheit basieren, in denen tendenziell von ‚festen‘ Strukturkategorien ausgegangen wird, die zwar in ihrer historischen *Konstitution*, nicht aber in ihrer sozialen *Konstruktion* analysiert werden, so haben sich in Deutschland mit der Durchsetzung sozial-/dekonstruktivistischer Sozialisations- bzw. Subjektivierungstheorien (Hartmann 2015b) sowie der erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Werke Michel Foucaults (Ricken/Rieger-Ladich 2004) und Judith Butlers (Ricken/Balzer 2012) nunmehr poststrukturalistische Theorienperspektiven auf Geschlecht und sexuelles Begehren etabliert, in denen die soziale Produktion der Differenz des Differenten (Engel 2011) verhandelt wird. Gleichwohl sich strukturtheoretische und dekonstruktive Ansätze in ihren epistemologischen sowie sozialtheoretischen Fundierungen unterscheiden, so ist beiden doch die Kritik an den bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen respektive sozialer Ungleichheit gemein (Hartmann/Klesse: 11).

Für das hiesige Verständnis von interdependenten Differenzordnungen sind insbesondere das Werk Judith Butlers sowie das darin entwickelte Konzept der *heterosexuellen Matrix* respektive der *heterosexuellen Hegemonie* forschungsleitend, mit denen ich mich an anderer Stelle intensiv auseinandergesetzt habe (Klenk 2015; Klenk/Zitzelsberger 2015; Balzer/Klenk/Zitzelsberger 2017; Klenk 2019a). In Anlehnung an Judith Butler (Butler 2009: 74) bezeichnet *Gender* (soziales Geschlecht) in Wechselwirkung mit *Sex* (biologisches Geschlecht) und *Desire* (Begehren) den Apparat, durch den Menschen fortwährend zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiert werden und sich wechselseitig als solche kategorisieren, sowie jene Normen, über die adäquates geschlechtliches wie auch sexuelles

(2017: 86ff.). Einen erziehungswissenschaftlich orientierten Vergleich strukturtheoretischer, sozialkonstruktivistischer, poststrukturalistischer sowie postkolonialer und intersektionaler Theorieansätze ist in der Habilitationsschrift von Christine Riegel (2016: 17ff.) zu finden, die die jeweiligen Ansätze in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden für die Erforschung sozialer Ungleichheit konstellierte hat; siehe ebenfalls die Einführung von Kerstin Bronner und Stefan Paulus (2017: 15ff.) sowie den Sammelband von Karin Stöger und Alexandra Colligs (2022). Für eine Reflexion marxistischer Einflüsse im Zusammenhang mit Heteronormativität siehe Wagenknecht (2007: 27ff.), zum historischen Verhältnis von Kapitalismus, Geschlecht und Sexualität siehe Voß (2017). Für eine bildungstheoretische Verquickung von Adornos Konzept der *Erfahrung veränderter Erfahrung* mit Judith Butlers psychoanalytischen Theorem der *melancholischen Verlustspur* siehe Barbara Schützes (2010) Kritik an der Eingeschlechtlichkeit sowie jene feministische Studien, welchen es außerordentlich gut gelingt, Subjekt- und Sozialkritik in ihren Analysen von Differenzordnungen zu vereinen – zu nennen sind hier etwa die sozialwissenschaftlichen Arbeiten von Gudrun Axeli-Knapp. Lebendiges Beispiel für die pädagogische Produktivität der Verschränkung von struktur- und subjektkritischen Perspektiven in der Pädagogik stellen in meiner Lesart die bildungstheoretischen Arbeiten von Astrid Messerschmidt (2009) und Jutta Hartmann (2002) dar, auf die im folgenden Kapitel rekuriert wird. Für eine gegenstandsorientierte Analyse der Funktionalität von Rassismus unter neoliberalen Bedingungen, in der das diachrone Verhältnis rassistischer Machtverhältnisse in seinen komplexen Verschränkungen zu ökonomischen Strukturen verhandelt wird, siehe ebenfalls (Messerschmidt/Mecheril 2019). Vergleichbar zu Richs Einschätzung über die Bedeutung der (Hetero-)Sexualisierung von Frauen im Beruf halten Astrid Messerschmidt und Paul Mecheril in diesem Kontext fest, dass es erforderlich bleibt, „die spezifische Attraktivität herkunftsbezogener Behauptungen von Ungleichwertigkeit zu beachten, die letztlich nicht ökonomisch zu erklären ist“ (Messerschmidt/Mecheril 2019: 234). Sie machen hierüber auf die gesellschaftliche Doppelstruktur rassistischer und materialistischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufmerksam, die in Interdependenz zueinander stehen, jedoch weder allein durch die eine noch durch die andere Perspektive vollumfänglich erklärt werden kann – dies gilt m.E. auch für Heteronormativität.

‚Sein‘ (Identität) und ‚Tun‘ (Verhalten) unter Zuhilfenahme ‚kultureller Genitalien‘ (z. B. Kleidung, Technik, Körperbehaarung, Gestik und Mimik) qua sozial-diskursiver Praktiken erzeugt, legitimiert und vorausgesetzt werden (Klenk 2019a: 200). Butler stellt Geschlecht und Begehren als „wesentliche Merkmale der Subjektgenese, Identitätsbildung und Lebensfähigkeit heraus, ohne die wir [...] nicht existenzfähig wären. Subjekte sind immer geschlechtliche Subjekte, der Identitätszwang ist immer auch ein Zwang zu Geschlechtsidentität“ (Hartmann 2012: 151f). Der hierüber angezeigte Konstruktionscharakter von Geschlecht (sex und gender) sowie Begehren (desire) verweist darauf, dass soziale Ungleichheitsverhältnisse zwischen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen (Hartmann 2002) – z.B. Lohnunterschiede zwischen (Trans*Cis)Frauen und (Trans*Cis)Männern oder Wertehierarchien zwischen vielfältigen sexuellen Identitäten und Familienmodellen – ebenso wie soziale Deutungsmuster über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nicht als Ausdruck einer natürlichen Ordnung (Essentialisierung) qua menschlichen Seins (Ontologisierung) zu verstehen sind, die für alle Frauen und Männer (Homogenisierung) überzeitliche Geltung beanspruchen, sondern als Ausdruck (Konstruktion) gesellschaftlicher Strukturen und sozialer Praxen (Maihofer 1998), die auf mehreren analytischen Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) mit mehreren Differenzordnungen (Ableismus, Klassismus und Rassismus) verschränkt sind, womit das Paradigma der Intersektionalität im Zusammenhang mit heteronormativitätskritischen Studien angesprochen wäre (Klenk 2019a: 200f).

Nach den Mechanismen und Effekten sozialer Normalisierungs- und Naturalisierungsverfahren zu fragen, in denen Geschlecht und Begehren in Interdependenz zu weiteren Differenzordnungen hervorgebracht werden, kann vor diesem Hintergrund als eines der zentralen Projekte der Queer Theory verstanden werden. Gegenstand dekonstruktiver Machtanalysen stellen diskursive Konstruktionsprozesse von geschlechtlicher und sexueller Differenz dar, die mitregulieren, welche Subjekte als *intelligibel*, das heißt sozial anerkannt und lebbar, gelten – und welche eben nicht bzw. weniger. Queer ist in dem Sinne als eine macht- und herrschaftskritische Analysebrille zu verstehen, zumal damit erstens in machtheoretischer Perspektive Produktionen von Wissen und Normalität in Frage gestellt werden, zweitens der Fokus weniger auf die Individuen und deren Identitäten als vielmehr auf die gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Normen der Differenzierung, Subjektbildung und Identitätsformation – nicht nur, aber auch über die fortlaufenden Adressierungsprozesse, an denen pädagogische Theorie und Praxis beteiligt sind, – gelegt wird (Kleiner/Klenk 2017: 98). „Daraus folgt auch die Benennung von Ungleichheiten in unseren Gesellschaften und eine Auseinandersetzung mit der Interdependenz und Abhängigkeit von heteronormativen Denkweisen und Strukturen, mit rassistischen, klassenspezifischen und körpernormierenden Herrschafts- und Machtverhältnissen“ (Klaaper 2015: 41f.). In Kontrast zu Lesarten, innerhalb derer „Gender-als-Eigenschaft“ (Both 2017: 49) von Individuen entworfen wird, geht es bei einem intersektionalen und sozial-/dekonstruktivistischen Verständnis von Geschlecht und Begehren, wie es heute zahlreiche Wissenschaftler:innen in unterschiedlicher Konsequenz vertreten, um die Reflexion geschlechtlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Abhängigkeit zu weiteren Differenzordnungen und -kategorien sowie um die Kritik an dadurch bedingten De-/Privilegierungen (Klenk 2019a: 200). Heterosexualität und rigide Zweigeschlechtlichkeit werden, wie auch die Differenzordnungen Ableismus, Klassismus und Rassismus in dieser Lesart als Wissensprodukte, Denk- und pädagogische Strukturprinzipien sichtbar und hinterfragbar gemacht.

Streng genommen ist Heteronormativität ‚die‘ intersektionale Differenzordnung schlechthin, weil darin die Differenzkategorien Geschlecht und sexuelles Begehren in einem intrakategorialen Wechselverhältnis zueinander untersucht werden. Wenn ich in dieser Arbeit nachfolgend jedoch von Heteronormativität als interdependenter Kategorie oder interdependenter Heteronormativität schreibe, dann verstehe ich darüber hinausgehend die prinzipielle Abhängigkeit von Heteronormativität mit weiteren Differenzordnungen, die theoretisch zwar proklamiert werden kann, deren Spezifik sich letztlich aber immer nur anhand konkreter empirischer Untersuchungsgegenstände aufzeigen lässt – historisch ist hier etwa an die *Polarisierung der Geschlechtscharaktere* (Hausen 1976) zu denken, die als ein zentrales ‚Fundament‘ des heutigen Geschlechterverhältnisses in Deutschland verhandelt wird, bei genauer Betrachtung letztlich aber selbst nur ein spezifisches, bürgerlich-europäisches sowie *weißes* Verständnis von Geschlecht repräsentiert, das in seiner Allgemeinheit weder global noch historisch als Kern der Kategorie ‚Geschlecht‘ gelten kann; vergleichbare Abhängigkeiten zu klassistischen und rassistischen Differenzordnungen konnten in weiteren Studien auch für die historischen Erscheinungsformen gleichgeschlechtlich begehrender Subjektformationen reklamiert werden (Halperin 2003a).

Das hiesige Verständnis interdependenter Heteronormativität beruht im Konkreten auf Katharina Walgenbachs (Walgenbach et al. 2007: 63) Konzept von Gender *als* interdependenter Kategorie: „Damit hat Gender keinen ‚genuinen Kern‘ mehr, der sich durch den Einfluss anderer Kategorien verändert, vielmehr wird Gender *selbst* als interdependente Kategorie gefasst, wobei hinzuzufügen wäre, dass dann auch Klasse oder Ethnizität als interdependente Kategorien konzeptualisiert werden müssen, sowie von interdependenten Geschlechterverhältnissen bzw. interdependenten Dominanzverhältnissen ausgegangen werden muss“ (ebd.: 61).

Für die theoretische Rahmung dieser Untersuchung erscheint es ferner bedeutsam, darauf aufmerksam zu machen, dass interdependente Differenzordnungen wie Heteronormativität nicht als starre, sondern als dynamische, widersprüchliche und sich dis-/kontinuierlich (re-)artikulierende Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufzufassen sind, weil sie auf ihre soziale (Re-)Produktion angewiesen sind, um normative Geltung zu beanspruchen: „Um die flexibilisierte hierarchische Integration vormals ausgeschlossener Lebensweisen kritisch zu würdigen, sind im Diskursfeld der Heteronormativitätskritik ergänzende Begriffe entstanden. Lisa Duggan (2002) hat den Begriff der ‚Homonormativität‘ entwickelt, um eine selektive Normalisierung von Homosexualität im US-amerikanischen Neoliberalismus zu benennen, die bestimmte, passförmige homosexuelle Lebensweisen privilegiert. Im Anschluss daran hat Jasbir Puar (2007) den Begriff des ‚Homonationalismus‘ entwickelt, um die nationalstaatliche Integration und Indienstnahme ebendieser Lebensweisen zu beschreiben“ (Woltersdorff 2019: 328).

Notwendig erscheint ein intersektionales Verständnis von Heteronormativität jenseits der nationalstaatlichen sowie europäischen Grenzen (El-Tayeb 2003; Thielen 2009) deshalb, weil sich auch in Deutschland im „Zusammenhang mit der Popularisierung von Islamfeindlichkeit [...] ein ‚Homonationalismus‘ (Puar 2007) herausgebildet [hat], der die Offenheit gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als exklusiv westlich beansprucht“ (Messerschmidt 2020: 96). In Rekurs auf die soziologischen Untersuchungen von Jin Haritaworn, Taquir Tamsila, Erdem Esra (2007), Koray Yılmaz-Günay (2014) sowie Zülfukar Çetin (2015) machen María Teresa Herrera Vivar, Petra Rostock, Uta Schirmer und Karen Wagels (2016) in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass der von Puar

(2007) beschriebene Homonationalismus auch hierzulande aktiv „durch mehrheitlich *weiße*, vorwiegend schwule, aber auch breiter angelegte LSBTI- oder queere Organisationen und Bewegungen“ (re-)produziert wird, die „versuchen sich selbst als staatstragende Subjekte der Nation einzuschreiben, indem sie in die Konstruktion rassifizierter ‚Anderer‘ als homophobe Bedrohung der ‚eigenen Lebensweise‘, gegen die es sich daher zu schützen bzw. die es zu ‚zivilisieren‘ gelte“ konstruieren (Vivar et al. 2016: 8f.).

Entgegen der Lesart, dass das Konzept des Homonationalismus` die „Instrumentalisierung einer ehemals emanzipatorischen Bewegung“ bezeichnet, schlagen Zülfukar Çetin und Heinz Jürgen Voß (2016) ergänzend hierzu vor, die historische Subjektformation des ‚Homosexuellen als Spezies‘ (Foucault) in ihrer Interdependenz zum europäischen Kolonialismus als „von vornherein in die wesentlichen Herrschaftsverhältnisse eingebunden“ (ebd.: 9) zu verstehen, da auch ‚emanzipative‘ Protagonisten, wie etwa Magnus Hirschfeld, die Subjektposition des westlichen ‚Homosexuellen‘ in ex- und impliziter Absetzung zu sogenannten ‚unechten‘, ‚orientalischen‘ bzw. ‚homosexuellen Fremden‘ in Italien und der Türkei entwickelten (ebd.: 10f.). Wird heute die „Offenheit gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensformen als ausschließlich westliches Modell aufgefasst, kommt darin eine Überheblichkeit im europäischen Selbstbild zum Ausdruck, mit der sich koloniale Denkmuster fortsetzen“ (Messerschmidt 2020: 97).

Vor diesem Hintergrund verstehe ich Queer Theory und Intersektionalität als korrektive Methodologien (Dietze/Haschemi/Michaelis 2012) und Sensitizing Concepts (Fritzsche 2001) für die hiesige Untersuchung. Als korrektive Methodologie, weil Queer Theory „den implizit vergegenständlichenden Effekt der Anrufung durch Kategorien per se und ihre Fixierung auf machtasymmetrische Binaritäten wie Weiß/Schwarz, männlich/weiblich, hegemonial/subaltern in Intersektionalitätsansätzen untergraben“ kann und das Paradigma der Intersektionalität es umgekehrt vermag, „die Ko-Präsenz und Simultaneität sowie die Widersprüchlichkeiten von unterschiedlichen Subjektivierungen und Positionalitäten in die Queer Theory hineinzutragen“ (Dietze/Haschemi/Michaelis 2012). In Abgrenzung zu sogenannten *Definitive Concepts*, „die dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand bereits bestimmte Eigenschaften zuweisen oder ihn vorgefassten Maßstäben zuordnen, und somit bereits vorgeben, wie dieser zu betrachten ist, legt das Sensitizing Concept lediglich eine Richtung nahe, in die der forschende Blick gelenkt werden könnte“ (Fritzsche 2001: 89) – wie sich die Interdependenz von Heteronormativität im Schulkontext darstellt, bleibt damit eine empirisch zu beantwortende Frage. Gleichwohl Heteronormativität in der hiesigen Untersuchung in Gewisser Weise als ‚Master-Kategorie‘ verhandelt wird, über die ich mich dem schulischen Umgang mit und der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen aus der Perspektive von Lehrkräften annähere, wird diese Setzung doch zugleich durch die interdependente Perspektive auf ableistische, klassistische und rassistische Differenzordnungen, die als Prisma fungieren, in vielfacher Weise gebrochen, wodurch eine forschungspraktische Aufmerksamkeit für die empirische Bedeutung intersektionaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse respektive für die „Intersektionalität von Ideologien“ (Stögner 2017) im Untersuchungsfeld der Schule gewonnen wird.

In Ergänzung und eigenständiger Erweiterung zu den US-amerikanischen Konzepten der Homonormativität und des Homonationalismus` werden im bundesdeutschen Raum seit einigen Jahren die Dynamisierungsprozesse geschlechtlicher und sexueller Differenzordnungen unter der Perspektive einer *Prekarisierung von Heteronormativität als gouvernementales Projekt* (Woltersdorff 2016) theoretisiert sowie als *Phänomen der biopoliti-*

schen Immunisierung (Laufenberg 2016) diskutiert. Gemein ist den genannten Ansätzen eine dialektische Figuration von Wandel und Kontinuität, die teleologischen Fortschrittserzählungen widersteht: Volker Woltersdorff (2016) interpretiert die „Prekarisierung von Heteronormativität als Modernisierung von Herrschaft“, ohne deshalb die Emanzipationserfolge queerer Bewegungen als hoffnungslos neoliberal zu diskreditieren. Der Theoretiker hebt hierzu einerseits die Notwendigkeit hervor, „die Eigendynamik des emanzipatorischen Wandels der geschlechtlichen und sexuellen Verhältnisse anzuerkennen und diese nicht nur als Folge ökonomischer Notwendigkeiten des Postfordismus zu sehen“ (ebd.: 34). Andererseits macht er aber ebenso darauf aufmerksam, dass Geschlecht und sexuelles Begehren durch „neoliberale Transformationsprozesse in einem bisher unbekanntem Ausmaß mobilisiert, integriert und normalisiert“ werden, wodurch „eine einfache Gegenüberstellung von alten, patriarchalen und heteronormativen Verhältnissen und neuen, enttraditionalisierten, emanzipatorischen geschlechtlichen Arrangements unmöglich“ werde (ebd.).

Auch ich gehe davon aus, dass die zunehmende Abwehr geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als eine Gegenbewegung zur strukturellen Entgarantierung vormals exklusiver – insbesondere heteronormativer – Privilegien gedeutet werden kann und sich die Entselbstverständlichung von Heteronormativität als Komplizin der Prekarisierung der Arbeits- und Lebensverläufe darstellt (Klenk 2020). „Die Anerkennung und Mobilisierung von Diversität muss also gar nicht zur Unterminierung von Heteronormativität führen. Im Gegenteil: Es handelt sich vielmehr um einen neuen Modus der Heteronormativität, in dem rigide Normativität und flexible Normalisierung aufeinander bezogen sind“ (Woltersdorff 2016: 38).

Als bedeutsam erweist sich in diesem Zusammenhang der Sachverhalt, dass die Prekarisierung von Heteronormativität zugleich durch Wandel und Persistenz gekennzeichnet ist, wie es etwa anhand der sogenannten ‚Ehe für Alle‘ veranschaulicht werden kann, die aktuell neben hetero- auch homosexuelle Paare zulassen kann, nicht jedoch jene Beziehungsmodelle, welche über zwei Personen hinausweisen (z.B. Polyamorie). „Eingeschlossen in die prekäre Normalität werden diejenigen, die die Norm weniger verletzen als andere: männlich wirkende Schwule eher als Tunten, Schwule eher als Lesben, Mittelstandshomos eher als Hartz-IV-Homos, Cis*-Menschen eher als Trans*-Menschen und weiße Queers eher als Queers of Colour. Auf diese Weise gelingt es, sowohl heteronormativitätskonforme als auch heteronormativitätsnonkonforme Menschen zu disziplinieren: die einen durch Androhung, ihre Privilegien zu suspendieren, die anderen durch die Inaussichtstellung, sie an diesen Privilegien teilhaben zu lassen (ebd.: 40). In Rekurs auf Foucaults Konzept der *Gouvernementalität*, das die Bereitschaft zur Anpassung theoretisiert, interpretiert Woltersdorff selbstregulierende Machttechniken als „Subjektivierung der Normalisierung, denn der Zwang, sich zu Normalitätsvorstellungen ins Verhältnis zu setzen, wird den Individuen als reflexive Selbstführungsleistung aufgebürdet“, wodurch diese zu Kompliz:innen ihrer eigenen Unterwerfung werden, weil diese sowohl neue als auch alte Freiheiten verspricht und in Teilen auch tatsächlich ermöglicht.

Eine weitere Theoretisierung der Flexibilisierung von Heteronormativität bietet der Sozialwissenschaftler Mike Laufenberg (2014; 2016) an. Er diskutiert in Anschluss an Foucaults Theorem der *Biomacht*, wie durch Affektregime – „insbesondere über Ängste, Unsicherheiten und Hoffnungen“ (2016: 52) – spezifische Formen der Akzeptanz, des Schutzes, aber auch der Abwehr vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensrealitäten reguliert werden. Am Beispiel homosexueller Lebensweisen demonstriert der Autor dabei

aktuelle Funktionsweisen liberaler Biopolitik und rekonstruiert unter dem Begriff der *sexuellen Immunologik* ambivalente Flexibilisierungsprozesse von Heteronormativität: Nicht mehr das rigide Verbot von Homosexualität sei heute das zentrale Sexualitätsdispositiv, sondern die heteroverträgliche Dosierung sexueller Vielfalt: „Was verhindert werden muss, ist nicht Homosexualität per se, sondern ein *Zuviel* an Homosexualität“ (ebd.: 62). Die Freiheit, schwul zu leben, wird nicht kategorisch abgelehnt, aber „die Bedingungen und mithin den Ort, die Reichweite und den Zeitpunkt dieser Freiheit“ wird entlang der flexibilisierten Heteronormativität sowie in Verschränkung zu Klassismus und Rassismus festgelegt, um so Homosexualität ökonomisch zu verwerten, ohne sie tatsächlich zur Gefahr für die erneuerte heteronormative Ordnung werden zu lassen. Hartmann zufolge entspricht dies dem „Mechanismus einer Immunisierung der bestehenden Ordnung: Moderate Infragestellungen derselben diene deren Stabilisierung [...]. Ohne eine kritisch-dekonstruktive Aufbereitung könnte sich das Thema ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ in der Bildung lediglich als eine Art immunisierende Spritze erweisen, die stärkt, zahlreiche Implikationen der vorherrschenden Ordnung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit unhinterfragt weiter zu tragen und bei allem Wandel den beharrlichen Gehalt von Heteronormativität in modernisierter Form weiter zu zelebrieren“ (Hartmann 2017a: 39).

Als eine weitere Theoretikerin, die sich im bundesdeutschen Raum mit Wandel und Persistenz von Heteronormativität im Feld queerer Politik befasst hat, ist Antke Engel (2015) zu nennen, die mit dem Begriff der *projektiven Integration* auf die Komplexität von Macht- und Herrschaftsregimen hingewiesen und hierüber Prozesse der Selbst- und Fremdinstrumentalisierung von „*Differenz als kulturelles Kapital*“ kritisiert hat. Vergleichbar mit der skizzierten Immunisierungsstrategie macht auch Engel auf die simultane „*Widersprüchlichkeit von Differenz als Versprechen versus Differenz als Bedrohung*“ in einem neoliberalen Wertesystem sowie damit einhergehende Praktiken des „*Differenzmanagements*“ aufmerksam, über die der „Differenz die bedrohliche Andersheit des Anderen“ genommen werden soll, „ohne sie als Differenz auszulöschen“ (ebd.: 198). Als vorläufiges Fazit hält Engel wie folgt fest: „Paradoxe neoliberale Anforderungen, die Prekarität produzieren und eine Gleichzeitigkeit von Freiheitsgewinn und Unterwerfung hervorbringen, prägen zugleich Subjektivitäten und beeinflussen soziale Beziehungen und globale Verhältnisse. Sie stellen nicht das Objekt oder die Zielschreibe des Kampfes, sondern das Bedingungsgefüge widerständiger Praxis dar“ (ebd.: 202).

Ausgehend von dem hier dargelegten Entwurf von Heteronormativität als interdependente Macht- und Herrschaftsverhältnis, das in Abhängigkeit zu rassistischen, klassistischen und ableistischen Differenzordnungen steht, sowie vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlich konstatierten Simultanität von Wandel und Kontinuität des erodierenden sowie sich hierdurch stets erneuernden Normalisierungsregimes heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit gehe ich in dieser Arbeit vom gesellschaftlichen Status quo einer un-/gebrochenen Heteronormativität aus, den ich mit dem Begriffen der Post-Heteronormativität erfasse und neu besetze: Äquivalent zu vergleichbaren Begriffen, wie etwa dem der Postkolonialität, steht Post-Heteronormativität weder für die Überwindung der heteronormativen Dominanzordnung noch für deren lineare Fortsetzung, sondern verweist auf geschlechtlich-sexuelle Dynamisierungsprozesse innerhalb eines umkämpften Terrains der Normativität und Normalität, die zwischen Erosion, Flexibilisierung, Restauration und (Wieder-)Verwertung geschlechtlicher und sexueller Differenz oszillieren.

Post-Heteronormativität bezeichnet die dis-/kontinuierliche Renaissance (Wiedergeburt) von Heteronormativität. Der Fokus des Kompositums` liegt weniger auf dem Präfix *post*, denn vielmehr auf dem *Bindestrich*, durch den dieses Kompositum gebildet wird und worüber das un-/gleichzeitige Nebeneinanderbestehen, das Vor und Zurück sowie Für und Wider heteronormativer Transformationsprozesse in seinen widersprüchlichen, Freiheit ermöglichenden wie auch begrenzenden, Facetten theoretisiert wird. Vergleichbar mit dem Begriff der *postmigrantischen Gesellschaft* (Foroutan 2018) kennzeichne ich hiermit einen transitiven Gesellschaftszustand, der von einem ‚sowohl als auch‘ geprägt ist, und den es in seinen widersprüchlichen Konstellationen samt den hieraus hervorgehenden neo-heteronormativen Ungleichheitsverhältnissen zu erforschen gilt.⁵ Eine so verstandene Differenzforschung könnte nicht zuletzt dazu beitragen, die hier konstatierte post-heteronormative Transitzone zukünftig in Richtung einer tatsächlich postheteronormativen pädagogischen Praxis (Busche 2021) – ganz ohne Bindestrich (!) – zu verlassen, deren Ziel es sein könnte, „vielfältige Lebensweisen so zu thematisieren, dass auf der Ebene der Rezipient_innen – wie auch immer sie sich selbst begreifen und wie auch immer sie leben – eine öffnend-emanzipative Einladung verbunden ist und auf einer sozialen bzw. gesellschaftlichen Ebene transformative Impulse insofern angestoßen werden, als dass im sozialen und gesellschaftlichen Miteinander Neues entstehen kann“ (Hartmann 2017b: 182).

2.2 Kritisch-dekonstruktive Pädagogik – Korrespondenzen immanenter Kritik in der Bildung

„Meine Ansicht ist, dass Theorie sich, wenn sie einem kritischen Anspruch folgt, an den Grenzen zur Lehrmeinung bewegen muss, nicht, um eine (kritisierte) Theorie völlig aufzulösen, sondern um nachzuvollziehen, wie und auf welche Weise sie konstruiert ist. Ich bin überaus abhängig von den Theorien, die ich kritisiere. Für mich ist Kritik den Positionen, die meine Theorie kritisiert, nicht äußerlich.“ – Judith Butler (2002: 123)

Disziplingeschichtlich verorte ich diese Arbeit in den Fluchtlinien kritischer und dekonstruktiver Pädagogik. Ich orientierte mich damit an herrschaftskritischen sowie machtanalytischen Perspektiven der Erziehung und Bildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Sexualität, die ich in Anschluss an Jutta Hartmann (2013) unter dem Ansatz einer kritisch-dekonstruktiven Pädagogik vielfältiger Lebensweisen verschränke.

Bei einer kritischen Pädagogik handelt es sich „um einen von der Kritischen Theorie inspirierten Zugang zum theoretischen Problem der Pädagogik“ (Pongratz 2013: 138). Unter dem Arbeitsbegriff ‚kritisch‘ lassen sich im Generellen westdeutsche Pädagogik-

5 Den Begriff Neoheteronormativität verwende ich in dieser Arbeit synonym zu dem hier definierten Terminus der Post-Heteronormativität. Mit diesen beiden Begriffen möchte ich auf die sich erneuernde heteronormative Differenzordnung aufmerksam machen. Auch beim Begriff der Neoheteronormativität liegt die Betonung auf dem un-/gleichzeitigen Wechselverhältnis von Wandel und Kontinuität heteronormativer Macht- und Herrschaft. Ebenso wenig wie die Post-Heteronormativität für einen gesellschaftlichen Zustand nach der Heteronormativität steht, verweist der Begriff der Neoheteronormativität auf eine bereits realisierte, neue respektive ‚andere‘ Heteronormativität, sondern markiert die widerspruchsvollen Dis-/Kontinuitäten von Heteronormativität in ihren gegenwärtigen Transformations- und Beharrungstendenzen.

modelle nach dem Zweiten Weltkrieg fassen – „*kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft, kritisch-kommunikative Erziehungswissenschaft, kritisch-konstruktive Pädagogik, kritisch-materialistische Pädagogik und/oder kritische Bildungstheorie*“ –, deren gemeinsamer Nenner darin besteht, dass sie eine „herrschafts- und ideologiekritische Perspektive auf Erziehungs- und Bildungsprozesse“ teilen, wobei anzumerken bleibt, dass sich die Ansätze in ihren jeweiligen Bildungskonzepten nicht unerheblich voneinander unterscheiden (Bernhard/Rothermel/Rühle 2018: 15).

Im Konkreten fußen meine Gedanken zu einer kritischen Pädagogik auf den bei Olga Zitzelsberger (2001) am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt zugeigneten, das bedeutet: zu eigen gemachten, Erkenntnisfiguren der kritisch-materialistischen Bildungstheorie im Ausgang von Heinz-Joachim Heydorn, Gernot Koneffke und Hans-Jochen Gamm (Cankarpusat/Hauseis 2007). Kritisch-materialistische Pädagogik respektive kritische Bildungstheorie zielt auf eine kollektive Emanzipation des Subjekts der Menschheit qua dessen Erziehung und Bildung zur Mündigkeit ab, um hierüber einen Beitrag zur Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten (Comenius) zu leisten, versucht dabei jedoch sowohl gegenüber den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen, in die Pädagogik qua ihrer Genese involviert ist und deshalb immer auch gegenüber sich selbst und ihrer Funktion, ein kritisches Verhältnis einzunehmen, über das die eigenen Anteile an der (Re-)Produktion materialistischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse angezeigt werden. Bildungstheorie wird ausgehend vom Ideal der Aufklärung zwar auch hier „als Explikation der Möglichkeit von Emanzipation interpretiert“ (Büniger 2009: 171), Bildung kann aufgrund ihrer funktionalen Eingebundenheit in die gesellschaftlichen Verwertungszusammenhänge jedoch nicht mehr als das ‚Andere‘ der Herrschaft behauptet werden und hat daher ihre immanenten Widersprüche zu adressieren. Entgegen der zuweilen betriebenen, selbstreferenziellen Kanonbildung innerhalb der kritischen Bildungstheorie, vertrete ich ein gleichermaßen unorthodoxes wie pragmatisches Verständnis gegenüber der Frage, was kritische Pädagogik sei: In Anlehnung an das von Thomas Mann nach der Flucht aus Nazideutschland bei seiner Ankunft in New York (21.02.1938) gegebene Diktum, *Where I am, there is Germany*, bin ich der Auffassung, dass kritische Bildungstheorie sich weder auf einen bestimmten Ort noch auf ausgewählte Persönlichkeiten beschränkt, sondern – sozial-/dekonstruktivistisch gewendet – überall dort stattfindet, wo sie betrieben wird, das heißt: wo der Widerspruch der Bildung „nicht nur gelehrt“, sondern „auch einmal ‚eingelegt‘ wird“ (Messerschmidt 2009: 255). In diesem Sinne findet kritische Bildungstheorie – nicht nur, aber auch – hier und heute statt. Oder wie es Heydorn einmal für die Bildung formulierte: „Sie beginnt jetzt“ (Heydorn 1972: 148).

Doch von welchem Widerspruch ist die Rede, wenn ich mich auf einen solchen als Zentrum kritischer Bildungstheorie berufe? Es ist der Widerspruch *von* Bildung und Herrschaft, nicht *zwischen* Bildung und Herrschaft, der das Denken und Handeln der sogenannten ‚Darmstädter Pädagogik‘ bestimmt. „Die Kritische Bildungstheorie Heydorns legt mit der Analyse des Zusammenhangs von Bildung und Herrschaft die pädagogische Verstrickung in die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse dar. Sie beleuchtet die gesellschaftliche Funktion von Bildung, die mit Herrschaft einhergehenden Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnisse zu stabilisieren, was sich bei Heydorn in der Reproduktion der Klassengesellschaft ausdrückt“ (Schäper 2016: 27). Ausgehend von der Einsicht in die *Dialektik der Aufklärung* ist für die kritische Bildungstheorie die *Dialektik der Bildung* bedeutsam, wird doch in ihrer Konfrontation mit dem Holocaust respektive

Schoah die „prinzipielle Beziehung zur pädagogischen Aufgabe und Funktion von Erziehung und Bildung offenkundig. Sie hat längst jeden Anspruch auf naives Fortschrittsversprechen verloren, nein verwirkt“ (Euler 2019: 16). In diesem Verständnis steht Bildung nicht in einem Widerspruch zur Herrschaft, wie es das Adverb *zwischen* nahelegen würde, sondern ist sowohl Teil von Herrschaft als auch nach wie das potenzielle (!) Mittel zu ihrer Überschreitung. In den Worten Heydorns: „Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist“ (Heydorn 1995b: 162).

Entwickelt wird diese dialektische Erkenntnisfigur aus der Strukturanalyse der Genese bürgerlicher Pädagogik heraus, also aus der Reflexion der Konstitution des Prinzips der Bildung: Die Aussage, dass „Geschichte und Kritik [...] korrespondierende Begriffe“ sind (Hans Jochen Gamm in: Cankarpusat/Hauseis 2007: 17f.) ist damit Grundvoraussetzung eines kritischen Bildungsverständnisses, das Geschichte als menschliche Gestaltung begreift – Pädagogik ist darin Ausdruck sowie potenziell Beteiligte. Sie begründet ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag in Hinsicht auf eine für die Gesellschaft offene Zukunft, also auf deren utopisches Moment der *Emanzipation*, über die kritische Reflexion der vergangenen und aktuellen Wirklichkeit (Balzter et al. 2017: 221). „Das wissenschaftstheoretische Konzept der Pädagogik wird gesellschaftspolitisch definiert. Sein zentrales Interesse richtet sich auf die *Emanzipation der Gesellschaft*, wobei der Emanzipationsvorgang bewußt als unabschließbar, als prozessual verstanden wird, weil die Abwehr irrationaler Herrschaftsansprüche eine dauernde gesellschaftliche Aufgabe bleibt“, wie Hans-Jochen Gamm in seiner Streitschrift für eine kritische Schule schreibt (Gamm 1970: 216).

Einer historisch-systematischen Aufarbeitung der Konstitution der pädagogischen Disziplin sowie des Prinzips der Bildung „geht es nicht um die Erzählung von Gewesenem, sondern [...] um die Erkenntnis des spezifischen gesellschaftlichen Wesens von Pädagogik, um den Aufschluss der Pädagogik als historische Praxis“ (Euler 2007: 50). In der Einsicht über die widersprüchliche Verfasstheit bürgerlicher Gesellschaft, die sich in kritischer Wendung gegen die feudale Herrschaft als Gesellschaft ‚freier Bürger‘ – nicht Bürger:innen – qua ihrer Bildung setzte und zugleich über institutionalisierte Bildung die Reproduktion ihrer selbst und damit auch der darin wirkenden Herrschaftsverhältnisse sicherzustellen versucht, zeigt sich das widerspruchreiche Wesen der Pädagogik.

Erziehung und Bildung sind Ermöglichungsbedingungen für sich als mündig verstehende Subjekte, die durch Pädagogik in die Lage versetzt werden (sollen), ihre Leben selbstständig gestalten zu können, dies aber nur unter den spezifischen materialistischen Bedingungen bürgerlicher Gesellschaft konnten und können, wodurch die Idee einer Bildung aller Subjekte zugleich konterkariert wird (Balzter et al. 2017: 222). „Heydorns dialektisches Verständnis von Mündigkeit – zugleich Voraussetzung radikaler Aufklärung wie die Grundlage bürgerlicher Herrschaftsverhältnisse zu sein – fasst das Bildungsproblem in dem ihm inhärenten Widerspruch von Befreiung und Unterwerfung“ (Messerschmidt 2018: 570). Gestaltete Geschichte ist dabei ohne einen Begriff menschlicher Freiheit, wie er pädagogisch im Begriff der *Mündigkeit* gefasst wird, nicht denkbar, dennoch lehrt uns Heydorn, dass Mündigkeit nicht als *unbedingte* gedacht werden kann, denn „sie ist bürgerliche Mündigkeit und kann folglich sich nur bewahren, wenn sie die kritische Vergegenständlichung ihrer selbst zuspitzt auf die Vergegenständlichung der in ihr wirkenden Bürgerlichkeit, [auf] das in ihr unumgebar wirkende Moment von Nicht-Mündigkeit [...] den [...] für sie konstitutiven Widerspruch“ (Koneffke 1994: 11).

Pointiert formuliert: Die Idee der Bildung, die Freiheit ermöglichen soll, begrenzt eben diese, indem sie jene realisiert, weshalb Bildung sich selbst zum Gegenstand ihrer Kritik zu erklären hat. Carsten Büngers (2009: 10) Lesart von Heydorn zufolge bedeutet dies, dass die „spezifische Herrschaftsstruktur einer Zeit die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung“ und damit auch von Kritik vorgibt: In diesem Verständnis gilt es etwa aufzuzeigen, inwiefern der bürgerliche Gesellschaft konstituierende Begriff von Freiheit, in seiner jeweils zeithistorischen und gesellschaftspolitischen Bedingtheit sowie idealistischen Überhöhung, zu realer Unfreiheit führt(e) und welche Auswirkungen damit für die jeweiligen Subjekte verbunden sind (Balzter et al. 2017). Genau in diesem „Spannungsfeld von *gesellschaftlich erwünschter Reflexionsfähigkeit* im Horizont ihrer Verwertbarkeit und einer damit unabweichlich verknüpften *universellen Reflexionsfähigkeit*, die, losgelöst von politischen und wirtschaftlichen Erwartungen, für ein nicht funktionales und zweckgebundenes Denken steht, sind Heydorns Überlegungen angesiedelt“ (Borst 2016: 159).

Kritische Bildungstheorie macht auf den in der Genese des bürgerlichen Bildungsbegriffs immanenten Widerspruch von Bildung und Herrschaft – nochmal: nicht zwischen – aufmerksam. Demnach ist Bildung nicht das Gegenteil der Herrschaft, sie ist nicht die unbedingte Freiheit, und ebenso wenig ein pädagogischer Schonraum, sondern sie ist maximal Freiheitsversprechen sowie Zumutung und Offerte, partielle Befähigung und vielfache Unterwerfung zugleich und deshalb weder das ‚Andere‘ noch identisch mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Dem Kerngedanken kritischer Bildungstheorie folgend bewegt sich Bildung hiernach im Spannungsverhältnis von Überschreitung und Verstrickung und ist deshalb als eine gebrochene zu perspektivieren. Um weder der Affirmation anderer Begriffe (z.B. Lernen, Kompetenz) noch einem hoffnungslos idealisierten Bildungsversprechen zuzustimmen, vertreten kritische Bildungstheoretiker:innen die Ansicht, dass „Bildung nur als kritische zu denken ist oder gar nicht“ (Euler 2004: 15). Wird diese Ansicht ernst genommen und um intersektionale Erkenntnisse der Differenzforschung erweitert, so folgt daraus, dass es interdependente Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu analysieren gilt, in die Bildung qua der Erfüllung ihrer Funktion involviert ist und die einer selbstkritischen Aufarbeitung in und durch Bildung bedürfen – im Konkreten heißt dies, sich über die (Re-)Produktion der Interdependenz von Ableismus, Heteronormativität, Klassismus und Rassismus in Bildungsinstitutionen, Bildungstheorie sowie Erziehungs- und Bildungsprozessen bewusst zu werden. Im Konkreten bedeutet dies etwa anzuerkennen, dass Bildung samt ihrer „aufgeklärten Identität europäischer Überlegenheit [...] ein geschlechtlich unmarkiertes männliches Allgemeines“ (re-)produziert hat, „das Weiblichkeit als das ‚Andere‘ seiner Subjektivität beansprucht“ (Messerschmidt 2007: 149).

Kritische Bildungstheorie weist Nachholbedarfe bezüglich ihrer Gender- und Differenzreflexivität auf. Zwar präsentierte sich Heydorn den Frauenbewegungen prinzipiell aufgeschlossen gegenüber, hat sich jedoch nicht „systematisch mit der Geschlechterfrage befasst“ (Borst 2016: 174), weshalb er diese lediglich im Zusammenhang mit den kapitalistischen Produktionsverhältnissen zu begreifen vermochte und deshalb den Widerspruch von Bildung und Herrschaft in der Bildung der Geschlechter unterschätzt. Die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforscherin Barbara Rendtorff macht im Zusammenhang mit Heydorns Erziehungsbegriff darauf aufmerksam, dass dieser, wie bei vielen anderen Pädagogen seiner Zeit auch, „einen starken Bezug zu einer kreatürlichen, und das heißt: immer mütterlichen Seite“ aufweist und damit selbst vergeschlechtlicht sei (Rendtorff 2005: 20). Optimistischer fällt demgegenüber die Lesart der Bildungstheoretike-

rin Eva Borst (2016) aus, wenn sie resümiert, dass es Heydorn im Wesentlichen „darum geht, Geschlecht zu denaturalisieren und die Geschlechterdifferenz als das Ergebnis einer historischen Arbeitsteilung aufzufassen, die zwar für die bürgerliche Gesellschaft nützlich gewesen, gleichwohl aber auf metaphysischen Spekulationen beruhe und daher veränderbar sei. So schreibt er [Heydorn FCK]: „Historisch gesehen sind alle Funktionen austauschbar; ethnologische Untersuchungen bestätigen dies. Lediglich biologische Differenzen bleiben zurück; der Mensch ist jedoch keine Natur, er ist das Gegenteil von Natur“ (ebd.: 179, nach Heydorn 2/1995a: 293).

Wie anhand der zentralen Erkenntnisfigur kritischer Pädagogik aufgezeigt, ist Bildung „nicht per se das Gute, auch nicht eine sich kritisch dünkende. Sie, und das ist der *Kern kritischer Bildung*, muss auf grundständige selbstkritische Prüfung angelegt sein, soll überhaupt eine Chance dazu bestehen, dass sie nicht zur Erfüllungsgehilfin dessen wird, dem sie zu widerstehen hätte“ (Euler 2019: 17). Ersichtlich wird vor diesem Hintergrund, dass der Widerspruch der Bildung nicht etwas ist, das der Pädagogik äußerlich wäre, vielmehr wird Pädagogik qua ihrer historischen Genese und aktuellen Funktionsweise als per se involviert in Macht- und Herrschaftsverhältnisse begriffen, weshalb Bildung selbst-kritisch werden muss, sofern an ihr festgehalten werden soll. Bildung wird dadurch zu einem zwielfichtigen Geschäft, weshalb Kritik als ihr immanentes Prinzip zu kultivieren ist. Zwar speist sich ihr Kritikverständnis aus dem konstitutiven Widerspruch von Integration und Subversion (Koneffke), Bildung und Herrschaft (Heydorn), Befreiung und Unterwerfung (Messerschmidt), Verstrickung und Überschreitung (Büniger) allerdings ist zu beachten, dass es sich bei dieser dialektischen „Beziehung um eine mit historischen Veränderungen wechselnde Intensität der Relata ‚Integration‘ und ‚Subversion‘“ handelt „die eben nicht als widerläufige Entitäten begriffen werden dürfen“ (Euler 2019: 30), sondern deren Verhältnis je nach Ort und Zeit sowohl theoretisch als auch empirisch zu analysieren ist, weil die immanente Kritik an sich transformierenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen in und durch Bildung, wie es Hans-Jochen Gamm formulierte, eine fortwährende Aufgabe bleibt. Die Erkenntnisfigur der Immanenz von Bildung und Herrschaft bietet damit keinen Ausweg aus dem die Pädagogik konstituierenden Widerspruch, sie versucht jedoch, diesen entlang von materialistischen Bedingungen in selbstkritischer Weise in ihre Funktion zu integrieren, um dem Widerspruch in seiner aktuellen Ausprägung auf der Spur zu bleiben und sich dadurch der potenziellen Emanzipation in Gestalt kollektiver Mündigkeit als realer Un-/Möglichkeit anzunähern.

In Anschluss an die differenzreflexive Bildungstheoretikern Astrid Messerschmidt (2009: 17) verstehe ich die „innere Widersprüchlichkeit von Bildung, wie sie mit der kritischen Bildungstheorie herausgearbeitet worden ist, im Folgenden als eine strukturelle Bedingung“ der Möglichkeit von Kritik, die sich in meiner empirischen Auseinandersetzung mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule in Gestalt einer negativ-dialektischen Figuration von Differenzordnungen fortsetzt. „Eine kritische Position von außen, ohne selbst in das Kritisierte involviert zu sein, wird damit unmöglich“ (ebd.: 23) – siehe hierzu ebenfalls Freieck 2016. Dies ist auch der Grund, weshalb es in pädagogischer Theorie und Praxis einer *Kritik der Kritik* bedarf, die „eine notwendige Beziehung von Gesellschaftskritik und disziplinärer wie individueller Selbstkritik als Bedingung einer gegenwartsangemessenen kritischen Pädagogik“ (Euler 2019: 29) herstellt. Was Messerschmidt (2009: 9) in globalisierungskritischer Perspektive für die Migrationsgesellschaft ausformuliert hat, gilt somit auch im Hinblick auf geschlechtliche und sexuelle Bildungs-

prozesse, dass nämlich die „Mittäterschaft an Herrschaft bei gleichzeitiger Kritik an herrschaftlich strukturierter Bildung [...] die innere Zwiespältigkeit von Bildungsprozessen“ ausmacht.

Pädagogik wurde insofern kritisch, wie sie sich in der Rekonstruktion ihrer historischen Konstitutionsbedingungen dem Moment der bürgerlichen Herrschaft in der Bildung bewusst geworden ist, sie kann jedoch nur dann auch kritisch bleiben, wenn es ihr gelingt, dass sich verändernde Verhältnis des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft in seinen sozialen Konstruktionsprozessen innerhalb pädagogischer Theorie und Praxis einzuholen. Hierzu darf sie nicht abstrakt bleiben, sondern muss konkret, das heißt auch gender- und differenzreflexiv werden. Wird Herrschaft nämlich nicht mehr ausschließlich als eine materialistisch-strukturfunktionalistische respektive klassistische figuriert, sondern in Anschluss an Foucault und Butler auf Differenzordnungen erweitert, weil Normativität und Normalität über Prozesse der Erziehung und Bildung zuallererst in ihrer sozialen Geltung konstruiert werden, können damit auch jene intrinsischen Momente gesellschaftlicher Un-/Freiheit einer pädagogischen Selbstkritik zugänglich gemacht werden, welche bisher unter ableistischen, heteronormativen, klassistischen und rassistischen Subjektprämissen verschüttet lagen – dies gilt im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung etwa für die in Erziehungs- und Bildungsprozessen (re-)produzierte Vorstellung einer natürlichen Kohärenz von Sex, Gender und Desire als Subjektivationsstandard, über die sowohl die eigene als auch die Freiheit anderer Subjekte ermöglicht wie auch maßgeblich begrenzt wird, weil dadurch andere Lebensweisen respektive Freiheitshorizonte aufgrund identitärer Vereindeutigung verworfen werden.

Der skizzierte Anspruch kritischer Pädagogik lässt ihre Öffnung gegenüber post-strukturalistischen Erkenntnisfiguren notwendig werden, um dialektische Sozial- und dekonstruktive Subjektkritik qua der Analyse pädagogischer Konstitutions- und Konstruktionsprozesse zu realisieren. Eine solche Einsicht wird – leider nicht immer unter Berücksichtigung von Differenzordnungen – zunehmend auch von jenen erkannt, welche sich selbst als kritische Pädagog:innen positionieren (Bierbaum 2004; Herrmann 2015). So hat etwa Ludwig A. Pongratz (2013) maßgeblich zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Foucaults Konzept der Gouvernamentalität in Deutschland beigetragen und im Zuge der Bologna-Reform darauf aufmerksam gemacht, dass „die gegenwärtigen Gesellschaftsformationen“, die sich der „repräsentativen Demokratie“ verpflichtet wissen, gerade nicht (mehr) „mit offenem Zwang“ operieren, sondern die Durchsetzung der Macht subtiler, nicht jedoch obsolet geworden ist, wie er und Kolleg:innen (Bünger et al. 2009) anhand des Übergangs von der *Disziplinargesellschaft* zur *Kontrollgesellschaft* nachzeichnen – bereits in dieser Einschätzung zeigen sich erkenntnistheoretische Parallelen zu Wandel und Kontinuität von Heteronormativität respektive Anschlussstellen zwischen kritischer und dekonstruktiven Theorietraditionen (2.1). Wie biopolitische Kontrollregime zunehmend in das Innere des Subjekts verlagert werden, wird u.a. anhand pädagogischer Begriffsbildungen diskurstheoretisch nachgezeichnet (Klingovsky 2009; Pongratz 2013). Dabei kritisieren die Autor:innen emanzipativ anmutende Konzepte, wie Lernen oder Kompetenz, die zugleich darauf ausgerichtet sind, „möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen“ (ebd.: 122).⁶ Der Theorieimport Foucaults stellt damit den Fokus auf die selbsttätige Verinner-

6 Für eine heteronormativitätskritische Re-Vision des Genderkompetenzbegriffs siehe Klenk/Langendorf 2016; Kleiner/Klenk 2017.

lichung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die sich qua Bildung über den Subjektivierungsprozesse (re-)produzieren, innerhalb kritischer Bildungstheorie scharf, indem er auf die inkorporierten Momente von Un-/Freiheit in der Pädagogik aufmerksam macht, die über die diskursive Aktualisierung sozialer Normen, die unsere Existenz bestimmen, errichtet werden.

Bezieht man Foucaults und auch Butlers queere Subjektstheorie nun systematisch in die Überlegungen um den Widerspruch von Bildung und Herrschaft ein, dann gilt es, den kritischen Blick dekonstruktiv „für das Netzwerk von Taktiken und Strategien [zu] schärfen, mit denen sich – meist unterhalb des Niveaus politischer Programme und pädagogischer Institutionen – die gesellschaftlichen Integrations- und Disziplinierungsmechanismen einschleifen“ (ebd.: 116). Butlers diskurstheoretisches Subjektverständnis erweitert insofern jenes der kritischen Bildungstheorie, weil das Subjekt darin zum Knotenpunkt der Macht wird, indem es durch die Unterwerfung unter diese zugleich seine Handlungsfähigkeit gewinnt, die es gegen jene richten kann. Butler fasst diesen Doppelaspekt als Paradoxon der *Subjektivierung/Subjektivierung* und konzipiert Widerstand äquivalent zur Widerspruchsfigur kritischer Bildungstheorie „als eine Praxis der Improvisation im Rahmen des Zwangs“ (Butler 2009: 9). Diskurse werden dabei als Macht-Wissens-Komplexe interpretiert, die dem Subjekt nicht vorgängig sind, das heißt also, das Subjekt bezieht sich nicht lediglich auf Diskurse oder Diskurse auf das Subjekt, sondern das Subjekt wird durch den fortlaufenden Prozess der Subjektivierung, an der nicht zuletzt auch Pädagogik durch Erziehung und Bildung beteiligt ist, zuallererst durch Diskurse als ein Machteffekt hervorgebracht bzw. bringt sich durch die wiederholte Zitation sozialer Normen über den Lebenslauf selbst als einen solchen hervor. Analytisch vergleichbar mit dem dialektischen Widerspruch von Bildung und Herrschaft ist das Subjekt hier nicht das Andere der Macht, sondern deren diskursive Vollstrecker:in. Es hat in diesem Sinne zwar nicht „die Möglichkeit, sich außerhalb von Diskursen zu bewegen, doch kann es auf Widerstandspunkte rekurrieren, die stets innerhalb der Machtbeziehungen existieren“ (Bierbaum 2004: 182), womit analog zur kritischen Bildungstheorie das ‚überschüssige‘ Moment in der Instrumentalisierung – der Bildung und des Subjekts – betont wird, das sich nicht auf die (Re-)Produktion des bestehenden beschränkt, sondern über dieses hinausweist und deshalb selbstermächtigendes respektive subversives Potenzial besitzt, durch „rational vermittelte Spontaneität“ (ebd.) gegen die ihr strukturell zugewiesene Zweckbestimmung zu agieren.

Ersichtlich wird, dass Unterwerfung und Widerstand, Affirmation und Kritik in kritischen und dekonstruktiven Theorieperspektiven als systemimmanente Größen entworfen werden, die sich sowohl aus Macht- und Herrschaftsverhältnissen speisen als auch in der Wiederholung gegen diese qua ihrer nachträglichen Negation und Irritation richten können. Das Anliegen einer kritischen Pädagogik der Differenz multipliziert sich dadurch mit sich selbst, weil nun weder Bildung noch das sich hierüber konstituierende Subjekt der Bildung als unbedingte Größen zu denken sind. Grund hierfür ist, dass das Subjekt in beiden Theorien ein unterworfenes ist: „Bei Foucault und Butler dadurch, dass es sich bereits immer in einer grundlegenden Abhängigkeit von einem bestimmenden Diskurs befindet. Dieser liegt dem Subjekt zeitlich voraus und ermöglicht und erhält zugleich allererst seine Handlungsfähigkeit. Bei Heydorn und Koneffke ist das Subjekt ein unterworfenes dadurch, dass es immer schon in bestimmten gesellschaftlichen Zwängen steht, an die es sich anpassen muss. Es wird diesen Zwängen beispielsweise in der Institution Schule, im Erziehungsprozess, systematisch ausgesetzt, wo das Subjekt aber gleichzeitig mit Fertigkeiten

ausgestattet wird, die ihm eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben allererst ermöglichen“ (ebd.: 193).

Der Anspruch kritischer Pädagogik erhöht sich also durch Foucaults und Butlers diskurstheoretische respektive queere Subjektkritik, denn konnte bereits Bildung nicht mehr un-/gebrochen als das Andere der Herrschaft gedacht werden, so wird diese Erkenntnis nun auch auf das Subjekt der Bildung erweitert, indem dieses als gleichursprünglich mit der Macht entworfen wird, weil es sich und dadurch immer auch die Machtverhältnisse, aus denen sich seine Existenzweise speist, durch Zitation sozialer Normen über diskursive Praktiken im Prozess der Subjektivation wiederholt (re-)produziert, um handlungsfähig zu werden.

Berücksichtigen wir nun noch die von Bierbaum (2004) und auch von weiteren Bildungstheoretiker:innen, bei denen sich Butler zunehmender Beliebtheit erfreut, unterschlagene Tatsache, dass diese ihren Subjektbegriff nicht als eine formal-abstrakte Philosophie und auch nicht am Beispiel, sondern als eine Theorie der heteronormativen respektive geschlechtlich-sexuellen Subjektivation entwirft, bedeutet dies, dass kritisch-dekonstruktive Pädagogik zugleich auch eine queere Perspektive auf Bildung impliziert (Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017). Der im vorangegangenen Kapitel (2.1) entfalteten heteronormativitätskritischen Stoßrichtung folgend macht Queere Pädagogik durch Dekonstruktion auf die Kontingenz der Kohärenz der sex-gender-desire-Relation aufmerksam, indem sie deren scheinbare Natürlichkeit als Machteffekt der heteronormativen Subjekt-Bildung, an der Pädagogik beteiligt ist, offenlegt, um hierüber zur Dynamisierung von Geschlecht und Begehren – und damit in einer pädagogischen Perspektive – zur Erhöhung von Freiheit respektive Mündigkeit beizutragen. Eine kritisch-dekonstruktive Pädagogik vielfältiger Lebensweisen, wie sie von Jutta Hartmann vor über 20 Jahren auf Basis ihrer diskursanalytischen Studie zur Dynamisierung der Triade Geschlecht, Sexualität und Lebensform (Hartmann 2002) entwickelt wurde und wie sie von ihr (Hartmann 2021) und weiteren Autor:innen (Klenk 2019b; Grenz 2021; Busche 2021; 2022) bis heute in außer-/schulischen Praxisfeldern fortgeschrieben wird, denkt die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, die durch Bildungsprozesse in ihren geschlechtlich-sexuellen Welt-, Selbst- und Anderenverhältnissen ermöglicht wie auch begrenzt werden, unabhängig ihres quantitativen Auftretens, von ihrer Vielfalt aus, um dadurch das heterosexistische Prinzip von Norm und Abweichung, wie es sich in der gängigen Dichotomie hegemonialer Identitätskategorien manifestiert, zu stören – z.B. Mann – Frau; hetero-homo.

Der pädagogischen Haltung vielfältiger Lebensweisen gehören cis-geschlechtliche und heterosexuelle Subjekte ebenso zur Vielfalt an Lebensweisen, wie es trans*-, inter*geschlechtliche, lesbische, schwule, bisexuelle sowie all jene ‚queeren‘ Subjekte tun, welche sich einer identitären Verdinglichung nicht fügen können oder wollen. Nicht die Negation post-heteronormativer Wertehierarchien zwischen vielfältigen Lebensweisen ist das Ziel einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen, sondern den Riss zwischen Sex, Gender und Desire in Bildungsprozessen offenzulegen und durch Bildung offenzuhalten, um hierüber der beschneidenden Selbstbegrenzung im geschlechtlich-sexuellen Subjektivationsprozess etwas entgegenzusetzen. Die Pädagogik vielfältiger Lebensweisen ermutigt in diesem Sinne dazu, „vorherrschende Identitätsannahmen und Normalitätsvorstellungen produktiv zu irritieren, die Dualitäten von Geschlecht und Sexualität zu verflüssigen sowie deren Konstruktionsmechanismen und normative Rahmung zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung zu machen“ (Hartmann 2012: 169), um hierüber den gewaltvollen

Charakter von Heteronormativität in den Institutionen der Erziehung und Bildung kritisch anzuzeigen.

Vor dem Hintergrund der hier präsentierten Konstellation kritischer Bildungstheorie und dekonstruktiver respektive queerer Subjekttheorie lässt sich konstatieren, dass die Un-/Möglichkeit der Realisierung von Bildung, die sich historisch aus ihrer herrschaftsstabilisierenden Funktion in der (Klassen-)Gesellschaft ergibt, welche sie qua ihrer Konstitution als Disziplin erlangt, sich äquivalent zur Un-/Freiheit des heteronormativen Subjekts, welches sich qua seiner leidenschaftlichen Verhaftung an soziale (Geschlechter-)Normen selbsttätig über seine fortlaufende Unterwerfung hervorbringt, verhält. Da es in beiden Fällen keinen Bereich außerhalb von Macht- und Herrschaftsverhältnissen geben kann, die Bildung des Subjekts aber weder als strukturell noch diskursiv determiniert figuriert wird, speisen sich Widerständigkeit und *agency* (Handlungsmacht) in beiden Theorien aus den zu kritisierenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen selbst: Weil ein Ort jenseits des materialistischen Widerspruchs von Bildung und Herrschaft damit ebenso wenig existiert wie ein Ort jenseits der geschlechtlich-sexuellen Subjektivation, hat kritisch-dekonstruktive Pädagogik die Verschränkung dialektischer Sozial- und dekonstruktiver Subjektkritik als immanentes Prinzip von Bildung zu kultivieren, das heißt: Immanente Kritik in Form der Kritik der Kritik ein- und auszuüben, wie es sowohl der Bildungstheoretiker Peter Euler (1998) als auch die Queertheoretikerin Judith Butler (2011: 25) jeweils unabhängig voneinander formuliert haben.

Werden die diskutierten, kritischen als auch dekonstruktiven, Prämissen in pädagogischer Theorie, Forschung und Praxis ernst genommen, betrifft eine „selbstkritische gewendete Heteronormativitätskritik“ immer „auch die kritischen Artikulationen selbst. Sie wird zu einer immanenten Kritik, wenn die eigenen Überzeugungen darauf hin überprüft werden, wofür sie sich vereinnahmen lassen. Das Einklagen von Toleranz gegenüber als abweichend betrachteten Geschlechtern und Sexualitäten realisiert noch lange nicht den Anspruch an Kritik von Hierarchisierung und Kategorisierung. Im Gegenteil kann diese Kritik auch sehr funktional werden für einen neoliberalisierten Bildungsmarkt, der Differenz zu verwerten weiß und deshalb begrüßt“ (Messerschmidt 2017: 55). Doch selbst dann, wenn Bildung „Sozial-, Subjekt- und Selbstkritik umfasst bleibt es abschließend fraglich, inwiefern Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt zu einem befreiten Leben führt. Mit Sicherheit eröffnet eine solche Bildung aber die Möglichkeit ‚nicht dermaßen regiert zu werden‘ (Foucault 1992: 12)“ (Hartmann 2013: 274f.).

2.3 Conclusio – kritisch-dekonstruktives Intersektionalitätsmodell als Sensitizing Concept

Die hier unter einer kritisch-dekonstruktiven, das bedeutet für mich immer auch queeren, Pädagogik präsentierten Anschlussstellen zwischen kritischer Bildungstheorie und dekonstruktiver Subjekttheorie, die ausgehend von Wandel und Kontinuität interdependenter Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Post-Heteronormativität als Sensitizing Concepts der vorliegenden Arbeit fungieren, ermöglichen in ihrer Verschränkung dialektischer Sozial- und dekonstruktiver Subjektkritik einen doppelten respektive immanenten Begriff von Kritik im Sinne einer Kritik der Kritik. Dieser immanente Kritikbegriff richtet sich sowohl

auf die Konstitution als auch die Konstruktion differenzrelevanter Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Institutionen und Prozessen der Erziehung und Bildung. Kritische Bildungstheorie kann von dekonstruktiver Subjekttheorie einiges über die unterwerfenden und zugleich ermöglichenden Mechanismen im Prozess der Subjektivation lernen. Das heißt also, sie kann ihren Blick für die soziale Konstruktion (!) von Macht und Herrschaft in pädagogischer Theorie und Praxis qua der interaktiven wie auch diskursiven Reproduktion heteronormativer Normativität und Normalität scharf stellen, wohingegen dekonstruktive Subjekttheorie von der kritischen Bildungstheorie einiges über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft zu erfahren vermag, über den sich die historische Konstitution (!) institutionalisierter Bildung in ihrem genuinen Wechselverhältnis zu bürgerlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen in einer materialistischen Lesart erschließt. Queer Theory könnte in Rezeption kritischer Bildungstheorie damit zugleich der ihr entgegenbrachten Kritik an der Vernachlässigung ökonomischer Verhältnisse begegnen, wohingegen kritische Bildungstheorie in Rezeption der Queer Theory zugleich ihr Kritikverständnis differenzreflexiv erweitern könnte.

Analog zu dem dargelegten Wechselverhältnis von intersektionaler und queerer Theorie fungieren kritische und dekonstruktive Bildungs- und Subjekttheorie, die in der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann 2002; 2013) eine heteronormativitätskritische Verschränkung erfahren, für mich als korrektive Methodologien, über die es möglich wird, eine strukturelle Kritik der Verhältnisse in Interdependenz zu einer subjektivierungstheoretischen Kritik des involvierten Verhaltens zu setzen (Klenk/Langendorf 2016; Klenk 2020). So gelingt es also, dialektische Sozial- mit dekonstruktiver Subjektkritik in einer Perspektive der immanenten Kritik miteinander zu verbinden. Folgt man Butlers Theorem heteronormativer Subjektivation, hat kritische Pädagogik nicht nur den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, sondern streng genommen auch Geschlecht und Begehren – verallgemeinert: Differenz – qua ihrer Funktion der Bildung des Subjekts als ihren genuinen Gegenstand anzuerkennen und als einen solchen in Theorie, Praxis und Forschung systematisch in ihre Überlegungen einzubeziehen. Will kritische Pädagogik also nach wie vor ihrem selbstformulierten Anspruch auf Verbesserung der menschlichen Verhältnisse qua Bildung gerecht werden, hat sie ihre Perspektive gender- und differenzreflexiv zu erweitern. Ausgehend von den historischen Konstitutionsprozessen der Pädagogik hat sie ihren Blick auf die aktuellen Konstruktionsprozesse von Differenz in den Prozessen der Erziehung und Bildung zu richten, um ihren Anteil an der (Re-)Produktion wie auch Unterbrechung ableistischer, heteronormativer, klassistischer sowie rassistischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ihrer Interdependenz selbstkritisch zu adressieren. Dies könnte nicht nur zur „Vermeidung von Verletzung“ (Kessl 2013: 123) in den Institutionen der Erziehung und Bildung führen. Vielmehr könnte dieses Vorgehen die Pädagogik als Disziplin darin unterstützen, ihrer zentralen Funktion der kollektiven Bildung – nicht nur, aber auch geschlechtlich und sexuell – mündiger Bürger:innen nachzukommen.

Um diese Funktion in Zukunft womöglich zu erfüllen, wird kritische Pädagogik sich und ihre Bezugstheorien hinterfragen müssen, um vor dem Hintergrund des Wandels und der Kontinuität interdependenter Differenzverhältnisse, wie ich sie auf dem Terrain von Geschlecht und Sexualität unter dem Terminus der Neo- bzw. Post-Heteronormativität nachgezeichnet habe, nicht mehr nur den strukturellen Herrschaftsverhältnissen, in die Bildung involviert ist, sondern auch den sublimen Machtmechanismen, wie sie sich in den Prozessen der Selbstführung (Foucault) und Subjektivation (Butler) manifestieren, wider-

sprechen zu können. Genau hier liegt eine zentrale Gelenkstelle zwischen kritischer Bildungstheorie und dekonstruktiver Subjekttheorie, wie sie sich im Projekt einer kritisch-dekonstruktiven Bildung verschränkt (Hartmann 2013).

Indem Pädagogik qua ihrer genuinen Funktion zu „zeitgeschichtlich bedingten Welt- und Selbstbildern“ (Messerschmidt 2009: 9) beiträgt, nimmt sie sowohl teil an der (Re-)Produktion als auch Unterbrechung interdependenter Differenzordnung. Bedeutet Bildung nämlich, „das eigene Verhältnis zur Welt, zu anderen und zu sich selbst differenziert zu gestalten“, dann gilt es vor dem Hintergrund heteronormativer Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die durch die Prozesse der Erziehung und Bildung (re-)produziert werden, gleichermaßen den Umstand anzuerkennen, dass „Subjektivität verstanden als die historisch veränderliche Art und Weise, wie wir uns selbst und unser Leben verstehen, immer auch geschlechtlich und sexuell markiert ist“ (Hartmann 2018: 45). Kritische Bildungstheorie macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass Bildung qua ihrer gesellschaftlichen Funktion Anteil an der (Re-)Produktion materialistischer Verwertungsprozesse hat und damit jene Mittel zur Verfügung stellt, über welche diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowohl stabilisiert als auch infrage gestellt werden können. Wird Bildung in Anschluss an die dekonstruktive Subjekttheorie Butlers nun immer schon als geschlechtlich-sexuelle Subjekt-Bildung interpretiert, so hat sie nicht nur Kritik, sondern ebenso Differenz als immanentes Prinzip ihrer selbst zu integrieren – in diesem Verständnis wird eine Pädagogik der Differenz zur Tautologie.

Ergänzt man kritische und dekonstruktive Pädagogik nun abschließend um die Feststellung Katharina Walgenbachs (2007), nach der Heteronormativität als eine interdependente Differenzordnung zu verstehen ist, weil sich deren spezifische Bedeutung per se in Abhängigkeit zu ableistischen, klassistischen und rassistischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen konstituiert, wird nicht nur eine kritische und eine dekonstruktive, sondern ebenso kritisch-dekonstruktive Pädagogik dazu herausgefordert, ihr immanentes Kritikverständnis intersektional zu vervielfältigen. Die Begründung dafür lautet, dass es dann nicht mehr nur zu untersuchen gilt, wann eine bestimmte Differenzordnung oder -kategorie in den Institutionen und Prozessen der Erziehung und Bildung de-/konstruiert wird, sondern ebenso ist zu fragen, ob, wie und wann die Dekonstruktion einer bestimmten Differenzordnung und/oder Differenzkategorie sich nicht zugleich als Komplizin der Konstruktion einer weiteren erweist, zu der sie per se in Abhängigkeit steht.

Für die hiesige Studie folgt aus der vorliegenden Erörterung, dass ich die in diesem Kapitel am Beispiel von Heteronormativität entfalten theoretischen Erkenntnisse über interdependente Differenzordnungen als ein Sensitizing Concept zur Realisierung einer kritisch-dekonstruktiven erziehungswissenschaftlichen Forschung verstehe und in Anlehnung an das entwickelte Analysemodell von Riegel (2016: 65), Winker und Degele (2010) sowie eigene Vorarbeiten im Bereich der Intersektionalitätsdebatte (Klenk 2019a), wie in Abbildung 1 visualisiert, für die empirische Deutungsmusteranalyse operationalisiere: Das ‚Fadenkreuz‘ in der Mitte verweist auf den jeweiligen, von den Forschenden auf Basis eines Desiderats zu bestimmenden Untersuchungsgegenstand. Dieser steht dem kritisch-dekonstruktiven und intersektionalen Analysemodell folgend in potentieller Intereffizienz zu ableistischen, heterosexistischen, klassistischen sowie rassistischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die ich analytisch auf vier miteinander in Wechselwirkung stehenden Referenzebenen perspektiviere: Hierbei handelt es sich im Einzelnen um die materialistische Strukturebene, symbolische Diskursebene, institutionelle Ordnungen sowie

soziale und diskursive Praktiken inklusive Subjektformationen. Welche faktische Relevanz die jeweiligen Differenzordnungen auf den dargestellten Analyseebenen besitzen respektive davon untersucht werden (können), bleibt dabei eine empirisch zu beantwortende Frage.

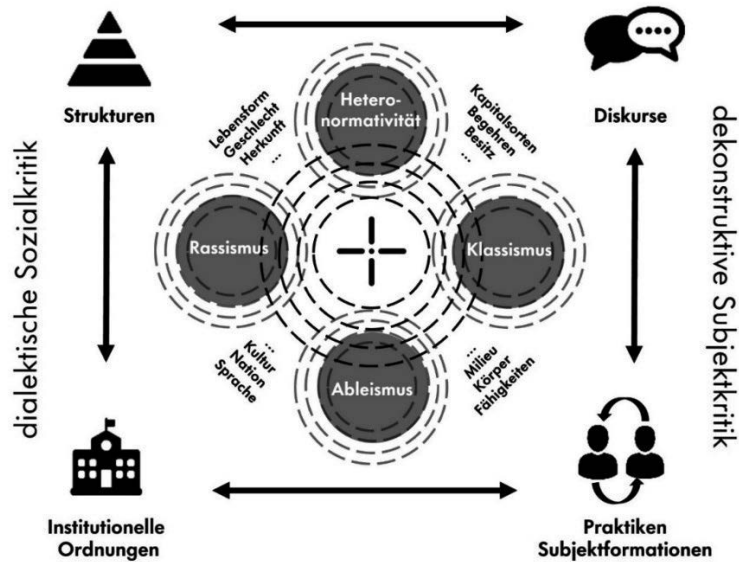


Abbildung 1: Kritisch-dekonstruktives Intersektionalitätsmodell als sensibilisierendes Konzept (Sensitizing Concept) Eigene Darstellung. Icons by freepik from flaticon.

3 Forschungsüberblick – vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen im Feld der Schule

In diesem Kapitel werde ich anhand empirischer Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Heteronormativität sowie daraus resultierende rigide wie auch subtile Formen sozialer Ungleichheit ein globales Phänomen darstellen, das, ungeachtet seiner spezifischen Ausprägung, das berufliche Handeln pädagogischer Fachkräfte wie auch die Bildungschancen ihrer Adressat:innen maßgeblich beeinflusst. Ausgehend von der theoretischen Reflexion heteronormativer Transformationsprozesse und der erziehungswissenschaftlichen Verortung unter einem kritisch-dekonstruktiven sowie intersektionalen Paradigma (2) gebe ich im Folgenden einen inter-/nationalen Forschungsüberblick über die generelle sowie schulische Situation vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen (3). Um mich der Vielfalt an Lebensweisen von ihrer Vielfalt her anzunähern, werde ich auf Basis der einschlägigen empirischen Befunde zu den Situationen von LGBTIQ*-Lebensweisen in insgesamt drei ‚Sondierungen‘ eine Forschungslücke identifizieren und diesbezüglich das Anliegen meiner Arbeit in darlegen.

Bei der Darstellung sind folgende Fragen leitend: Erste Sondierung (3.1) – wie haben sich die Einstellungen in Europa und Deutschland nicht nur, aber insbesondere gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen in den letzten Dekaden verändert und wie ist diese Entwicklung im Hinblick auf die Ausprägung sozialer Ungleichheit zu bewerten?

Zweite Sondierung (3.2) – Welche teilgruppenspezifischen empirischen Ergebnisse liegen zu den generellen Lebenslagen von LGBTIQ*-Personen im inter-/nationalen Raum vor und welche Zugewinne sowie Fallen gehen mit hegemonialen Forschungspraxen einher, die das subjektive Wohlbefinden der Befragten untersuchen?

Dritte Sondierung (3.3) – Wie stellen sich die jeweiligen Situationen von LGBTIQ*-Jugendlichen in Europa und Deutschland sowie die Perspektiven von Lehrkräften bezüglich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Handlungsfeld Schule dar? Welche Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen pädagogische Fachkräfte im Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Schulalltag und welche heteronormativitätskritischen Ergebnisse existieren diesbezüglich in der Erziehungswissenschaft?

Hierauf aufbauend werde ich in der Bilanzierung (3.4) die Forschungslandschaft auf deutschsprachige Studien über den schulpädagogischen Umgang von Lehrkräften mit LGBTIQ*-Lebensweisen und -Themen eingrenzen, die methodologischen Stärken und Schwächen existierender Arbeiten offenlegen und abschließend ein empirisches Forschungsdesiderat sowie das Erkenntnisinteresse meiner Arbeit formulieren, das darin besteht, soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu rekonstruieren. In der Gesamtschau gibt der inter-/nationale Forschungsstand Aufschluss über den Bedarf an mehr empirischen Studien zu interdependenter Heteronormativität im deutschen Bildungssystem, in denen die Erfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller, heterosexueller sowie trans*-, inter*- und cis-geschlechtlicher Lehrkräfte unter Berücksichtigung verschiedener Schulformen erforscht werden.

3.1 Erste Sondierung – zwischen Akzeptanz und Anfeindung von Differenz

Um mich dem Forschungsgegenstand empirisch anzunähern, werde ich in einer ersten Sondierung erörtern, welche Einstellung die deutsche Bevölkerung gegenüber der Vielfalt an – nicht nur, aber vornehmlich – geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen aktuell vertritt, und nachzeichnen, wie sich diese in den letzten Jahrzehnten gewandelt hat. Darüber hinaus werde ich empirische Ergebnisse zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit referieren und diese mit theoretischen Fragmenten aus dem vorherigen Kapitel konstellieren, um mich an die Un-/Gleichzeitigkeit von Wandel und Persistenz differenzbezogener Macht- und Herrschaftsverhältnisse im europäischen und bundesdeutschen Raum anhand empirischer Befunde heranzutasten.

Eine Zusammenstellung ausgewählter Befunde der Meinungsforschung durch den Wissenschaftlichen Dienst des Bundestags, in denen der Sachstand über die Einstellungen zu Homosexualität und gleichgeschlechtlichen Partnerschaften von 1949 bis 2016 untersucht worden ist, gelangt zu dem Schluss, dass „die Akzeptanz der Homosexualität in der deutschen Gesellschaft sehr zugenommen“ hat. „Während bis in die 1970er Jahre hinein homosexuelle Lebensweisen mehrheitlich als moralisch verwerflich oder krank beurteilt wurden, äußert sich heute eine Mehrheit positiv über Homosexualität“ (Wissenschaftliche Dienste 2016: 14). Erklärungen für den hier konstatierten Einstellungswandel können auf supranationaler Ebene in der sukzessiven Entpathologisierung von Homosexualität, die seit 1991 nicht mehr als Krankheit im ICD-10 gelistet wird, und Transsexualität, die ab 2022 nicht mehr im ICD-11 als eine Störung geführt wird, sowie auf nationaler Ebene in der Abschaffung des Paragraphen 175 zur Mitte der 1990er Jahre gefunden werden, der zur Entkriminalisierung männlicher Homosexualität beitrug. Des Weiteren sind diverse juristische Reformen der letzten 25 Jahre zu nennen, wie etwa das Lebenspartnerschaftsgesetz (2001), das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, das u.a. eine Benachteiligung aufgrund des Geschlechts oder der sexuellen Identität verhindern soll, die Öffnung der Ehe für homosexuelle Paare (2017) sowie die Erweiterung des Personenstandsgesetzes um die dritte Option (2018), die formalen Schutz von LGBTIQ*-Lebensweisen gewährt. Dieses Wissen drifft auch in die Bildungsinstitutionen, wie es die Berliner Schulbefragung von Ulrich Klocke (2012: 65) zeigt, in der die Mehrheit der befragten Lehrkräfte u.a. wusste, dass Homosexualität nicht mehr als Krankheit gilt.

Nicht zu übersehen sind ferner die sozialen Bewegungen, die die skizzierten Modernisierungsprozesse durch ihre Proteste ‚auf den Straßen der Welt‘ überhaupt erst als solche zur Möglichkeit werden ließen, zumal sie auf gesellschaftliche Formen der Konfiguration sozialer Ungleichheit wie Ableismus, Heteronormativität, Klassismus und Rassismus sowie auf damit einhergehende Praktiken der (Mehrfach-)Diskriminierung aufmerksam gemacht haben (Yıldız/Stauber 2014). Bildungstheoretisch interpretiert lassen sich „diese Demokratisierungsbewegungen, die seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts u.a. als Schwarzen-, Bürgerrechts- und Frauenbewegung, als ‚Krüppel‘-Bewegung und als LGBT*-Pride- oder Queerbewegung um veränderte Teilhabe- und Anerkennungsbedingungen kämpfen, als Aufklärungsbewegungen zweiter Ordnung verstehen: als nachholende Emanzipationen, die den Herrschaftsanspruch des weißen, männlichen Bürgers zurückzuweisen suchen“ (Bünger/Czejkowska 2020: 13).

Der skizzierte Wandel manifestiert sich jedoch nicht nur in positiveren Einstellungen der Bevölkerung gegenüber LGB- und in geringeren Maßen auch gegenüber TIQ*-Lebensweisen, den öffentlichen Coming-Outs von Prominenten (z.B. Ex-Nationalspieler Thomas Hitzlsperger) oder der zunehmenden Selbstverständlichkeit von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in einer globalisierten Medienlandschaft (z.B. *Modern Family*, *Élite* oder *Heartstopper*), sondern ebenso in veränderten Subjektivationsverhältnissen, die ich mit (Hartmann 2015b) als postmoderne Weiterentwicklung von Sozialisierungstheorien verstehe. Transformationen im Geschlechterverhältnis spiegeln sich auf materialistischer Ebene etwa in der steigenden Abkehr vom sogenannten Ernährer-Modell hin zum Adult-Worker-Modell wider, über das Frauen* als re- und produktive Leistungssubjekte adressiert werden. Sie zeigen sich aber auch auf symbolisch-diskursiver Ebene in der Flexibilisierung von Geschlecht und Sexualität, durch die starre binäre Identifikationsschemata, wie sie sich durch die Polarisierung der Geschlechtscharaktere historisch konstituiert haben (Hausen 1976), überschritten werden. Angesprochen sind hier etwa veränderte generationale Weiblichkeitskonzepte, wie sie die Erziehungswissenschaftlerin Christine Thon (2012) rekonstruiert hat, oder das Fließvermögen weiblichen Begehrens, durch das die Dualität von homo-, bi- und heterosexueller Orientierung partiell erodiert – Baumeister (2000) spricht hier etwa von „erotischer Plastizität“, die US-amerikanische Psychologin Lisa M. Diamond (2008) von ‚sexueller Fluidität‘ oder dem ‚wellenförmigen Oszillieren‘ weiblichen Begehrens (Diamond 2012) – für einen deutschsprachigen Überblick siehe (Brunner/Schweizer 2016).

Bezogen auf die geschlechtlichen und sexuellen Welt-, Selbst- und Anderenverhältnisse von Jugendlichen gelangt Konrad Weller in der Studie PARTNER IV „Sexualität & Partnerschaft ostdeutscher Jugendlicher im historischen Vergleich“ (Weller 2013) zu der Schlussfolgerung, dass sich das „Reflexions- und Toleranzniveau gegenüber gleichgeschlechtlicher Liebe [...] in den letzten 20 Jahren gravierend positiv verändert“ hat (ebd.: 6). Dies zeigt sich daran, dass sich 1990 lediglich 27 % der jungen Männer eine Freundschaft zu Schwulen vorstellen konnten, während es heute 62 % sind. Analog zu Diamond (2008) lassen sich bei jungen Frauen in Ostdeutschland Dynamisierungstendenzen des Begehrens in den Selbstbeschreibungen erkennen: „Charakterisieren sich 1990 noch 73 % aller jungen Frauen als ausschließlich heterosexuell, so sind es gegenwärtig nurmehr 58 %“ (Weller 2013: 6). Der Anteil ausschließlich gegengeschlechtlich interessierter Jungen liegt hingegen seit 20 Jahren unverändert bei 85 %. Diese Asymmetrie in der Dynamisierung von Geschlecht und Sexualität korrespondiert im weiteren Sinne mit den von Rendtorff (2016: 78) rekonstruierten Zugewinnen und Fallen innerhalb des binären Geschlechterverhältnisses, die sich darin dokumentieren, dass die „Gegenüberstellung von Wärme/Expressivität und Kompetenz/Instrumentalität – kurz: von *communion* und *agency* – in Bewegung geraten ist. Dabei werden *agency*, Kompetenz und Leistungsfähigkeit zunehmend auch Frauen zugeordnet, während die *communion*-Zuschreibung jedoch exklusiv“ Jungen zugesprochen wird.

Kritisch-dekonstruktiv figuriert können die skizzierten Transformationen nicht lediglich als teleologische Prozesse der sukzessiven Erhöhung individueller wie auch kollektiver geschlechtlich-sexueller Freiheit interpretiert werden, sondern als widersprüchliche Differenzverhältnisse, die sowohl von neuen Formen der Freiheitsgewinnung als auch neuen Formen der Unterwerfung gekennzeichnet sind (Balzter/Klenk 2018: 462). Diese Simultaneität ist jedoch nicht mit der Auflösung sozialer Ungleichheit zu verwechseln, „denn in der

neoliberalen Logik findet soziale Integration auf der Basis von Verwertbarkeit und Leistungsfähigkeit statt. In der Folge kommt es im Spätkapitalismus zu einem Abbau von Diskriminierung, bei gleichzeitiger Verschärfung von sozialer Ungleichheit. Die Gesellschaftsmitglieder, die sich in die Sphäre der Produktion bzw. Verwertbarkeit eingliedern lassen und den Staat von Transferleistungen entlasten, erfahren eine partielle Integration in ein Privilegiensystem, das zuvor konsequent nach Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, sozialem Milieu, (Dis-)Ability unterschieden hat. Für diejenigen, die sich jenseits des Leistungskollektives platziert sehen, verschärfen sich allerdings die Prozesse sozialer Spaltung“ (Walgenbach 2015: 41). Demnach erfahren insbesondere jene Subjekte eine partielle Integration, welche – nicht zuletzt durch pädagogische Institutionen und Angebote – dazu befähigt sind, sich als gewinnbringend für den Erhalt der europäischen sowie nationalen Wettbewerbsfähigkeit zu erweisen, während die sich zuspitzende soziale Ungleichheit für jene Subjekte, welche dieser neoliberalen Logik weniger gut entsprechen können, als freie Wahl oder individuelles Unglück verschleiert wird (Balzter/Klenk 2018: 462). Bezogen auf die neoliberale Verwertung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt spricht Antke Engel, wie bereits Dargestellt, von *projektiver Integration* und ergänzt damit assimilatorische sowie toleranzpluralistische Perspektiven auf LGBTIQ*-Lebensweisen. Analog zu Walgenbach (2015) versteht Engel (2015: 197f) unter projektiver Integration „ein Modell, das Differenz als kulturelles Kapital feiert. Indem nunmehr *alle* aufgefordert sind, die unterschiedlichsten sozialen Differenzen erfolgreich als ökonomisch verwertbare oder gesellschaftlich nützliche *individuelle Besonderheit* zu verkaufen“, wobei „simple Grenzziehungen und Oppositionen zwischen dominanten und marginalisierten Subjekten durchbrochen“ werden.

Dass von der ‚neuen Offenheit‘ nicht alle Lebensweisen gleichermaßen profitieren, verdeutlichen u.a. Kampagnen von trans*-, inter*- und non-binären Aktivist:innen im Kontext mit den Veränderungen des Transsexuellengesetzes (TSG) und des Personenstandsrechts, das seit Dezember 2018 eine dritte positive Option mit dem Terminus ‚divers‘ kennt. Zwar bedeutet dies die erstmalige formalrechtliche Anerkennung einer geschlechtlichen Position jenseits von ‚weiblich‘ und ‚männlich‘, wodurch Zweigeschlechtlichkeit zweifelsohne infrage gestellt wird. Die Wahl der dritten Option ist jedoch nur unter der Bedingung der Einreichung eines ärztlichen Schreibens möglich, das sog. ‚Varianten der Geschlechtsentwicklung‘ bescheinigt, womit die geschlechtliche Fremdbestimmung analog zu jener bei trans*geschlechtlichen Personen, welche wiederum psychologische/psychiatrische Gutachten für eine Geschlechtsangleichung vorweisen müssen, weiterhin aufrechterhalten bleibt. Ebenso problematisch ist, dass im Jahr 2021 zwei unterschiedliche juristische Verfahrensprozesse existieren, um das Personenstandsgeschlecht anzupassen: das amtsgerichtliche Verfahren des Transsexuellengesetzes (TSG) und das standesamtliche und somit behördliche Verfahren des Personenstandsgesetzes (PStG). Beide Verfahren weisen jeweils spezifische Hürden auf und können zum Zwecke der Änderung des Personenstandsgeschlechts nur von zwei juristisch eng definierten Gruppen in Anspruch genommen werden. Das TSG kann bis 2021 allein von juristisch sogenannten ‚Transsexuellen‘ und das PStG ausschließlich von juristisch sogenannten ‚Intersexuellen‘ genutzt werden (Hornstein/Hühne/Klenk 2019). Adressiert wird diese rechtliche erzeugte Form der Fremdbestimmung im Jahr 2022 durch die Erarbeitung des ‚Selbstbestimmungsgesetzes‘, welches das Leben von inter*-, trans*- und non-binären Lebensweisen verbessern sowie das TSG ablösen soll, indem es eine einheitliche Regelung schaffen möchte, „um den Geschlechtseintrag und die Vornamen mit einer Erklärung beim Standesamt“ zu ändern. Die

Bundesregierung adressiert damit einen Zustand sozialer Ungleichheit, den der Deutsche Ethikrat (2012: 82) bereits im Jahr 2012 kritisierte, als von dieser Seite her die fehlende Möglichkeit einer dritten Option sowie die unzureichende Aufklärung in der Gesellschaft über Inter*geschlechtlichkeit als zentrale Benachteiligungs- und Diskriminierungsmechanismen ausgewiesen worden sind.⁷

Die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Freisetzung und Unterwerfung offenbart sich ebenfalls in der Analyse weiterer Differenzordnungen, auf die in dieser Arbeit lediglich exemplarisch eingegangen werden kann. Gleichwohl eine aktuelle Studie zur Wahrnehmung von Migration feststellt, dass die bundesdeutsche Politik trotz der 2016 verschärften gesellschaftlichen Stimmung im Zusammenhang mit Fluchtbewegungen 2018 wieder „auf eine Mehrheit vertrauen kann, die Migration und Vielfalt als Bereicherung betrachtet und akzeptiert“ (Zick/Preuß 2018: 33), darf doch nicht übersehen werden, dass die Toleranz und Akzeptanz jeglicher Form von Differenz sowie das Engagement für die Anerkennung und gegen die Diskriminierung der ‚Anderen‘, wie es Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (2017) in ihrer Auseinandersetzung mit antisemitismuskritischer Pädagogik festhalten, einen fragilen Konsens darstellen, der strukturell weder garantiert ist noch in alle Zukunft hinein gewährleistet werden kann und daher aktiv erstritten sowie in seiner Geltung erweitert werden muss. Dies Credo gilt im Speziellen, weil interdependente Differenzordnungen selbst im Wandel begriffen sind und die partiellen Emanzipationserfolge diverser Gruppen bei wiederum anderen Gruppen in der Bevölkerung neue Formen der Abwehr von Vielfalt erzeugen können. Differenz ist demnach auch heute nicht nur ein Instrument zur Normalisierung von Vielfalt, sondern stellt nach wie vor ein Werkzeug zu deren Abwertung dar, weil der Rekurs auf Differenz vermeintlich einfache Antworten auf komplexe gesellschaftliche Fragen ermöglicht. Oder, wie es Messerschmidt und Mendel für den flexibilisierten Antisemitismus formulieren: „Die Reduktion von Komplexität mittels Identifizierung einer Verursacherfigur und Personalisierung durch die Benennung einer konkreten Täter_innen-gruppe für globale Probleme bietet einfache Erklärungen für die komplexe Wirklichkeit der globalisierten, postindustriellen Gesellschaft“ (Mendel/Messerschmidt 2017: 13f).

Diese Einschätzung wird durch eine nationale Langzeitstudie (GMF-Projekt 2002 – 2011: GESIS - Leibniz Institut für Sozialwissenschaften 2013) mit einer jährlichen repräsentativen Stichprobe von jeweils 2.000 Personen (ab 16 Jahren) zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gestützt (u.a. Antisemitismus, Heterosexismus, Rassismus etc.).⁸ Die Autor:innengruppe stellt darin einen empirischen Zusammenhang zwischen den subjektiven Desintegrationserfahrungen von bestimmten Gruppen und der Abwertung weiterer benachteiligter Gruppen fest: „Dort wo Ängste zu- und Sicherheiten abnehmen, werden höhere Werte der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit wahrscheinlich [...] Entgrenzte Wut ist ziellos und sucht – insbesondere bei Misserfolgen – nach Überlegenheit: Schwache Gruppen können dann verstärkt zu geeigneten Objekten werden“ (Heitmeyer 2005: 17). Dieses Ergebnis vermag womöglich zu erklären, weshalb strukturell unterschiedlich diskriminierte, aber gleichermaßen inferior situierte Subjekte sich gegen andere inferior situ-

7 Siehe hierzu die Meldung des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vom 30.07.2022. URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/199382/1e751a6b7f366eec396d146b3813eed2/-20220630-selbstbestimmungsgesetz-eckpunkte-data.pdf> [Zugriff am 13.11.2022]

8 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit verstehe ich „als eine generalisierte Abwertung von Fremdgruppen, die im Kern von einer Ideologie der Ungleichwertigkeit bestimmt ist“ (Zick/Küpper/Hövermann 2011: 43).

ierte Subjekte – nicht nur in ihren Einstellungen, sondern auch im Handeln – wenden (z.B. weiße (Cis-)Schwule aus der Mittelschicht gegen schwarze Migrationsandere ohne gesichertes Einkommen). Die Untersuchungen bestärken die Notwendigkeit, sowohl differenzsolidarische als auch intersektionale pädagogische Bildungskonzepte zu entwickeln, damit die Diskriminierung einer Lebensweise nicht zum Motor der Herabsetzung einer weiteren Lebensweise wird.

Auch das Nachfolgeprojekt, in dem politische Orientierungen in Europa untersucht worden sind, erkennt im subjektiven Bedrohungsgefühl von Personen einen Erklärungsfaktor dafür, dass gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – und zwar quer zu den jeweiligen Gruppen, auf die diese sich richtet, und in sehr unterschiedlichen nationalen Ausprägungen – in ganz Europa verbreitet ist. Dies gilt nicht nur, aber auch im Hinblick auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt: „Gleiche Rechte werden Homosexuellen von zwischen 17 Prozent der Befragten in den Niederlanden bis hin zu 88 Prozent der Befragten in Polen verweigert; diese finden es keine gute Sache, Ehen zwischen zwei Frauen beziehungsweise zwei Männern zu erlauben“ (Zick/Küpper/Hövermann 2011: 14). Die Einstellungen der deutschen Bevölkerung sind im Vergleich zu weiteren „diskriminierungsgefährdeten Gruppen, wie z.B. Asylsuchende oder Muslim_innen [...] gegenüber homo- und bisexuellen Personen und auch gegenüber Trans*Personen vergleichsweise positiv“ (Küpper/Klocke/Hoffmann 2017: 155). Den Eingang skizzierten Ergebnissen aus der Meinungsforschung folgend weiten sich die Toleranz und Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Deutschland demnach aus. Erkennbar ist dieser positive Trend im Einstellungswandel der Bevölkerung etwa gegenüber der juristischen Gleichstellung respektive Assimilation homosexueller Paare an heteronormative Beziehungsstandards: Während 2011 in Deutschland, Großbritannien und Frankreich noch „zwischen 40 und 50 Prozent der Befragten gegen eine gesetzliche Anerkennung gleichgeschlechtlicher Ehen“ (Zick/Küpper/Hövermann 2011: 74) waren, kommen Beate Küpper, Ulrich Klocke und Lena Carlotta Hoffmann (2017) in ihrer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der im November 2016 befragten Personen (95 %) „den gesetzlichen Schutz vor Diskriminierung von homo- und bisexuellen Personen“ unterstützt und „83 Prozent der Befragten, die Ehe für gleichgeschlechtliche Paare“ (Küpper/Klocke/Hoffmann 2017: 155) befürworten.

Die Bedeutung des Schutzes sexueller Vielfalt (LGB) wird zunehmend auch im Schulkontext erkannt: So sprachen sich fast 90% der Befragten Personen dafür aus, Schüler:innen Akzeptanz gegenüber homo- und bisexuellen Personen zu vermitteln und eine „große Mehrheit von drei Vierteln der Befragten spricht sich zudem für eine Thematisierung sexueller Vielfalt in der Schule aus“ (ebd.: 159). Dass die deutsche Bevölkerung nicht frei von heteronormativen Deutungsmustern ist, verdeutlicht auf der anderen Seite das Ergebnis, dass die Zustimmungen zum Adoptionsrecht und zur künstlichen Befruchtung geringer ausfällt und die Autor:innen zudem Unterschiede zwischen kognitiven und affektiven Einstellungskomponenten sowie flexibilisierten Formen der Homofeindlichkeit unter der Bevölkerung feststellen konnten. Klocke (2018: 293) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen sog. klassischer und moderner Homo- und Trans*feindlichkeit. Während klassische Homofeindlichkeit „in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich zurückgegangen“ ist, sei klassische Trans*feindlichkeit weiterhin sehr stark ausgeprägt. In der 2016 durchgeführten Umfrage zeigt sich dieser Umstand etwa daran, dass es 33 % der Befragten nicht für normal hielten, wenn ein Mann lieber eine Frau oder umgekehrt eine

Frau lieber ein Mann sein will (Küpper/Klocke/Hoffmann 2017: 59). Während klassische Homofeindlichkeit (etwa die Abwertung von Homosexualität als Krankheit, Laster oder als eine Lebensweise wider die Natur) abnimmt, ist moderne Homofeindlichkeit „im Vergleich zu klassischer nicht durch eine offene Verurteilung von Homosexualität oder die Ablehnung gleicher Rechte gekennzeichnet sondern durch den auch 2016 noch von 27 % der Bevölkerung geäußerten Wunsch, mit dem Thema Homosexualität möglichst wenig in Berührung zu kommen“ (Klocke 2018: 293).

Moderne Homofeindlichkeit manifestiert sich der repräsentativen Studie folgend etwa „in der Ablehnung der Sichtbarkeit von Homosexualität in der Öffentlichkeit oder der Thematisierung in den Medien“ sowie in der Aussage, „Homosexuelle sollten nicht so viel Wirbel um ihre Sexualität machen“ (Küpper/Klocke/Hoffmann 2017: 156). Die von der heteronormativen Dominanzgesellschaft gewährte Toleranz und Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sind dem folgend offenbar kein Selbstzweck, der sich aus der Unantastbarkeit der menschlichen Würde ergibt, sondern scheint ex- und implizit an heteronormalisierende Integrations- und Assimilationsbedingungen geknüpft zu sein, wie sie in anderer Gestalt, aber in ähnlicher Weise auch aus den Diskursen um die Integration von migrationsanderen und durch die Gesellschaft behinderten Lebensweisen bekannt sind (Akbaba/Buchner 2019).

Gleichwohl in Deutschland Vorurteile sowie die offene Ablehnung gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt abnehmen und die Einstellungen der Bevölkerung sich zunehmend in Richtung der Toleranz und Anerkennung von LGBT(IQ*)-Lebensweisen entwickeln, verdeutlichen die bisherigen Untersuchungen, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Heteronormativität hierzulande keineswegs obsolet geworden ist, weil sich Vielfaltsfeindlichkeit in einer neo- respektive post-heteronormativen Weise fortschreibt, über die weiterhin subtile Wertehierarchien und gewaltvolle Diskriminierungsformen zwischen vielfältigen Lebensweisen perpetuiert werden. Die Ergebnisse offenbaren ferner, dass bezogen auf die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse sowohl intra- als auch interkategorial von der Un-/Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Veränderungsdynamiken im Kontext von Vielfalt auszugehen ist, die sich angefangen vom Abbau über die Aktualisierung historischer Ressentiments bis hin zur normalisierenden Anerkennung sowie Verwertung von Differenz qua ihrer ökonomischen Integration erstrecken.

Fast zwanzig Jahre nach dem Erscheinen der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann 2002) gilt, nun allerdings für mehr geschlechtliche und sexuelle Lebensrealitäten als Anfang der 2000er Jahre, dass die gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen „sich in einem eigentümlichen Spannungsverhältnis aus Pluralisierung und Norm(alis)ierung“ bewegen. „Einerseits existieren vielfältige Lebensweisen und werden zunehmend thematisiert [...] Andererseits wirkt die beschränkende Macht normativer Heterosexualität“ (ebd.: 63) fort. Die Einschätzung über die gesellschaftliche Situation vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen verkompliziert sich ein weiteres Mal unter Berücksichtigung von intersektionalen, de- und postkolonialen Perspektiven: „Denn während die Wirklichkeit der Erfahrung von Diffamierung und Ausgrenzung derer sich fortsetzt, die nicht den Mustern heteronormativer Beziehungs- und Lebensformen folgen, wird die Behauptung der Toleranz und Offenheit gegenüber gleichgeschlechtlichen Beziehungen als Ausdruck westlicher Modernität betont“ (Messerschmidt 2020: 96), wodurch rassistische Diskriminierungsmechanismen intersektional aufrecht erhalten werden – empirisch zeigt sich dies u.a.

in den rassifizierenden und vergeschlechtlichten Adressierungen von Women* of Color (Bergold-Caldwell 2020).

Vor dem Hintergrund faktischer wie auch rhetorischer Modernisierungsprozesse (Wetterer 2005) im Geschlechter- und Sexualitätsdispositiv zeichnen sich diverse pädagogische Handlungs- und Forschungsbedarfe hinsichtlich einer heteronormativitätskritischen Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ab, und zwar sowohl im Allgemeinen als auch im Feld der Schule. Augenfällig werden diese Desiderate immer dann, wenn neben Studien zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und den Erhebungen zu den Einstellungen der Bevölkerung gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt die Situationen von LGBTIQ*-Personen selbst berücksichtigt werden.

3.2 Zweite Sondierung – inter-/nationale Studien zu den Lebenslagen von LGBTIQ*-Personen

Um sich den spezifischen Lebenslagen vielfältiger Lebensweisen empirisch anzunähern und insbesondere die Situation von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Personen, die sich als LGBTIQ* verorten, besser verstehen zu können, untersuchen Forscher:innen aus dem anglophonen Sprachraum zumeist die psychische Gesundheit und das allgemeine Wohlbefinden (*health and wellbeing*) der genannten Personengruppen im Vergleich zu cis-geschlechtlichen und heterosexuellen Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Personen, die der heteronormativen Mehrheitsgesellschaft angehören. Ziel solcher Großuntersuchungen, die häufig mit einem Mixed-Methods-Design arbeiten, ist es, mehr Wissen über die alltäglichen Belastungen und Diskriminierung zu generieren, die LGBTIQ*-Personen in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen erfahren – z.B. im Beruf, der Familie oder in Bildungsinstitutionen (Kleiner 2020: 48). Durch quantitative und qualitative Befragungen versuchen Forscher:innen, über den direkten Vergleich zu cis-geschlechtlichen und heterosexuellen Personengruppen herauszufinden, wie geschlechtliche und sexuell inferior situierte Subjekte mit den An- und Herausforderungen, die das heteronormative Umfeld für sie bereithält, im Lebenslauf umgehen, um darauf aufbauend wiederum spezifische Unterstützungsangebote zu entwickeln.

Gleichwohl diese Art von Studien – erstens – zumeist mit einer Reihe vorgegebener geschlechtlicher und sexueller Identifikationsschemata operiert, durch die die Dichotomie von hetero-homo sowie cis-trans teilweise unreflektiert reifiziert wird, und – zweitens – die gewählte salutogenetische Ausrichtung eine psycho-pathologische Defizitperspektive auf die Untersuchungsgruppe nahelegen kann, in der LGBTIQ*-Personen als ‚Opfer‘ heteronormativer Macht- und Herrschaftsverhältnisse erscheinen, wodurch deren historisch wiederholt unter Beweis gestellte Resilienz und Handlungsmacht durch das Untersuchungsdesign marginalisiert werden, so ist es doch ein unbestreitbarer Verdienst eben dieser Forschungsrichtung, nicht nur auf die Lebenssituationen von LGBTIQ*-Personen im Generellen, sondern ebenso auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht zu haben, intensiver zu LGBTIQ*-Themen zu forschen.

Ein Risiko im Zusammenhang mit der skizzierten Art von Forschung besteht dann, wenn bei der Sichtung der Ergebnisse unter Absehung von Heteronormativität als Differenzordnung auf Basis der empirischen Ergebnisse zu bestimmten Personengruppen (LGB-

TIQ*) auf die negative Begleiterscheinung einer spezifischen Lebensweise geschlossen wird, wonach destruktives Verhalten nicht als ein Effekt externaler Belastungen, sondern vielmehr als Beleg internaler Degeneration interpretiert wird. Dies ist etwa in der Petition gegen den Baden-Württembergischen Bildungsplan 2015 der Fall gewesen.⁹ In einer pathologisierenden Lesart kommt es darin zu einer Verkehrung von Verhalten und Verhältnissen, sodass nicht die Diskriminierung durch die heteronormativen Dominanzgesellschaft als veränderungsbedürftige Ursache für soziale Belastungserscheinungen verhandelt werden, sondern die Art und Weise, als LGBTIQ*-Person zu leben, z.B. weil LGBTIQ*-Personen den Studien nach im Zusammenhang mit Substanzmissbrauch ein erhöhtes Risikoverhalten an den Tag legen, wodurch sie ihre Gesundheit gefährden. Einer solchen Lesart der nachfolgend angeführten Untersuchungsergebnisse möchte ich an dieser Stelle entschieden widersprechen. Der inter-/nationale Forschungsstand belegend demgegenüber, dass Diskriminierung und Mobbing gegen LGBTIQ*-Personen häufig dadurch ausgelöst werden, dass diese sich nicht konform zur Heteronormativität verhalten und aufgrund dessen strukturelle Diskriminierung wie auch individuelle Benachteiligung durch ihr soziales Umfeld erfahren, was in der Konsequenz zu einer erhöhten Belastung dieser Personengruppen führt. Diese Belastung kann gesundheitsgefährdende Bewältigungsstrategien, wie etwa ein maladaptives Konsumverhalten von psychoaktiven Substanzen (z.B. Alkohol), begünstigen. Nicht die Lebensweise von LGBTIQ*-Personen stellt ein Problem dar, sondern es ist die Unfähigkeit einer Gesellschaft, auf dieses Verhalten nach Maßgabe selbstformulierter ethischer Standards zu reagieren.

Da meines Wissens nach im Jahr 2021 noch keine deutschsprachigen Studien existieren, in denen die Lebenssituation zwischen vielfältigen Lebensweisen bzw. zwischen cisgeschlechtlich-heterosexuellen sowie LGBTIQ*-Personen systematisch verglichen worden ist, soll, im Wissen darum, dass Befunde aus verschiedenen Regionen der Welt nicht ungebrochen auf den bundesdeutschen Kontext zu übertragbar sind, dennoch auf diese Ergebnisse zurückgegriffen werden, um sich den Situationen von LGBTIQ*-Lebensweisen sowie deren spezifischer Verletzungsoffenheit empirisch anzunähern.

Nicht zu übersehen ist, dass innerhalb der inter-/nationalen Forschungslandschaft selbst ein post-heteronormatives Aufmerksamkeitsgefälle zwischen vielfältigen Lebensweisen vorliegt. Nicht nur zwischen cis-hetero und LGBTIQ*-Lebensweisen, sondern ebenfalls zwischen den verschiedenen ‚Teilgruppen‘ von LGBTIQ*-Lebensweisen ist dies festzustellen. Untersucht wurden bisher vorwiegend Personen mit LGB-Hintergrund (Berlan et al. 2010; Marshal et al. 2011; Burton et al. 2013; Ioerger et al. 2015) weniger aber trans*-, non-binary, inter*- und queere Personen. Das meiste empirisch gesicherte Wissen existiert dem folgend zur Situation von LGB-Lebensweisen, wohingegen nach wie vor Forschungs-

9 Die „Begründung 1“ arbeitet genau mit einer solchen Verkehrung von Verhalten und Verhältnissen, um gegen die Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den schulischen Curricula zu argumentieren: „Die LSBTTIQ-Gruppen propagieren die Thematisierung verschiedener Sexualpraktiken in der Schule als neue Normalität und stehen damit in einem krassen Gegensatz zur bisherigen Gesundheitserziehung. In ‚Verankerung der Leitprinzipien‘ fehlt komplett die ethische Reflexion der negativen Begleiterscheinungen eines LSBTTIQ-Lebensstils, wie die höhere Suizidgefährdung unter homosexuellen Jugendlichen, die erhöhte Anfälligkeit für Alkohol und Drogen, die auffällige hohe HIV-Infektionsrate bei homosexuellen Männern, wie sie jüngst das Robert-Koch-Institut veröffentlichte, die deutlich geringere Lebenserwartung homo- und bisexueller Männer, das ausgeprägte Risiko psychischer Erkrankungen bei homosexuell lebenden Frauen und Männern“ [<https://www.bildungsplan2015.de/petition/> Zugriff am 13.11.2022] – siehe hierzu ebenfalls die Diskursanalysen von Grenz 2020 und von Stoltenhoff 2021.

desiderate zu trans*geschlechtlichen, queeren sowie insbesondere zu inter*geschlechtlichen Lebensweisen bestehen – dies gilt im Allgemeinen, aber ebenso im Besonderen für die Institution der Schule.

In Anbetracht der Tatsache, dass im Akronym LGBTIQ* sowohl geschlechtliche als auch sexuelle Dimensionen des Seins ‚nebeneinander‘ gestellt werden, die sich faktisch wechselseitig durchkreuzen, brechen und aneinander scheitern, verwundert diese Feststellung kaum. Bei der Sichtung existierender Forschung bedarf es dennoch eines genauen Blicks auf die jeweilige Untersuchungsgruppe respektive das verwendete Akronym (z.B. LG; LGB; LGBT; LGBTI usw.), um sowohl differenzübergreifende Gemeinsamkeiten in den De-/Privilegierungserfahrungen vielfältiger Lebensweisen zu erkennen als auch die jeweiligen An- und Herausforderungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*- und inter*geschlechtlichen sowie queeren Personen empirisch zu identifizieren – für einen teilgruppenspezifischen Überblick (LGBTI) siehe Klocke/Salden/Watzlawik 2020: 15ff, für eine genuin erziehungswissenschaftlichen Forschungsüberblick siehe Kleiner 2019).

Ein systematischer Forschungsübersicht von Martin Plöderl und Pierre Tremblay (2015), in der 199 Studien (76 % USA/Kanada, 15 % Europa, 6 % Australien/Neuseeland, 2 % Asien/Mexiko) vorwiegend ab den 2000er Jahren (95 %) aus dem medizinisch-psychologischen Kontext im Suchportal ‚PubMed‘ gesichtet worden sind, kommt zu dem Schluss, dass Personen die einer sexuellen Minderheit (LGB) angehören, aufgrund häufigerer Erfahrungen von Mobbing und Diskriminierung eher von Depressionen, Angststörungen, Suizidalität sowie Substanzmissbrauch betroffen sind – bisexuelle Männer von letzterem im Besonderen. Unter den LGBTIQ*-Lebensweisen gelten dabei Trans*- und inter*geschlechtliche Personen als besonders vulnerable Subjekte: Während Schwule, Lesben und Bisexuelle im Vergleich zu heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Jugendlichen bereits ein signifikant erhöhtes Suizidrisiko aufweisen (van Bergen/Spiegel 2014: 1351, Hatzenbuehler, Plöderl/Sauer/Fartacek 2006), ist das Suizidrisiko für Trans*Jugendliche noch einmal höher. Nodin et al. (2015: 47ff.) kommen zu dem Ergebnis, dass die Suizidversuchsrate bis zum 26. Lebensjahr bei LGB-Jugendlichen bei 34 % und bei trans*Jugendlichen bei 48 % liegt.

Diese Ergebnisse entsprechen in etwa denen einer aktuellen Studie aus Deutschland (DIW (2021), in der festgestellt wurde, dass LGBTIQ*-Personen deutlich häufiger von psychischen und physischen Erkrankungen betroffen sind als der Rest der heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Bevölkerung. Besonders gefährdet sind auch hierzulande trans*geschlechtliche Personen (ebd.: 83). Während cis-heterosexuelle Personen zu knapp 10 % eine depressive Erkrankung erfahren, ist dies bei LGBTIQ*-Personen zu 26 % der Fall. Innerhalb der Gruppe von LGBTIQ*-Personen zeigt sich wiederum, dass 39 % der trans*geschlechtlichen Personen in ihrem Leben an einer Angststörung leiden, während eine solche bei cis-geschlechtlichen Personen innerhalb der LGBTIQ*-Gruppe nur bei 9 % diagnostiziert wird. Des Weiteren haben trans*geschlechtliche Personen ebenfalls ein höheres Risiko, an einer Essstörung zu erkranken und sich einsam zu fühlen, als dies bei cis-geschlechtlichen LGBTIQ*-Personen der Fall ist. Als mögliche Erklärung der höheren Morbidität von LGBTIQ*-Personen benennen die Autor:innen die stressbedingte Belastung, denen LGBTIQ*-Personen in ihrem Alltag durch das heteronormative Umfeld ausgesetzt sind und die bei trans*geschlechtlichen Personen weiterhin höher als bei LGB-Personen zu sein scheint (ebd.).

Studien zur Mehrfachdiskriminierung von LGBTIQ*-Personen sind vor allem im US-amerikanischen Kontext zu finden. In einer Sichtung mehrerer Untersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Raum (Harvard T.H. Chan School of Public Health 2017, Hwahng/Nuttbrock 2014, Datta/Bialer/McIntosh 2017) resümieren Ulrich Klocke, Ska Salden und Meike Watzlawik (2020: 25), dass LGBT*-Personen of Color einem höheren Gesundheitsrisiko ausgesetzt sind als weiße LGBT*-Personen oder heterosexuelle POCs. Zu vergleichbaren Befunden gelangen Mueller et al. (2015): In einer quantitativen Studie, die sich auf Daten aus dem Youth Risk Behavior aus den Jahren 2009 und 2011 bezieht, untersuchte die Autor:innengruppe, welchen Einfluss die Differenzkategorien *Race/Ethnicity*, *Gender* und *Sexual Orientation* auf die Wahrscheinlichkeit haben, Opfer von Mobbing zu werden und verletzlich für suizidale Gedanken zu sein. Die Stichprobe bestand aus 75.344 Personen. In der Untersuchung konnte dargelegt werden, dass weiße und hispanische homo- und bisexuelle männliche Jugendliche, weiße lesbische und bisexuelle weibliche Jugendliche sowie hispanische bisexuelle weibliche Jugendliche häufiger zur Zielscheibe von Mobbing werden als weiße heterosexuelle Jugendliche. Unabhängig von der Differenzkategorie *Race/Ethnicity* weisen sexuelle Minderheiten generell ein höheres Risiko auf, suizidale Gedanken zu haben, unabhängig davon, welches Geschlecht sie haben oder ob sie Opfer von Mobbing wurden.

Eine qualitative Studie aus den USA (Gutmann Kahn/Lindstrom 2015) mit acht Teilnehmer:innen untersucht die Erfahrungen von Jugendlichen mit Behinderungen, die sich selbst als sexuelle oder geschlechtliche Minderheit identifizieren. Hierfür wurden insgesamt 25 semi-strukturierte Interviews, mit einer Länge von jeweils 60 bis 90 Minuten, mit den Teilnehmer:innen geführt und ausgewertet. Die teilnehmenden Jugendlichen waren zwischen 14 und 18 Jahren alt und identifizierten sich unter anderem mit Diagnosen wie ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Syndrom), SLD (Special Learning Disability), PTSD (Post-Traumatic Stress Disorder), ASD (Autism Spectrum Disorder) und BP (Bipolar Disorder). Des Weiteren identifizierten sich die Teilnehmer:innen als schwul, lesbisch, bisexuell, pansexuell und/oder transgender (ebd.: 364). Viele der Befragten berichten davon, dass die *beiden* sozial konstruierten Kategorien *Disability* und *Queerness* in vielen schulischen Bereichen intersektional zusammenspielen (ebd.: 369) und beeinflussen, wie die Jugendlichen mit negativen Erfahrungen in der Schule umgehen können bzw. dass diese sich vervielfachen können (ebd.: 373). So berichtet ein Jugendlicher, dass die Angst vor Zurückweisung auf geschlechtlicher und sexueller Ebene (*fear of rejection and judgment*) in der Schule zu Angstattacken (*anxiety attacks*) führte, wodurch die Relevanz von Disability verstärkt wurde (ebd.: 368). Die Autor:innen leiten aus den Ergebnissen der Studie mehrere Felder ab, in denen Handlungsbedarf besteht, um das schulische Umfeld für die sog. ‚Hochrisikogruppe‘ der Jugendlichen mit Behinderung, die sich als sexuelle oder geschlechtliche Minderheit identifizieren, zu verbessern. Dazu gehören unter anderem die bessere Vorbereitung von Lehrkräften für ein inklusives Schulsystem und die Implementation von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als ein Querschnittsthema der Lehramtsausbildung (ebd.: 374).

Im bundesdeutschen Kontext gibt vor allem die 2012 veröffentlichte Studie von LesMigraS¹⁰ mit qualitativem und quantitativem Design Aufschluss über (Mehrfach-)Diskriminierung von lesbischen, bisexuellen und trans*geschlechtlichen Frauen in Deutschland. Verglichen mit der Gesamtpopulation erfahren lesbische, bisexuelle und trans*geschlechtliche Frauen (lb_FT*) erheblich häufiger Beschimpfungen und Benachteiligungen sowie körperliche Angriffe (LesMigraS 2012: 114). Im qualitativen Teil der Studie zeigt sich, zu welchem Maße Exklusionsprozesse in der Schule durch (wahrgenommene) Migrationsgeschichten veranlasst und verstärkt werden. So beschreibt eine befragte Person, wie ihre Herkunft in der Schule mit sozialer Abwertung einherging (ebd.: 145). Das intersektionale Zusammenspiel verschiedener Differenzverhältnisse manifestiert sich beispielsweise in den Beschreibungen der Befragten durch *Otherring* sowohl als „Lesbe“ als auch „Migrantin“ (ebd.: 146). Aufgrund ihrer intersektionalen Diskriminierungserfahrungen bewertet die befragte Person ihre Schulerfahrung als besonders „gewaltvoll“ (ebd.: 147). Die mit einem intersektionalen Zugang konzipierte Studie CILIA-LGBTIQ+ (Intersectional Life Course Inequalities Amongst LGBTIQ+ Citizens in Four European Countries), in der biographische Differenzenerfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*- und inter*geschlechtlichen Personen in England, Schottland, Portugal sowie Deutschland in drei Lebensphasen (Schule, Arbeit, Ruhestand) sowohl quantitativ als auch qualitativ erforscht wurden, gelangt u.a. zu dem Ergebnis, dass Teilnehmer:innen, die von Mehrfachdiskriminierung (z.B. Queer of Color) betroffen sind, in den Interviewgesprächen die Tendenz zeigten, häufiger negativ über ihr Leben zu sprechen respektive das Gespräch auf die von ihnen erfahrenen Formen der sozialen Ungleichheit und weniger auf Aspekte des gesellschaftlichen Wandels respektive sozialen Fortschritts zu lenken (z.B. erhöhte Toleranz gegenüber LGB-Lebensweisen).

Eine internationale Übersichtsarbeit von Clare Wilson und Laura A. Cariola (2020: 207), in der 34 qualitative Studien zur psychischen Gesundheit von LGBTIQ+ Jugendlichen aus den Jahren 2008 bis 2018 aus fünf Ländern (16 USA, 7 UK, 4 Australien, 3 Neuseeland, 1 Kanada) systematisch verglichen worden sind, identifiziert insgesamt fünf zentrale Handlungsbereiche, die in Relation zur psychischen Gesundheit der genannten Jugendlichen stehen und innerhalb derer strukturelle Handlungsbedarfe bestehen, um die von quantitativen Studien festgestellten Belastungen empirisch erklären und die Situation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen verbessern zu können – erstens: *isolation, rejection, phobia* sowie *need for support*; zweitens: *socio-political marginalization*; drittens: *depression, self-harm and suicidality*, viertens: *policy and environment*; fünftens: *connectedness* (z.B. zur Familie, aber auch zu anderen LGBTIQ*-Peers). Entgegen einer pathologisierenden Lesart von LGBTIQ*-Jugendlichen weisen die Autor:innen die institutionelle Diskriminierung, Viktimisierung und Marginalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als drei bedeutende Faktoren aus, die im Zusammenhang zu den von LGBTIQ*-Jugendlichen geschilderten Belastungserfahrungen stehen: „By examining the findings of qualitative research reported in the last decade, it is clear that discrimination, marginalization and victimization cause much of the distress experienced by sexual and gender minority youth“ (ebd.: 203f.).

10 „Lesbische Migrantinnen und Schwarze Lesben – Bekämpfung von Mehrfachdiskriminierungen“, dann „Lesbische und bisexuelle Migrant_innen, Schwarze Lesben und Trans*“, heute „Antidiskriminierungs- und Antigewaltbereich der Lesbenberatung“ [<https://lesmigras.de/de/> Zugriff am 13.11.2022].

Diese Ergebnis gilt im Speziellen für institutionelle Settings in denen das heteronormative Hierarchieverhältnis von Norm und Abweichung ex- oder implizit tradiert wird, wie in Verweis auf eine ethnographische Untersuchung aus Neuseeland (McGlashan/Fitzpatrick 2017), in der die schulischen Aktivitäten einer Gruppe von LGBTQ*-Schüler:innen und LGBTQ*-Fachkräften untersucht worden sind, herausgestellt wird: „This holds particular importance in predominantly heteronormative institutions such as schools, where straight cisgender individuals are ‚normal‘ and therefore sexual and gender minority youth are ‚not normal‘“ (Wilson/Cariola 2020: 204). In diesem Zusammenhang wird ebenfalls auf den Mangel an familiäre Unterstützung aufmerksam gemacht, der sich negativ auf die Bildungschancen von LGBT(I)Q*-Jugendlichen auswirkt, womit die geteilte Verantwortung von Eltern und Schule bei der – nicht nur, aber auch – geschlechtlichen und sexuellen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen angesprochen wäre (Mallory et al. 2017), die im nachfolgenden Kapitel anhand weiterer empirischer Ergebnisse zur Situation von LGBTIQ*-Jugendlichen in Schule vertiefend eruiert wird.

3.3 Dritte Sondierung – inter-/nationale Studien zur schulischen Situation von LGBTIQ*-Jugendlichen und zum Verhalten pädagogischer Fachkräfte

Die in Deutschland gegebene Unausweichlichkeit von Schule als Institution der Subjektivation, die nicht nur formal die Lebensentwürfe von Schüler:innen, sondern ebenso deren geschlechtliche und sexuelle Identitätsbildungsprozesse qua Erziehung und Bildung mitreguliert, verschärft sich unter Berücksichtigung inter-/nationaler Forschungsergebnisse zur schulischen Situation geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Strukturelle, institutionelle und situative Benachteiligungen auf Basis heteronormativer Macht- und Herrschaftsverhältnisse offenbaren sich in der Schule vielfach und als mit weiteren Differenzverhältnissen verwoben. Sie treten im Schulalltag erst dort offensichtlich zu Tage, wo habitualisierte geschlechtliche und sexuelle Normalitätsordnungen durch die lebendige Vielfalt an ihre Grenzen geraten.

Inter-/nationale Studien aus Neuseeland (Clark et al. 2014), Island (Kjaran/Kristinsdóttir 2015), Nigeria (Okanlawon 2017), Chile (Barrientos et al. 2010), Israel (Pizmony-Levy et al. 2008), China (Hongkong) (Kwok 2016), Südafrika (Francis/Msibi 2011) sowie Deutschland (Krell/Oldemeier 2017) weisen auf eine durch Heteronormativität geprägte Schullandschaft hin. Die Sichtung der Forschungsarbeiten offenbart, dass Diskriminierungserfahrungen von LGBTIQ*-Schüler:innen ein globales Phänomen darstellen. Auch die UNESCO erkennt Gewalt gegen LGBT-Jugendliche in Schulen als eine weltweite Herausforderung an und sieht LGBT-Personen als eine besonders vulnerable Gruppe (UNESCO 2016: 11). Nach einer Sichtung von Studien aus allen Kontinenten kommt die UNESCO zu dem Ergebnis, dass eine große Anzahl an LGBT-Jugendlichen Homo- und Trans*feindlichkeit in der Schule erlebt und einem höheren Gewaltisiko ausgesetzt ist. Dies wirkt sich negativ auf die Bildungskarrieren der LGBT-Jugendlichen aus, denn es führt dazu, dass die Schüler:innen höhere Fehlzeiten aufweisen und häufiger die Schule abbrechen.

Dieses Ergebnis wird durch weitere Studien bestätigt: So haben etwa trans*geschlechtliche Jugendliche an neuseeländischen Schulen (High-School) ihrer Selbstaussage nach eine schlechtere gesundheitliche Verfassung und zeigen ein geringeres subjektives Wohlbefinden im Vergleich zu ihren cis-geschlechtlichen Peers (Clark et al. 2014). Bezogen auf die Situation von Trans*Personen gelangen auch Klocke, Salden und Watzlawick (2020: 22) in ihrem Forschungsüberblick zu dem Ergebnis, „dass trans* Jugendliche negative Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrem Trans*-Sein machen, und dass sich diese Erfahrungen auch auf das Erwachsenenalter auswirken können. Umso wichtiger scheint es, die Situation von trans* Jugendlichen in der Schule als einer der in diesem Alter wichtigsten Umwelten zu verbessern.“ Neben gesundheitsbezogenen Risiken haben LGBT-Schüler:innen, die Diskriminierungen an US-amerikanischen Schulen (High-School) ausgesetzt sind, mehr Fehltag, zeigen schlechtere schulische Leistungen und ein geringeres Selbstwertgefühl, wodurch die Wahrscheinlichkeit von Schulabbrüchen steigt (Kosciw et al. 2015). Als eine Ursache für diese Ergebnisse werden die im Vergleich zu cis-heterosexuellen Personen vermehrten Erfahrungen diskursiver und körperlicher Gewalt (Marginalisieren, Mobbing, Diskriminierung) im (außer-)schulischen Alltag der Jugendlichen angeführt.

In Studien aus dem angloamerikanischen Kontext wurde belegt, dass mehr als die Hälfte aller befragten LGBTQ-Personen in den USA die Schule als keinen sicheren Raum (Safe Place) erleben (Kosciw et al. 2019: 16). Das Gay Lesbian Straight Education Network (GLSEN) erhebt seit 1999 alle zwei Jahre in einer Studie mit quantitativem und qualitativem Untersuchungsdesign Daten zu den Schulerfahrung von LGBTQ-Schüler:innen in den USA. Der Bericht aus dem Jahr 2019 umfasste eine Stichprobe von 16.713 Schüler:innen zwischen 13 und 21 Jahren aus allen 50 US-Bundesstaaten sowie dem District of Columbia, aus Puerto Rico, Samoa und Guam (ebd.: 18). Die Autor:innen teilen die Einschätzung der UNESCO, dass Schule von einer großen Zahl von LGBTQ*-Jugendlichen nach wie vor als ein gewaltvoller Ort erlebt wird.

Hierzu gehört etwa, dass 59,1 % der LGBTQ*-Schüler:innen sich in der Schule aufgrund ihrer sexuellen Orientierung (Sexual Orientation) nicht sicher fühlen. Gleiches gilt für 42,5 % aufgrund ihrer geschlechtlichen Ausdrucksweise (Gender Expression) und für 37,4 % aufgrund ihres Geschlechts (Gender) (ebd.). Die Erfahrung von Unsicherheit sowie die Sorge um Gewalt gegen die eigene Person führen dazu, dass 32,7 % der Befragten mindestens einen Tag im letzten Monat vor der Befragung nicht zur Schule kamen, weil sie sich im schulischen Feld unwohl fühlten, während 8,6 % sogar vier oder mehr Tage die Schule nicht besuchten. Bei 17,1 % der befragten LGBTQ*-Schüler:innen führte das Gefühl von Unsicherheit und Unwohlsein sogar zu einem Schulwechsel, durch den ihre Bildungswege erschwert wurden.

Auch diskursive Gewalt ist keine Ausnahme in Schule: So hörten fast alle LGBTQ*-Jugendlichen (98,8 %) an ihrer Schule, dass das Wort ‚schwul‘ eine negative Konnotation erfahren hat, und 95,2 % berichteten ebenfalls von der Verwendung konkreter homophober Schimpfwörter, mit denen eine Ungleichwertigkeit sexueller Vielfalt transportiert wird (z.B. ‚faggot‘). Eine große Mehrheit der Befragten (86,3 %) hat in ihrer Schulzeit zudem individuelle Belästigungen oder Angriffe gegenüber der eigenen Person erfahren müssen – nicht nur, aber auch aufgrund ihrer geschlechtlichen und sexuellen Situierung. Bei 68,7 % der LGBTQ*-Schüler:innen handelte es sich um verbale Belästigungen aufgrund ihrer geschlechtlichen oder sexuellen Orientierung, bei 11 % kam es zu körperlichen Angriffen.

Weitere 58,3 % der LGBTQ*-Schüler:innen berichteten, dass sie in der Schule im letzten Jahr sexuell belästigt worden sind.

Ersichtlich wird, dass die genannte Personengruppe, nebst den generellen An- und Herausforderungen, die Schule für Heranwachsende bereithält, zusätzliche Belastungen durch institutionelle Formen von Heteronormativität erfährt. Dies dokumentiert sich nicht zuletzt darin, dass die Diskriminierungserfahrungen von LGBTQI*-Jugendlichen von schulischen Fachkräften häufig nicht ernst genommen werden. Von allen vorgefallenen Belästigungen oder Angriffen meldeten nur 56,6 % der LGBTQ*-Schüler:innen den Vorfall beim Schulpersonal, da sie daran zweifelten, dass eine effektive Intervention stattfinden würde, oder weil sie befürchteten, dass sich ihre schulische Situation aufgrund der Meldung verschlimmern könnte. Diese Einschätzung ist angesichts des Ergebnisses, dass 60,5 % der Schüler:innen, die einen Vorfall an das Schulpersonal meldeten, berichten, dass von diesem nichts unternommen worden ist oder ihnen geraten wurde, den Vorfall zu ignorieren, kaum verwunderlich (Kosciw et al. 2019: 34). Die Ergebnisse werfen Fragen nach der Bedeutung der professionellen Verantwortung und institutionellen Zuständigkeit pädagogischer Fachkräfte im schulischen Raum auf.

Weiteren Studien zufolge führen Lehrer:innen zwar meist (!) keine intentionale Diskriminierung aus, scheinen aber ebenso wenig in der Lage zu sein, LGBT(IQ*)-Schüler:innen angemessen zu schützen und entsprechende Themen in den Unterricht zu implementieren (Calleja et al. 2011). Es überrascht daher wenig, dass lediglich ein Drittel der befragten LGBTQ-Jugendlichen angab, dass ‚queere‘ Themen (Personen, Geschichte, Events) positiv im Unterricht repräsentiert wurden, während etwa genauso viele sich an negative Repräsentation erinnern konnten. Verwandte Befunde existieren für den isländischen Raum, in dem LGBT-Schüler:innen sich trotz vergleichsweise positiver Einstellungen der Peers durch eine heteronormativ geprägte Unterrichtslandschaft unzureichend akzeptiert fühlen (Kjaraan/Kristinsdóttir 2015). Gründe für die fehlende Interventionsbereitschaft seitens pädagogischer Fachkräfte können einer kanadischen Studie (Meyer 2008) zufolge in der geringen strukturellen Unterstützung von Lehrkräften durch die Schulleitung sowie Schuladministration, der fehlenden Adressierung des Themas in der universitären (Aus-)Bildung, den widersprüchlichen Reaktionen von Kolleg:innen und in der Angst vor negativen Bemerkungen vonseiten der Eltern wie auch des Umfelds gefunden werden (ebd.).

Eine US-amerikanische Studie aus dem Jahr 2013, in der 5.370 Jugendliche und junge Erwachsene aus allen 50 US-Bundesstaaten befragt wurden, kommt im Zusammenhang mit der Bildungsinstitution Schule zu dem Ergebnis, dass Diskriminierung und Mobbing mit einem niedrigeren Selbstwertgefühl, schlechteren schulischen Leistungen und mehr Fehlzeiten in Verbindung stehen (Kosciw et al. 2013: 54). Auf der anderen Seite konnte in der Untersuchung jedoch ebenso gezeigt werden, dass eine höhere Zahl von LGBT-unterstützenden Lehrkräften (sog. ‚Allys‘ oder Verbündete) mit einer Verringerung von Mobbing, einem Erhöhen des Selbstwertgefühls, besseren Noten und weniger Fehlzeiten in Zusammenhang steht (ebd.: 55). Die Untersuchung untermauert sowohl die Bedeutung der Institution Schule als Lern- und Lebensort von Jugendlichen sowie die der einzelnen (LGBTIQ*-)Lehrkräfte bezogen auf den Abbau von Heteronormativität. Vor diesem Hintergrund kommen Koswic et al. (ebd.: 58) zu dem Schluss, dass die Einstellungen und das Handeln von Lehrkräften womöglich den größten Faktor markieren, um das Klima der Schulen weniger vielfaltsfeindlich zu gestalten und das Selbstwertgefühl von LGBT*-Schüler:innen zu erhöhen.

Die bislang größten Erhebungen zur allgemeinen und schulischen Situation von LGBT-Personen in Europa stellen die erste (2013) und zweite (2020) Umfrage der European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) dar. In der ersten Erhebung aus dem Jahr 2012 wurden 93.079 Personen im Alter von mindestens 18 Jahren, die sich selbst als LGBT identifizieren, aus 27 EU-Mitgliedsstaaten und Kroatien befragt. An der zweiten Studie (2020) beteiligten sich fast 140.000 Teilnehmer:innen. Diese Studie wurde um inter*geschlechtliche Perspektiven erweitert. Beides mal wurde ein Online-Fragebogen genutzt.

Die EU-weite Untersuchung aus dem Jahr 2012 kam zu dem Ergebnis, dass 47 % der befragten Personen aufgrund ihrer sexuellen Identität während des letzten Jahres vor der Erhebung Diskriminierung oder Belästigung erfahren haben (FRA 2013: 16) und bestätigt damit die Befunde aus dem anglophonen Sprachraum. Am stärksten betroffen waren lesbische Frauen, junge Menschen zwischen 18 und 24 Jahren, außerdem Befragte mit dem geringsten Einkommen, was auf Formen der Mehrfachdiskriminierung hindeutet. Am häufigsten von Diskriminierung betroffen waren Befragte in Kroatien und Litauen mit 60 % und 61 %, während in den Niederlanden und Dänemark die Zahl mit 30 % und 31 % am geringsten ausfiel. Deutschland befindet sich mit 46 % nahe am EU-Durchschnitt. Diese Ergebnisse sind vergleichbar mit den eingangs skizzierten europäischen Untersuchungen über Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. Sie verdeutlichen, dass Heteronormativität weder in Europa noch in Deutschland ein obsoletes Problem geworden ist (3.1).

Während im EU-Durchschnitt 75 % der Befragten angaben, dass es „sehr weit verbreitet“ sei, dass heterosexuelle Partner:innen in der Öffentlichkeit Händchen halten, schrumpft dieser Eindruck bei gleichgeschlechtlichen Partner:innen auf 3 % (FRA 2013: 28), womit die Bedeutung geschlechtlicher und sexueller Un-/Sichtbarkeit sowie subtil(er) Formen der Homofeindlichkeit erneut als ein bedeutsamer Faktor sozialer Marginalisierung identifiziert werden konnten. Die Unsichtbarkeit öffentlicher Zuneigung kann zudem als Hinweis auf internalisierte Formen der homo- und trans*feindlichkeit, auch durch ‚Betroffene‘ selbst, interpretiert werden. Obwohl der Schutz von LGBT-Personen in Beschäftigung und Beruf EU-weit juristisch verankert ist und auch in Deutschland durch das sogenannte Antidiskriminierungsgesetz (AGG) gestützt wird, gaben 2012 13 % der Befragten Europäer:innen an, sich bei der Arbeitssuche aufgrund ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Identität Diskriminierung erfahren zu haben. 19 % der Befragten gaben ferner an, sich am Arbeitsplatz diskriminiert gefühlt zu haben. Diskriminierung am Arbeitsplatz betrifft trans*geschlechtliche Personen verstärkt: So gaben 2012 22 % an, dass sie sich am Arbeitsplatz diskriminiert fühlen (ebd.: 17).

Im Hinblick auf die schulischen Erfahrungen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zeigt sich, dass 49 % der Befragten häufig und 19 % ständig negative Bemerkungen oder Verhaltensweisen gegenüber einer als LGBT wahrgenommenen Person in der Schule gehört oder beobachtet haben. Nur 24 % bzw. 9 % der Befragten machten diese Erfahrung selten oder nie. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass fast alle Befragten (91 %) im Laufe ihrer Schulzeit mindestens einmal negative Bemerkungen oder Verhaltensweisen gegenüber einer als LGBT wahrgenommenen Person bemerkt haben (ebd.: 20). Angesichts dieser Zahlen erscheint es nicht verwunderlich, dass in etwa 67 % der befragten LGBT-Personen ihre sexuelle oder geschlechtliche Identität oft oder immer verheimlichen (ebd.: 19ff). Diese Zahl erhöht sich bei Trans*Jugendlichen in Sekundarstufe auf 91 % (FRA 2014: 38). Die schulische Atmosphäre gegenüber LGBT-Personen wird von Trans*Jugendlichen daher

auch nur von 24 % der Befragten als positiv wahrgenommen, während 40 % gemischt antworteten und 35 % die Atmosphäre als negativ beschreiben würden (ebd.: 40).

Der Vergleich der Daten aus den Jahren 2012 und 2019 verdeutlicht, dass sich die Situation geschlechtlicher und sexueller Vielfalt innerhalb der sieben Jahre zwischen den beiden Erhebungen nur marginal und nicht immer zum Positiven verändert hat (FRA 2020: 13). Positiv hervorzuheben ist beispielsweise, dass weniger junge LGBT-Personen ihre sexuelle und geschlechtliche Identität in der Schule verheimlichen als 2012 und die Zahl der Personen, die „oft“ oder „immer offen“ mit ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Identität umgehen, von 36 % auf 53 % gestiegen ist (ebd.: 10). Gestiegen ist jedoch auch der Prozentsatz von LGBT-Personen, die angaben, dass sie in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung Diskriminierung erfahren haben, nämlich von 37 % auf 43 % der Befragten. Bei Trans*Personen erhöhte sich diese Zahl sogar von 43 % auf 60 % (FRA 2020: 10).

Lediglich 40 % aller befragten Personen waren 2019 der Meinung, dass Vorurteile und Intoleranz in ihrem Land „ein wenig“ (a little) oder „sehr“ (a lot) abgenommen haben. Auffallend ist, dass diese Ansicht deutlich mehr LGB-Personen (40 bis 45 %) vertreten haben als trans*- und inter*geschlechtliche Personen (29 % und 31 %). 36 % aller Befragten gaben sogar an, dass Vorurteile und Intoleranz in ihrem Land „ein wenig“ oder „sehr“ gestiegen sind. Erhöht haben sich laut Umfrage auch die Vorurteile in Polen und Frankreich, während sie in Finnland und Malta gesunken sind (ebd.: 12). Doch nicht nur Vorurteile und Intoleranz sind laut Studienergebnissen gestiegen, auch die Gewalt gegen LGBTI-Personen nahm in der Wahrnehmung von 43 % der Befragten zu. Analog zur Ausweitung von Vorurteilen zeigt sich, dass in Polen und Frankreich die Gewalt besonders gestiegen ist, während sie in Malta und Irland abgenommen hat (ebd.). Die Ergebnisse belegen, dass post-heteronormative Macht- und Herrschaftsverhältnisse weiterhin ein Problem aller EU-Staaten sind, gleichwohl sich regionale Unterschiede abzeichnen. Sie zeigen ebenso wie groß die Disparität in einzelnen europäischen Ländern ist und verdeutlichen, dass die ‚Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie und Gleichheit‘ in der europäischen Wertegemeinschaft in unzureichender Weise realisiert wird. Die Studien dokumentieren ferner die eingangs konstituierte Un-/Gleichzeitigkeit gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, wonach die Toleranz und Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nicht sukzessive für alle Subjekte steigt.

Die 2019 realisierte Studie der European Union Agency for Fundamental Rights hebt sich darüber hinaus durch die erweiterte Betrachtung von Inter*-Personen (intersex) von vielen anderen Untersuchungen ab, in denen Inter*geschlechtlichkeit nach wie vor keine Berücksichtigung findet respektive marginalisiert wird. 62 % der Inter*-Personen gaben darin an, in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung diskriminiert worden zu sein. Als die drei größten Probleme für Inter*-Personen konnten, in relativer Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Untersuchung des Deutschen Ethikrats (2012), die Diskriminierung aufgrund von Geschlechtsmerkmalen (34 %), Mobbing und/oder Gewalt (33 %) und die Betrachtungsweise von Intersexualität als pathologisch oder als Krankheit (29 %) identifiziert werden. Weitere Herausforderungen verweisen auf psychologische Probleme oder Isolation, gewaltvolle Operationen zur vermeintlichen ‚Geschlechtsnormalisierung‘ im Neugeborenen- oder Kindesalter sowie wiederholte medizinische Eingriffe ohne Einwilligung (FRA 2020: 53). Die empirisch identifizierten Differenzen in den Ergebnissen der Teilgruppen (LGB, Trans* und Inter*) deuten auf homonormative Formen der Toleranzentwicklung hin, von der nicht alle geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in glei-

cher Weise profitieren bzw. durch die insbesondere Trans* und in noch stärkeren Maße Inter*Personen benachteiligt werden.

Auch für den bundesdeutschen Kontext halten die Erziehungswissenschaftler:innen Marita Kampshoff, Bettina Kleiner und Antje Langer in einem Call for Papers für das Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (2021) fest, dass pädagogische Perspektiven „auf Lebensweisen von trans*- und inter*geschlechtlichen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, ihre biographischen Erfahrungen in Familie, mit Peers und in Bildungsinstitutionen sowie die Frage nach (sozial-)pädagogischen Angeboten bisher kaum vorhanden“ sind. Als eine der wenigen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen im Zusammenhang mit Inter*geschlechtlichkeit ist der Beitrag von Dorle Klika (2012) in dem Band Erziehung, Bildung und Geschlecht zu nennen, der das biographische Portrait der:des inter*geschlechtlichen ‚Mika‘ vorstellt, die:der einer kleinbürgerlichen Familie entstammt und an einer mittelgroßen Universität Physik und Informatik für das gymnasiale Lehramt studiert. Ursprünglich stammt Mika aus einer ländlichen Region, wo sie:er in einem Drei-Generationen-Haushalt in einer eigenen Wohnung lebt. Mika weist einen XXY-Chromosomen-Satz auf, was medizinisch als ‚Klinefelter-Syndrom‘ bezeichnet wird. Bei Personen mit einem sogenannten ‚Klinefelter-Syndrom‘ kann die Entwicklung von männlichen sekundären Geschlechtsmerkmalen ausbleiben, während es gleichzeitig zu einer Gynäkomastie (Brustwachstum) kommen kann. Mediziner:innen sprechen auch von einem „verweiblichten Erscheinungsbild“ (ebd.: 367). Aus Mikas Perspektive teilt sich ihre:seine Biographie in eine Zeit vor dem Gymnasium und eine Zeit nach dem Gymnasium (ebd.: 368). Vor dem Gymnasium, während des Kindergartens und der Grundschule, beschreibt sich Mika als eine:n integrierte:n und gute:n Schüler:in, was sich allerdings auf dem Gymnasium, besonders während und nach der Pubertät stark negativ verändert. Während sie:er vor dem Gymnasium mit Mädchen und Jungen gleichermaßen in Kontakt steht, wird nun plötzlich wichtig, sich in die vorgefundene zweigeschlechtliche Ordnung einzufügen. Hier fällt Mika aus dem binären Raster und macht im Gymnasium vielfältige Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen (ebd.: 369). Während dieser Erfahrungen erhält Mika am Gymnasium weder von seinen Eltern noch von seinen Lehrkräften Unterstützung, was zu einem sozialen Rückzug führt. Unterstützung erhält Mika nicht einmal dann, als sie:er sich nach gewalttätigen Übergriffen an eine Lehrkraft wendet. Diese biographische Erfahrung korrespondiert mit den Ergebnissen aus US-amerikanischen Studien.

Klika hebt in diesem Zusammenhang das unterlassene Handeln der älteren Generation hervor, das sie als ‚hilflose Ignoranz‘ (ebd.: 372) deutet und leitet aus den Ergebnissen die Notwendigkeit eines nicht-ettiketierenden pädagogischen Umgangs mit Differenz ab. In Ergänzung hierzu wird auch in internationalen Handlungsempfehlung für die Veränderung der (Aus-)Bildung von pädagogischen und psychologischen Fachkräften (Arora/Kelly/Goldstein 2016), für eine strukturelle Adressierung heteronormativer Bildungsherausforderungen mit Beginn der Grundschule (DePalma/Atkinson 2010) sowie für die Initiierung von Gay-Straight-Allianzen argumentiert (Swanson/Gettinger 2016).

Während die schulische Situation von LGBTIQ*-Jugendlichen im europäischen Kontext seit Mitte der 2000er Jahre sukzessive erschlossen wird, kann dies nicht im gleichen Maße für die Situation von LGBTIQ*-Lehrkräften behauptet werden. Declan Fahie (Irland), Mattias Lundin (Schweden), Helene Götschel (Deutschland), Florian Cristóbal Klenk (Deutschland), Aoife Neary (Irland) sowie René DePalma (Spanien) konstatieren in einem internationalen Symposium diesbezüglich einen europäischen Nachholbedarf

gegenüber dem US-amerikanischen Forschungskontext: „While the challenges faced by Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer (LGBTQ) students in schools have long been the focus of researchers and scholars internationally (for example, Young 2013, Luke and Goodrich 2013, Darwich, Hymel and Waterhouse, 2012), there has been a relative paucity of research which considers the cultural, denominational, political and geographic contexts shaping the experiences, both positive and negative, of LGBTQ *teachers* working in schools across Europe. American studies have consistently highlighted how LGBTQ teachers from around the world negotiate their personal and professional identities within the context of an often-hostile work environment (Jackson, 2006; Gust, 2007; Mayo, 2008; Endo, Reece-Miller and Santavicca, 2010). In the European context, however, while scholars continue to examine and explore this topic (Piper and Sikes, 2010; Rudoe, 2010; Bridgeman, 2012; Neary, 2013) a lacuna has been identified in respect of an absence of any in-depth, systematic, critical comparison of the common themes/experiences for LGBTQ teachers in schools across Europe“ (Fahie et al. 2014).

Angesichts der geltenden Verfassung der Bundesrepublik Deutschland und der im Grundgesetz verankerten Prinzipien, wonach jeder Mensch „das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (GG Art. 2 Abs 1.) besitzt, haben Lehrer:innen den gesellschaftspolitischen – und durch die spezifischen Schulgesetze der Länder ebenfalls pädagogischen – Auftrag, zur Anerkennung der Werteordnung des Grundgesetzes beizutragen (Klenk 2015). So wird etwa im Hessischen Schulgesetz formuliert, dass „die Beziehung zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und Solidarität zu gestalten“ (§ 2 Abs. 4 SchulG HE i.d.F.v 2005) sind und es ein fachübergreifender Auftrag ist, diese Prinzipien auch an Schüler:innen zu kommunizieren.

Der Umgang von Lehrkräften mit und die Thematisierung von geschlechtlicher sowie sexueller Vielfalt werden in Deutschland in der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Geschlechterforschung sowohl im Vergleich zum anglophonen Sprachraum als auch zu quantitativen und qualitativen Untersuchungen, die mit einer dualen Geschlechterordnung operieren, nach wie vor relativ selten untersucht. Ungeachtet der gestiegenen Relevanz, die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem zu erforschen und Bildungsangebote zu distribuieren, die vielfältige Lebensweisen in Schule und Unterricht zu berücksichtigen suchen, ist es nicht unstrittig, wie die Erziehungswissenschaft in Theorie und Praxis auf welches Verständnis von Geschlecht und Sexualität rekurriert und in welcher Konsequenz es ihr gelingt, die Potenziale de-/konstruktivistischer und intersektionaler Erkenntnisse für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften tatsächlich produktiv werden zu lassen. Diese Herausforderung betrifft geschlechterbewusste Schulpädagogik in besonderer Weise, wobei Widersprüche über die soziale Konstruktion von Geschlecht zu- meist erst dann augenscheinlich werden, wenn neben (Cis-)Jungen und (Cis-)Mädchen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in den Fokus der Forschung oder Angebotsstrukturen rückt (Klenk 2019b: 58ff.).¹¹

¹¹ Für eine neoessentialistische Heteronormativitätskritik des Genderbegriffs in seiner historischen Genese siehe Schütze 2010; für eine dekonstruktive (Re-)Lektüre zentraler sozialkonstruktivistischer Erkenntnisse zu Geschlecht im Schulalltag, die auf damit verbundene methodologische Vereindeutigungen und Schließungsfiguren von Differenz aufmerksam macht siehe Maxim 2009, Kleiner 2015: 46ff. sowie Kleiner/Klenk 2017. Bezogen auf die Verengung des Doing-Gender-Ansatzes sowie damit verbundener Risiken für ein geschlechterreflektiertes pädagogischen Handelns siehe ebenfalls Klenk 2015; Klenk/Zitzelsberger 2015, Klenk/Langendorf 2016 sowie Rendtorff 2017.

Während zu den spezifischen Situationen von (Cis-)Jungen und (Cis-)Mädchen – nicht zuletzt auch aufgrund der Berücksichtigung der dualen Geschlechterordnung in den PISA-Untersuchungen – sowie der interaktiven Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und weiteren Differenzkategorien im Schulalltag (Bräu/Schlickum 2015) mittlerweile eine solide Anzahl an empirischen Studien vorliegt, kann dies für LGBTQ*-Lebensweisen nicht behauptet werden. So existiert im Sinne der Reflexiven Koedukation zwar durchaus der Wunsch, neben Cis- auch Trans*jugendliche in der Bildungspraxis zu inkludieren (Kampshoff/Scholand 2017: 73). Ebenso gibt es seit geraumer Zeit queere Theorieangebote (Luhmann 1998; Hartmann 2002; Plößer 2005), die sich in dekonstruktiver Weise mit den subjektivierenden Wirkungen heteronormativer Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Erziehung und Bildung befassen, weshalb damit verbundene Herausforderungen in der Schule zunehmend erforscht (Jäckle 2009; Kleiner 2015; Götsch 2014) und geschlechtliche sowie sexuelle Vielfalt verstärkt in den schulpädagogischen Kontext berücksichtigt werden (Wedl/Bartsch 2015; Schmidt/Schondelmayer 2015; Huch/Lücke 2015; Balzter et al. 2017; Spahn/Wedl 2018; 2020; Dall'Armi/Schurt 2021). Eine exemplarische Analyse ausgewählter Genderkompetenzmodelle für das Handlungsfeld Schule (Kleiner/Klenk 2017) offenbart jedoch, dass de-/konstruktiven Erkenntnissen in der Tendenz nur formal gefolgt wird, Intersektionalität in praxisbezogener Perspektive vernachlässigt wird und gendersensible Handlungsempfehlungen implizit nach am System heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit ausgerichtet bleiben (Klenk 2019b: 58ff.).

Forschungen zur Sozialität von Trans*geschlechtlichkeit dienen zwar als methodologischer Referenzpunkt geschlechterbewusster Pädagogik, etwa im Rahmen von ethnographischen Doing-Gender-Studien, wie sie in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung seit der Jahrtausendwende durchgeführt werden (Breidenstein 2018; Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008) und doch oszillieren trans*geschlechtliche Subjekte selbst analog zu LGBTQ*-Lebensweisen innerhalb erziehungswissenschaftlicher Forschung, Konzepte und Materialien weiterhin zwischen Akzeptanz, Ignoranz und Othering (Bittner 2011; Bittner/Lotz 2014; Riegel 2017). LGBTQ*-Lebensweisen sehen sich demnach zu weiten Teilen im Schatten (Schütze 2010) und an den Rändern (Hornstein 2017) der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung positioniert, während sie zugleich von dieser als Exempel für die soziale Konstruktion von Geschlecht in Studien instrumentalisiert werden (Klenk 2019b).¹²

¹² Um dem Anspruch der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann 2002) so weit als realiter möglich gerecht zu werden, habe ich mich bei der Präsentation des Forschungsstandes ausgehend von der Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen (LGBTIQ*) dem deutschsprachigen Forschungsstand zu Geschlecht und Sexualität angenähert. Dem pädagogischen Prinzip folgend, die Vielfalt von ihrer Vielfalt aus zu denken, ist an dieser Stelle selbstverständlich auch auf die existierende erziehungswissenschaftliche Forschung zur Situation von heterosexuellen (Cis-)Mädchen und (Cis-)Jungen hinzuweisen, die ebenfalls Teil der Vielfalt an Lebensweisen sind. Um den Umfang der vorliegenden Arbeit jedoch nicht weiter als notwendig auszudehnen, möchte ich an dieser Stelle lediglich auf die Bedeutung der Dimension des Geschlechts sowie deren sozialer Konstruktion in verschiedenen Bildungsinstitutionen hinweisen. Konkret bedeutet dies, dass ich nur bei Bedarf auf spezifische empirische Ergebnisse aus der genderbewussten Schul- und Unterrichtsforschung eingehen werde, sofern diese im empirischen Teil der hiesigen Untersuchung relevant werden – z.B. im Zuge der Rekonstruktion oder in der Diskussion der Ergebnisse. Vorerst möchte ich ausschließlich auf die Beiträge aus der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online referieren, die im Fachgebiet der Geschlechterforschung erschienen sind und von Hannelore Faulstich-Wieland herausgegeben werden (Faulstich-Wieland 2019). Diese bieten einen sehr guten Überblick über die Relevanz wie auch Konstruktion von

Die Zahl quantitativer und qualitativer Untersuchungen, die sich mit den Bildungsbedingungen von LGBT(IQ*)-Lebensweisen befassen, nimmt erst seit den letzten zehn Jahren zu, wobei – analog zum europäischen Kontext – vorwiegend die Fokussierung auf LGBT(IQ*)-Jugendliche und kaum auf LGBTIQ*-Lehrkräfte sowie die Perspektiven von LGBT(IQ*)-Jugendlichen und kaum von LGBTIQ*-Lehrkräften den Ausgangspunkt für die Studien bilden (Huch/Krüger 2010; Huch/Urhahne/Krüger 2012; Klocke 2012; Jäckle 2009; Götsch 2014; Kleiner 2015; Krell/Oldemeier 2016; Timmermanns 2017). Auf Basis der Ergebnisse zu den schulischen Erfahrungen von LGBTIQ*-Jugendlichen werden implizit die Einstellungen, das Wissen sowie die Verhaltensweisen von Lehrkräften im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt erschlossen – z.B. über Studien zur Lebenssituation von LGBTIQ*-Schüler:innen, die Auskunft über deren Erfahrungen mit ihren Klassenlehrer:innen geben.

Nur selten werden auch soziale Orientierungsrahmen von pädagogischen Fachkräften und Lehrpersonen explizit erforscht, wobei Sichtweisen von LGBTIQ*-Lehrkräften innerhalb der deutschen Schullandschaft nach wie vor ein Forschungsdesiderat darstellen – für Studien zu den Perspektiven von (angehenden) Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften auf LGBTIQ*-Lebensweisen siehe für den deutschsprachigen Raum insbesondere Klocke 2012; Schmidt/Schondelmayer 2015; Magnus/Fereidooni 2017; Klenk 2019b; und Klocke/Salden/Watzlawik 2020; für eher sexualpädagogisch ausgerichtete Forschung, in der die Thematisierung von Sexualität aus der Perspektive von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften erforscht wird, siehe Blumenthal 2014; Hoffmann 2016; Langer 2016 sowie Siemoneit 2021. Analog zu den Befunden aus dem anglophonen Sprachraum konnten entsprechende Studien für das nationale Handlungsfeld diverse Professionalisierungsbedarfe aufseiten von Lehrkräften rekonstruieren, z.B. hinsichtlich des fehlenden themenbezogenen und rechtlichen (Kontext-)Wissens der pädagogischen Fachkräfte, der verhandelten Angebote im Rahmen der (universitären) Lehrer:innenbildung und des Unterrichts bezüglich der motivationalen Bereitschaften zur proaktiven Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch das pädagogische Fachpersonal, z.B. während der ungleichzeitig verlaufenden (inneren/äußeren) Coming-Out-Prozesse (Krell/Oldemeier 2017) bezüglich der Prävention von sowie der Intervention in ausgeübte Gewalt, ferner hinsichtlich der Fähigkeiten zur didaktischen und methodischen Adressierung der Thematik oder Verwendung einer diskriminierungskritischen Sprache.

Marginalisierung durch das pädagogische Fachpersonal aufgrund geschlechter- oder sexualitätsbezogener Diversitätsmerkmale stellt auch im bundesdeutschen Schulsystem keine Ausnahme dar. Dies belegt insbesondere die ‚Coming-Out-Studie‘ des Deutschen Jugendinstituts. In dem Forschungsprojekt untersuchten Claudia Krell und Kerstin Oldemeier die Lebenssituation von LGBT*-Jugendlichen in Deutschland. Hierfür wurden 5.037

Zweigeschlechtlichkeit und teilweise auch von Begehren in unterschiedlichen Bildungskontexten sowie Lebensphasen. Zudem sei auf die jährlichen Ausgaben des Jahrbuchs der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung aufmerksam gemacht, das im Verlag von Barbara Budrich erscheint und die Entwicklungen der Frauen- und Geschlechterforschung in der deutschen Erziehungswissenschaft seit 2005 dokumentiert. Für die Erziehungswissenschaft ist ferner auf das Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft (Glaser/Klika/Prengel 2004) und für den Schulkontext im Speziellen auf das Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik (Kampshoff/Wiepcke 2012) sowie die Arbeiten rund um die Forschungsgruppe von Barbara Rendtorff (2006; 2016) und von Faulstich-Wieland (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995; Faulstich-Wieland 1995; Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008) hinzuweisen.

Fragebögen ausgewertet, die von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 14 und 27 Jahren über eine Online-Befragung beantwortet wurden. Die quantitative und qualitative Studie offenbart, dass LGBT*-Jugendliche in Deutschland in vielen Lebensbereichen mit Diskriminierungserfahrungen zu kämpfen haben. So wurden Jugendliche nach ihrem Coming-Out in ihrer Familie zu 63,5 % nicht ernstgenommen und zu 16,6 % dafür beschimpft, beleidigt oder lächerlich gemacht (Krell/Oldemeier 2017: 20). In der Schule wurden 54,8 % der LGBT*-Jugendlichen ebenfalls beschimpft, beleidigt oder lächerlich gemacht (ebd.: 22). 9,6 % wurden sogar körperlich angegriffen oder verprügelt, 12,7 % der LGBT*-Jugendlichen wurde Gewalt angedroht (ebd.). Diese Ergebnisse sind vergleichbar mit den aus dem letzten GLSEN-Report in den USA (Kosciw et al. 2019). Ferner konnten die Autor:innen nachweisen, dass 82 % der Befragten selbst aufgrund ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Identität Diskriminierung erfahren haben und 44 % davon Diskriminierung in Bildungs- und Arbeitsstätten erlebten – z.B. Beschimpfungen, Beleidigungen, Outings gegen den eigenen Willen, Gewaltandrohung, Zerstörung von persönlichen Sachgegenständen bis hin zu körperlichen Angriffen.

Von den befragten LGBT*-Jugendlichen gaben 48 % an, nicht von ihren Lehrkräften gezeigt bekommen zu haben, dass die Diskriminierung von LGBT*-Jugendlichen von ihnen nicht geduldet werde (Krell/Oldemeier 2017: 21; siehe ebenfalls Klocke 2012). Zudem kam im Schulalltag eine Thematisierung von LGBT*-Lebensweisen abseits von Themen wie HIV/AIDS nur sehr selten vor (Krell/Oldemeier 2017: 21). Ein solcher Zugang der Thematisierung entspricht einer pathologisierenden Perspektive auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, durch die das Verhältnis von heterosexueller Norm (Gesund) und homosexueller Abweichung (Krankheit) aufrechterhalten wird. Die Untersuchung von Klocke (2012) zeigt in diesem Zusammenhang, dass Klassenlehrer:innen – trotz positiver Einstellungen zur sexuellen Vielfalt – signifikante Wissenslücken in diesem Themengebiet aufweisen und zudem nur unzureichend qualifiziert sind. Die Ergebnisse bieten damit eine mögliche Erklärung für die unzureichende sowie an Krankheiten orientierte Form der Thematisierung von LGBTIQ*-Themen im Unterricht, rechtfertigen eine solche Vermittlung jedoch nicht. „Keiner hatte eine Qualifizierungsmaßnahme zu sexueller Vielfalt besucht; 80 % gaben aber an, sich selbst informiert zu haben“ (ebd.: 88).

Auch Markus Hoffmann (2014) und Uwe Sielert (2013) gelangen in diesem Zusammenhang zu dem durchaus ernüchternden Schluss, dass die „sexualpädagogische Ausbildung angehender Lehrer_innen [...] als unzureichend markiert werden“ kann (Hoffmann 2014: 275), weil sich sexuelle Bildung in der Schule vorwiegend auf sexualbiologische Wissensvermittlung beschränke (BZgA 2010: 41ff.). So zeigt sich, dass sexualpädagogische Professionalisierungsmaßnahmen „von staatlicher Seite allein aufgrund gesellschaftlicher Problemlagen rund um das Thema Sexualität angesiedelt [werden], um Sexualpädagogik als Präventionsinstrument zu entwickeln“ (Sielert 2013). Schulische sexuelle Erziehung und Bildung (re-)produzieren durch ihre Fokussierung auf Fortpflanzungsmechanismen das Wirkungsfeld der heterosexuellen Matrix, das Geschlechtlichkeit als Kohärenz von Sex, Gender und Desire konstruiert und als natürliche Tatsache erscheinen lässt. Dies spiegelt sich etwa in der Themenauswahl und der ihr zugemessenen Relevanz im schulischen Unterricht wider. Auf Themen rund um biologische ‚Fakten‘ und Prozesse, wie bspw. Geschlechtsorgane, Monatszyklus, Eisprung und Fruchtbarkeit, folgen häufig Themen wie Geschlechtskrankheiten und Empfängnisverhütung. Die schulische Thematisierung sexueller Praktiken, sexuelle Gewalt und Homosexualität (von Inter*- Trans*- oder Bisexualität

ist gar nicht die Rede) konnte hingegen von den befragten Schüler:innen in der Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zur Jugendsexualität (2010: 42) kaum erinnert werden.

Dass hierfür nicht nur Lehrkräfte qua heteronormativer „Wissensselektion“ (Jäckle 2009: 25) im Zuge der Vermittlung verantwortlich sind, sondern ebenso ein strukturelles Defizit im Hinblick auf die verwendeten Lehrmaterialien existiert verdeutlicht die Schulbuchanalyse von Melanie Bittner aus dem Jahr 2011. Die Autorin zeigt darin auf, wie stark in Schulbüchern verschiedenster Bundesländer und Fächer, stereotypische und diskriminierende Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität reproduziert werden. In der Analyse wurden Schulbücher der Verlagsgruppen Cornelsen, Klett und Westermann aus den Fächern Englisch, Biologie und Geschichte der Sekundarstufe I für mehrere Bundesländer und Schulformen betrachtet. In allen untersuchten Biologiebüchern nimmt die Heterosexualität – im Gegensatz zu Homosexualität und Bisexualität – den größten Teil des vermittelten Wissens ein. Homo- und Bisexualität werden als Variante von sexueller Identität dargestellt, während Heterosexualität nur selten als Variante benannt wird, sondern implizit die Norm ist (ebd.: 57). In Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zeigt sich ferner, dass zweigeschlechtliche Ordnungen nur in wenigen Fällen aufgebrochen werden. Trans*- und Inter*geschlechtlichkeit werden im Fach Biologie lediglich im Schulbuch thematisiert und fehlen in den anderen Büchern vollständig (ebd.: 65).

Aus elf von zwölf untersuchten Biologiebüchern erhalten die Schüler:innen zudem keinerlei Informationen über die Existenz von Trans*- und Inter*personen, ebenso wenig lernen sie etwa über deren Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen respektive allgemeine Lebenssituation(en) (ebd.: 78). Auch in Englischbüchern wird die zweigeschlechtliche Ordnung durch bildliche Darstellungen nicht aufgebrochen, sondern reproduziert, da fast alle Darstellungen von Personen als weiblich oder männlich kategorisierbar sind (ebd.: 77). Heteronormativität wird in den untersuchten Schulbüchern demnach reproduziert und nicht kritisch hinterfragt. Das bedeutet, dass den Schüler:innen (fast) kein Wissen über die Existenz und Lebenslagen von LSBT-Lebensweisen vermittelt wird. Die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt steht diesem Ergebnis folgend in Abhängigkeit zur Bereitschaft und zum Wissen der Lehrkraft (ebd.: 80), wobei letzteres, wie weitere Studien (Klocke 2012) zeigen konnten, ausbaufähig ist. Indem vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensrealitäten lediglich als ‚Add-On‘ begriffen und um das ‚heteronormative Kerncurriculum‘ – und so stets in Abweichung oder Relation zu eben diesem – vermittelt werden, nehmen Schulbuchautor:innen sowie Lehrkräfte qua Wissensselektion Anteil an der strukturellen Normalisierung von Heterosexualität sowie Cis- und Zweigeschlechtlichkeit, außerdem an der Aufrechterhaltung dadurch bedingter Ungleichheitsverhältnisse. Entsprechend notwendig sind neue Lehrmaterialien, welche die geschlechtliche und sexuelle Diversität im Klassenzimmer (Palzkill/Pohl/Scheffel 2020) heteronormativitätskritisch adressieren und Lehrkräften didaktisch aufbereitetes Material zur Thematisierung vielfältiger Lebensweisen zur Verfügung stellen.

Wie differenzbezogene Zuschreibungen gegenüber den eigenen pädagogischen Adressat:innen das Sprechen über Geschlecht und Sexualität beeinflussen können, lässt sich exemplarisch anhand der rekonstruierten Deutung einer Lehrerin veranschaulichen, die sich aufgrund der Annahme, Jungen aus der Förderschule stünden dem Thema Homosexualität generell ablehnend gegenüber, da sie bei positiver Bezugnahme auf Homosexualität ihre ableistisch inferiore Position verstärken könnten, dazu entschließt, sexuelle Vielfalt nicht

im Unterricht zu thematisieren. Die empirische Deutungsmusteranalyse von Hoffmann (2014; 2016) veranschaulicht, dass Lehrkräfte in Rekurs auf spezifische Vorstellungen über ihre Adressat:innen die Auseinandersetzung mit sexueller Vielfalt vermeiden und dass ihre Deutungen in Interdependenz zu Differenzordnungen entstehen können: „Mit ihrem Nicht-Behandeln reproduziert Vera [die Lehrerin FCK] jedoch angenommene Vorurteile, in dem sie den Schülern keine alternativen Deutungsmuster zur Verfügung stellt“ (Hoffmann 2014: 282). Die Lehrerin verhindert auf diesem Wege mögliche Bildungsprozesse der Förderschüler, die zu einer Erweiterung ihrer geschlechtlichen und sexuellen Handlungsoptionen führen könnten, weil sie diesen in Rekurs auf ableistische Normalitätsordnungen die Auseinandersetzung mit sexueller Vielfalt verwehrt. Wird in Erinnerung gerufen, dass Schule und Unterricht Schlüsselpositionen in der geschlechtlichen und sexuellen Bildung von Jugendlichen einnehmen und Lehrer:innen von Schüler:innen in Sachen Geschlecht und Sexualität als kompetente Ansprechpartner:innen wie auch Wissensvermittler:innen anerkannt werden (BZgA 2010: 21), so leuchtet es ein, dass in einer von Pluralisierungs- und Normalisierung gekennzeichneten Gesellschaft sexuelle und geschlechtliche Bildung weder auf heteronormatives Wissen noch auf medizinische Präventionsmaßnahmen reduziert werden kann bzw. darf, sofern der Bildungsauftrag der Schule nicht aufgegeben werden soll.

Studien zum Zusammenhang von Geschlechtsrollenverständnis und Einstellungen hinsichtlich der Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen von Sarah Huch und Dieter Krüger (2008), 2010) führen mit Blick auf Heranwachsende vor Augen, dass der von den Schulgesetzen geforderte Erziehungs- und Bildungsauftrag (Anerkennung, Solidarität) hinsichtlich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt noch nicht hinreichend erfüllt wird. Die Ergebnisse zeigen, dass egalitär und dekonstruktivistisch orientierte Einstellungen und Werthaltungen bei Jugendlichen „nur vereinzelt oder ansatzweise festgestellt werden“ (Huch/Krüger 2008: 49) konnten und biologistische, traditionelle und religiöse Geschlechtsrollenverständnisse sowie daraus resultierende Mischformen bei den befragten Schüler:innen überwiegen. Mehrfach ließen sich zudem kognitiv-affektive Widersprüche in den Werthaltungen der Schüler:innen nachweisen, die eine Diskrepanz „zwischen den Argumenten einerseits und den geäußerten Emotionen zu gleichgeschlechtlichen Orientierungen andererseits“ (ebd.: 50) erkennen ließen. So weichen die emotionalen Einstellungen ein und desselben Jugendlichen, der Bi- und Homosexualität ‚meidet‘ und als ‚eklig empfindet‘, von dem geäußerten egalitär ausgerichteten Argument ‚Ich finde, jeder Mensch darf so sein, wie er will‘, signifikant ab. Diese kognitive-affektive Diskrepanz konnte in einer Untersuchung von Ulrich Klocke (2012) ebenfalls nachgewiesen werden. Auch Klocke zeigt auf, „dass die Schüler/innen zwar überwiegend gleiche Rechte für Lesben und Schwule befürworten (86 % der Sechs- und 78 % der Neunt-/Zehntklässler/innen), es aber andererseits vielen unangenehm wäre, Kontakt zu Lesben und Schwulen zu haben“ (ebd.: 87).

Insbesondere bei traditionell-biologistischen Geschlechtsrollenverständnissen von Schüler:innen stellen Huch und Krüger sowohl eine emotionale als auch kognitive Ablehnung in Bezug zur Gleichwertigkeit vielfältiger sexueller Lebensweisen fest (Huch/Krüger 2010: 199). Dies deutet auf einen Zusammenhang hin, wie eng das eigene Geschlechtsrollenverständnis und die sexuelle Un-/Gleichwertigkeit anderer Lebensweisen miteinander in Zusammenhang stehen, und legt zum anderen dar, welche beharrende Wirkmacht solche Geschlechts- und Sexualitätskonzepte besitzen, die auf der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit (Heintz 1993) beruhen. Die Autor:innen folgern aus diesem Ergebnis, dass das „Verständnis der Natur als Norm, Homosexuelle sowohl als unnatürlich als auch als

natürlich bewerten zu können, [...] die Notwendigkeit deutlich [macht], den zugrunde liegenden naturalistischen Fehlschluss, der allein aus der Existenz alles Natürlichen moralische Regeln ableitet, im Unterricht zu thematisieren“ (Huch/Krüger 2008: 50f).

Wie tief heteronormatives Wissen in den Lebensentwürfen von Schüler:innen verankert ist zeigt ebenfalls eine qualitative Studie von Monika Götsch (2014). Götsch untersuchte auf der Grundlage von 14 Gruppendiskussionen mit 51 Real- und Berufsschüler:innen zwischen 16 und 20 Jahren die Vorstellungen der Teilnehmer:innen über Geschlecht und Begehren in der Schule. Darüber hinaus wurden mit elf Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion biografisch orientierte Einzelinterviews geführt. In der Studie rekonstruiert die Autorin, wie wirkmächtig flexibilisierte Erzählungen über heteronormative Geschlechterverhältnisse unter den Schüler:innen sind und wie traditionelle Geschlechternormen sich sowohl fortschreiben als auch dynamisieren. Götsch identifiziert insgesamt¹³ zentrale Erzählungen über Geschlecht und Sexualität, die von den cis-geschlechtlichen Jugendlichen mit überwiegend heterosexuellen Erfahrungen¹⁴ diskursiv (re-)produziert werden, wobei ein Bild von Liebe rekonstruiert wird, das nicht nur als heteronormativ, sondern auch als (modernisiertes) Patriarchat beschrieben werden kann. Götsch macht die Wandelbarkeit der patriarchalen Komponente an der Aufrechterhaltung der binärgeschlechtlichen Komplementarität wie auch Hierarchie zwischen den heterosexuellen Liebespartner:innen in den Erzählungen der Jugendlichen fest, wobei ‚Prinzessinnen‘ den Gegenpart zum ‚Ritter‘ bilden. Die „Prinzessin“ steht hier für das „heteronormative Idealbild von Weiblichkeit (Götsch 2015: 36), das durch Attribute wie „lange Haare“, „hohe Schuhe“, und „schöne Ohringe“ gekennzeichnet ist.

Bedürfnisse der sog. „Prinzessin“ beziehen sich auf Geborgenheit, Vertrauen und Zärtlichkeit, die diese in einer Beziehung idealtypisch von ihrem Partner, dem sog. „Ritter“, erfüllt bekommt. Den Erzählungen der Real- und Berufsschüler:innen im ländlichen Raum folgend hat dieser Ritter sich gegenüber den Bedürfnissen seiner Partnerin „emphatisch“ zu zeigen und „respektvoll“ zu verhalten, wobei die Figur des „Ritters“ sich wiederum selbst in einem modernisierten heteronormativen Spannungsfeld bewegt, denn sie soll die Partnerin zwar beschützen und stark sein, dabei aber weder zu dominant noch zu ‚weich‘ agieren (ebd.: 37). Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortung stellen in modernen (heteronormativen) Liebesbeziehungen hiernach Notwendigkeiten dar, die Aushandlungsprozesse voraussetzen und sie von vergangenen oder anderen Beziehungsformen abgrenzen.

Als intersektionalen Gegenentwurf zu dieser auf Aushandlungsprozessen und Gleichberechtigung entworfenen heteronormativen Liebesbeziehung sehen die Jugendlichen vorrangig muslimische Frauen, die sie als ‚Andere‘ wahrnehmen und die keinen Spielraum für Aushandlungen in ihren Liebesbeziehungen hätten, da sie sich Männern unterwerfen müs-

13 Die sieben zentralen Erzählungen der Jugendlichen handeln: 1) „Von der Sexualität ‚Früher‘ und ‚Heutzutage‘“, 2) „Vom Reif-Werden und (Un)Reif-Sein“, 3) „Vom optimierbaren Körper“, 4) „Von Geschlechterbeziehungen zwischen Nähe und Distanz“, 5) „Von ernsthafter Liebe und ‚Sex‘ mit Spaß“, 6) „Von Prinzessinnen und Rittern“, 7) „Von der ‚Schlampe‘“.

14 „Anders als es die Gruppendiskussionen vermitteln, gibt es in jeder Altersgruppe heterosexuell erfahrene und unerfahrene Jugendliche. Deutlich wird, dass das jedoch nur in den Gruppen der neunten Klassen aussprechbar ist. Zugleich können Mädchen in diesen Gruppen auch über das Küssen anderer Mädchen reden, über andere Formen hetero-bi-sexueller Aktivitäten war das kaum möglich. Die Jungs grenzen sich vehement davon ab, homosexuell zu sein, und setzen sich gleichzeitig mit Verve für mehr Toleranz gegenüber Homosexuellen ein“ (Götsch 2014: 110).

sen (ebd.: 36). Als ‚Andere‘ werden zudem homosexuelle Personen betrachtet, deren Sexualität es in der modernen Welt dennoch zu tolerieren gilt, worin sich erneut Flexibilisierungen von Heteronormativität im Sinne der Toleranz von LG(B)-Lebensweisen andeuten – eine Toleranz, die das neopatriarchal organisierte, heterosexuelle Paar zugleich normalisiert. Sowohl die toleranzpluralistische Perspektivierung von Homosexualität als auch die rassifizierende Perspektive auf geschlechtliche und sexuelle ‚Modernitätsrückstände‘ bei Migrationsanderen sind für das Selbstbild der Jugendlichen von Relevanz, denn selbst dann, wenn diesen „eigene Aushandlungsprozesse nicht so gleichberechtigt gelingen, wie sie es postulieren, sind sie in dieser Logik doch noch moderner als die muslimischen ‚Anderen‘“ (ebd.).

Die Studie von Monika Götsch zeigt, wie wirkmächtig die Polarisierung der Geschlechtscharaktere (Hausen 1976) in den Vorstellungen der Jugendlichen über heterosexuelle Partner:innen, die sich gegenseitig optimal ergänzen, ist und wie diese sich in den aktuellen Konzepten in flexibilisierter respektive in einer ‚individualisierten‘ und dadurch als freiwillige Unterwerfung figurierten Weise, die vordergründig von Aushandlungsprozessen bestimmt ist, fortzuschreibt. Dass heteronormatives Wissen nicht nur die eigenen Lebensentwürfe durchzieht und einschränkt, sondern sich ebenfalls auf den Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auswirken kann belegen quantitative Untersuchungen zu den Lebenslagen von LGBTIQ*-Jugendlichen, wobei nur wenig gesichertes Wissen über die Situation von LGBTQI*-Jugendlichen existiert, wenn diese die allgemeinbildende Schule verlassen, um eine Ausbildung zu beginnen.

Die 2021 erschienene Studie von Claudia Krell im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts gibt erste Einblicke in dieses Desiderat. Die qualitative Studie beruht auf 17 leitfadengestützten und (problem-)zentrierten Interviews mit LSBT*Q-Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren (Krell 2021: 10). Von den befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen befanden sich acht in einer Ausbildung, drei waren anderweitig beschäftigt, eine absolvierte ein freiwilliges soziales Jahr, eine besuchte eine Reha-Maßnahme, um sich auf die kommende Ausbildung vorzubereiten und eine weitere Person war zur Zeit des Interviews arbeitslos, begann jedoch in naher Zukunft eine berufliche Tätigkeit (Krell 2021: 12).

Die Studie trägt Ergebnisse hervor, die darauf hindeuten, dass sich die Situation von LSBT*Q-Jugendlichen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule verbessern könnte. So berichten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen überwiegend positiv über ihre Erfahrungen in den jeweiligen Ausbildungsbetrieben, Praxisstellen und berufsbildenden Schulkontexten (ebd.: 62). Ebenfalls positiv berichten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen über die in den Ausbildungsorten erfahrene Unterstützung – beispielsweise durch aktives Handeln wie die Begleitung zu möglicherweise belastenden Gesprächen und die aktive Positionierung gegen queerfeindliche Kommentare, die Verwendung von korrekten Pronomen und Namen. Ebenfalls positiv angemerkt werden ein unaufgeregter sowie ‚selbstverständlicher‘ Umgang mit der sexuellen und geschlechtlichen Identität der Jugendlichen sowie das Ausbleiben von negativen Kommentaren an der Berufsschule (ebd.). Doch auch in dieser Studie berichten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen von negativen Erfahrungen. Diese beziehen sich hauptsächlich auf LSBTI*Q-feindliche Äußerungen, Witze und Beleidigungen, negative Kommentare sowie die „Negierung des Themas durch Vorgesetzte oder Lehrkräfte“ (ebd.). Insbesondere Trans*-Jugendliche berichten von vermehrten negativen Erfahrungen, die sie im Zusammenhang mit Personenstand- und Na-

mensänderungen erlebt haben. Hierbei kam es gehäuft zu ungewollten Outing-Situationen, wenn in offiziellen Daten der sog. *Deadname*¹⁵ fortgeführt wurde. Verantwortlich für negative Erfahrungen sind in erster Linie gleichaltrige Kolleg:innen oder Mitschüler:innen, zu denen die Jugendlichen kaum engen Kontakt haben. Von Lehrkräften und Vorgesetzten berichten die Jugendlichen dagegen nur vereinzelt von negativem Verhalten. Überwiegend verhalten sich diese angemessen sowie unterstützend und zugewandt (ebd.: 63).

Zu weniger positiven Ergebnissen gelangt demgegenüber die repräsentative Befragung von Ulrich Klocke an allgemeinbildenden Schulen: In einer Fragebogenerhebung mit über 700 Schüler:innen aus 50 ausgewählten Berliner Schulklassen konnte Klocke (2012) diverse Herabsetzungen von LGBT(IQ*)-Jugendlichen durch ihre Peers im Schulkontext identifizieren. In der Untersuchung von Klocke (2012) berichteten 62 % der Sechstklässler:innen und 54 % der Neun- und Zehntklässler:innen, dass ‚schwul‘ oder ‚Schwuchtel‘ im letzten Jahr vor der Erhebung als Schimpfwort verwendet wurde. Positive Bezüge wurden gegenüber männlicher oder weiblicher Homosexualität kaum geäußert. „Auch ‚Lesbe‘ war als Schimpfwort verbreitet (40 % und 22 %)“ (ebd.: 46). Fast die Hälfte (49 %) der Sechstklässler:innen gab ferner an, dass Mitschüler:innen über eine andere Person gelästert haben, weil sie diese für schwul oder lesbisch gehalten haben (ebd.: 47). Darüber hinaus gaben die Schüler:innen an, bei Witzen über Schwule oder Lesben mitzulachen und sich über diese lustig zu machen: Unter Berücksichtigung der binären Geschlechterdifferenz gaben 30 % der befragten Mädchen in der 6. Klasse und 23 % der befragten Mädchen der 9./10. Klasse an, in den letzten zwölf Monaten unter ihren Mitschüler:innen mindestens einmal erlebt zu haben, wie diese Witze über Schwule oder Lesben gemacht haben, was mit Studienergebnissen aus dem europäischen Raum (FRA 2014) korrespondiert. Unter den Jungen waren es 52 % in der 6. Klasse und immer noch 43 % in der 9./10. Klasse, die die gleiche Angabe bezüglich ihrer Mitschüler:innen machten (Klocke 2020 unter Bezugnahme auf Klocke 2012). Vor diesem Hintergrund verwundert es kaum, dass viele LGBT*-Jugendliche das äußere Coming-Out während der Schulzeit häufig vermeiden (Krell/ Oldemeier 2017).

Die Berliner Schulbefragung (Klocke 2012) gibt nicht nur Auskunft darüber, dass die Abwertungen sexueller Vielfalt innerhalb der SEK I weit verbreitet sind, sondern ebenso darüber, dass gender-nonkonformes Verhalten unter Schüler:innen gleichfalls Spott der Mitschüler:innen auf sich ziehen kann: So gaben 60 % der Mädchen in der 6. Klasse und 52 % in der 9./10. Klasse an, innerhalb der letzten zwölf Monate mitbekommen zu haben, wie Mitschüler:innen sich über einen Jungen lustig gemacht haben, der sich wie ein Mädchen verhalten hat. Unter den Jungen der 6. Klasse sind es 62 % und unter denen der 9./10. Klasse 56 %. Etwas weniger, aber dennoch fast die Hälfte der befragten Schüler:innen hat ferner angegeben, dass sich Mitschüler:innen über ein Mädchen lustig gemacht haben, das sich wie ein Junge verhalten hat (48 % der Mädchen in der 6. Klasse und 50 % in der 9./10. Klasse sowie 53 % der Jungen in der 6. Klasse und 49 % in der 9./10. Klasse). Der qualitativen Studie von Bettina Kleiner (2015) folgend fungieren die Peers hier als geschlechtliche und sexuelle Gate-Keeper der heteronormativen schulischen Ordnung, indem sie das Verhalten ihrer Peers sozial sanktionieren.

15 *Deadname* (toter Name) bezeichnet den bei Geburt aufgrund biologischer Merkmale zugeschriebenen Namen, der von der betreffenden (Trans*)Person nicht mehr verwendet wird, weil er nicht ihrem Geschlecht entspricht.

Von welchem Geschlecht die beobachteten Witze und Beleidigungen ausgingen, kann durch Klockes (2012) Untersuchung nicht festgestellt werden. In der Sichtung der Daten nach dem Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund bezogen auf die Einstellungen, das Verhalten und Wissen kommt der Autor jedoch zu der Einschätzung, dass Mädchen positivere Einstellung zu Schwulen und viel positivere zu Lesben haben und zudem ein geringeres diskriminierendes Verhalten an den Tag legen (ebd.: 96). „Schüler/innen mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund berichteten deutlich negativere explizite Einstellungen als Jugendliche ohne einen solchen Migrationshintergrund. Insbesondere stimmten sie der Forderung nach gleichen Rechten von Lesben und Schwulen deutlich weniger zu (kognitive Einstellungen). Bei den affektiven und den impliziten Einstellungen zu LSB waren die Unterschiede weniger deutlich. Zudem hatten sie weniger Wissen zu LSBT. Im Verhalten gegenüber LSBT traten hingegen kaum Unterschiede zu den Schüler/innen ohne türkisch-arabischen Migrationshintergrund auf.“ (ebd.: 97).

Analog zur PARTNER IV Studie sowie zu den Ergebnissen von Huch, Krüger und Urhahne (2012) scheint auch hier eine kognitiv-affektive Diskrepanz in der positiven wie auch negativen Bewertung sexueller Vielfalt zu existieren, wobei diese nicht per se durch ‚den Migrationshintergrund‘, sondern womöglich vielmehr durch bestimmte Geschlechtervorstellungen (z.B. essentialistisch, traditionell, dekonstruktiv etc.) zu erklären sind, die quer zu den Differenzdimensionen ‚Kultur und Religion‘ existieren. Der Migrationshintergrund spielt auch den Studienergebnissen von Klocke (2012) folgend damit eher vordergründig eine Rolle, wohingegen das Verhalten und die affektiven Einstellungen zwischen migrationsanderen und Jugendlichen der nationalen Mehrheitsgesellschaft durchaus vergleichbar positiv oder negativ ausfallen kann.

Ebenfalls erwähnenswert ist das Ergebnis, „dass sich Jugendliche mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund eher durch das Verhalten ihrer Lehrkräfte beeinflussen lassen. Wenn ihr/e Klassenlehrer/in oder andere Lehrkräfte sexuelle Vielfalt thematisiert haben, nehmen sie mehr positive Erwartungen des sozialen Umfelds wahr, negativere hingegen, wenn sich ihr/e Klassenlehrer/in über geschlechtsuntypisches Verhalten lustig macht. Zudem verhalten sie sich weniger diskriminierend, wenn Lehrkräfte in möglichst vielen Fächern und Jahrgängen sexuelle Vielfalt thematisiert haben, und diskriminierender, wenn sich ihr/e Klassenlehrer/in über nicht-geschlechtskonformes Verhalten lustig gemacht hat“ (Klocke 2012: 98). Vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses sollten sich Lehrkräfte nicht nur „in Klassen mit einem hohen Anteil Jugendlicher türkisch-arabischer Herkunft [...] ihres Einflusses und damit ihrer Verantwortung bewusst sein“ (ebd.).

Bezogen auf den Umgang von Lehrkräften mit alltäglicher Diskriminierung und Herabsetzungen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Schule zeigt die Untersuchung von Klocke (2012) ferner, dass sich Klassenlehrer:innen nach Wahrnehmung der befragten Schüler:innen zwar äußerst selten aktiv über Lesben und Schwule (7 %) oder Jungen (5 %) und Mädchen (7 %) lustig machen, die sich nicht genderkonform im Schulalltag verhalten, sie aber ebenso wenig um die spezifischen Lebenssituationen und Verletzungsoffenheit von LGBT(IQ*)-Jugendlichen wissen und daher nur in inkonsequenter Weise in diskriminierendes Sprechen im Schulalltag intervenieren. Die Berliner Schüler:innen gaben in diesem Kontext an, dass fast die Hälfte der Klassenlehrer:innen innerhalb des letzten Jahres nur selten oder nie gezeigt habe, dass er/sie es nicht dulde, wenn ein Junge geärgert wird, weil er sich wie ein Mädchen verhält (44 %), oder ein Mädchen geärgert wird, weil es sich wie ein Junge verhält (44 %).

Im Hinblick auf den Umgang mit sog. non-konformen Jungen gaben 36 % und bezogen auf den Umgang mit non-konformen Mädchen 28 % der Befragten an, dass die Klassenlehrer:innen aktiv vorgegangen sind, wenn Schüler:innen aufgrund eines vermeintlich non-konformen geschlechtlichen Verhaltens von ihren Mitschüler:innen geärgert wurden. Zwischen 20 und 30 % der Klassenlehrer:innen würden nur in etwa jedes zweite Mal eingreifen. Bezogen auf die Verwendung von ‚schwul‘ und ‚Lesbe‘ als Schimpfwörter gaben die Befragten ferner an, dass nur 34 % der Klassenlehrer:innen signalisieren, dass sie eine solche Begriffsverwendung nicht gut heißen, 30 % dulden homofeindliche Beleidigungen in etwa der Hälfte der Fälle und 35 % reagieren selten bis nie darauf. In etwa ein Viertel der Klassenlehrer:innen (25 %) habe zudem gelacht, wenn Witze über Schwule oder Lesben gemacht worden sind. Die Ergebnisse legen nahe, dass differenzbezogene Schimpfwörter an deutschen Schulen immer noch weit verbreitet sind und Lehrkräfte zu großen Teilen inkonsequent in Beschimpfungen intervenieren, obwohl in einer internationalen Untersuchung nachgewiesen werden konnte, dass gruppenbezogene Beleidigungen bei den Rezipient:innen negative Einstellungen gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt begünstigen können (Nicolas/Skinner 2012) und auch die Untersuchung von Klocke (2012) bestätigen konnte, dass das Verhalten der Lehrkräfte einen positiven Effekt auf die Einstellungen der Schüler:innen nehmen kann.

Die Berliner Schulbefragung ergab im Hinblick auf das Wissen von Lehrkräften, dass diese zwar kaum noch pathologisierende Perspektive auf Homosexualität einnehmen (z.B. als Krankheit), jedoch ebenso wenig über aktuelles Fachwissen zu den allgemeinen Lebens- und Diskriminierungserfahrungen homosexueller Personen verfügen, auf das sie im schulpädagogischen Handeln zurückgreifen könnten. Dieser Umstand vermag womöglich zu erklären, warum Lehrkräfte sich von heteronormativen Orientierungen bei der Thematisierung von Geschlecht und Sexualität leiten lassen. Analog zu Formby (2013) stellt auch Klocke (2012) fest, dass schwule Schüler:innen nicht nur im Schulalltag unsichtbar, sondern ebenso in den Perspektiven der Lehrkräfte selbst kaum präsent sind, sodass sie sowohl in Schule als auch im Fachunterricht marginalisiert werden.

Im Umkehrschluss „ist zu vermuten, dass sich mehr Lehrkräfte dem Thema widmen würden, wenn sie um die Gefährdung von LSBT-Jugendlichen wüssten. Zudem scheint vielen Lehrkräften nicht bewusst zu sein, dass wahrscheinlich auch in ihrer Klasse (ungeoutete) LSBT-Jugendliche sind. Bereits bei den neunten und zehnten Klassen gaben 26 % der Mädchen und 12% der Jungen an, sich mindestens ein ‚wenig‘ vom gleichen Geschlecht sexuell angezogen zu fühlen (6 % der Mädchen und 5 % der Jungen ‚sehr‘). Dennoch wussten ihre Klassenlehrer/innen mit einer Ausnahme nichts von LSB-Schüler/inne/n in ihrer Klasse. Nur wenige nannten als Grund für eine Thematisierung sexueller Vielfalt oder eine Intervention gegen Diskriminierung, dass sich in ihrer Klasse LSBT-Jugendliche befinden könnten, für die sie ein offenes Klima schaffen wollten. Einige nannten das Nicht-Vorhandensein von LSBT-Schüler/inne/n sogar explizit als Grund gegen eine häufigere Thematisierung“ (ebd.: 94).

Die dargestellten Ergebnisse werden in einer bundesweiten repräsentativen Untersuchung (Küpper/Klocke/Hoffmann 2017) bestätigt. Auch darin gaben in etwa 64 % der 309 befragten 16- bis 30-Jährigen an, dass Lehrkräfte nie Unterrichtsbeispiele oder Schulmaterialien verwendet haben, in denen lesbische, schwule oder bisexuelle Personen vorkamen. Dies entspricht in etwa jenem Ergebnis der Untersuchung der Berliner Schulklassen (Klocke 2012). In dieser gaben 78 % der befragten Schüler:innen an, dass im letzten Jahr

nie mit Unterrichtsmaterialien in der Schule gearbeitet worden ist, in denen auch lesbische und schwule Personen vorkommen (2 % gaben häufig an, 20 % einmal). Zwar haben 72 % der Schüler:innen berichtet, dass Klassenlehrer:innen im letzten Jahr vor der Befragung gesagt haben, dass Homosexualität ‚nichts schlimmes ist‘. Ebenfalls 72 % gaben jedoch gleichfalls an, dass mit ihnen nie länger über Schwule oder Lesben im Unterricht gesprochen worden ist, 28 % gaben einmal an (ebd.: 51).

Analog zu der geringen Anzahl an Studien über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sind nicht nur LGBTIQ*-Themen in der Schule weitestgehend unsichtbar, sondern ebenso LGBTIQ*-Lebensweisen. Dies gilt insbesondere für LGBTIQ*-Lehrkräfte. So berichteten in einer bevölkerungsrepräsentativen Studie über die Einstellungen gegenüber LGB-Menschen in Deutschland (Küpper/Klocke/Hoffmann 2017: 145f.) 50 % der Befragten, dass es in ihren Schulklassen keine Mitschüler:innen gab oder gibt, die offen mit ihrer lesbischen, schwulen oder bisexuellen Orientierung im Schulalltag umgegangen sind. Noch mehr (74 %) gaben an, dass sie während ihrer Schullaufbahn keine Lehrkräfte wahrgenommen haben, die offen mit ihrer lesbischen, schwulen oder bisexuellen Verortung umgegangen sind. Jugendlichen fehlen demnach Lehrkräfte, die die faktische Vielfalt an Lebensweisen in Schule thematisieren und in ihrer Vielfalt repräsentieren.

Die deutschlandweite Befragung von 835 LSBTI*-Lehrkräften zeigt in diesem Zusammenhang, dass eine befürchtete „Stigmatisierung, Angst vor Respektverlust sowie vor Ausgrenzung und die eigene Unsicherheit“ als die häufigsten Gründe gegen einen offenen Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität genannt werden (Antidiskriminierungsstelle 2017: 44). So gab in etwa nur jede zehnte Lehrkraft an, dass „mehr oder weniger alle“ Schüler:innen von ihrer geschlechtlichen oder sexuellen Identifikation wissen, jede vierte antwortete, dass dies zumindest bei einem Teil der Schüler:innen der Fall ist (ebd.: 16).

Unter Berücksichtigung internationaler Studien zu LGB- und in Teilen auch T(IQ)-Lehrkräften (Griffin 1991; Ferfolja 2005; 2009; DePalma/Atkinson 2006; Russell 2010; Rudoe 2010; Connell 2014; Gray 2013; Fahie 2016; Neary 2013; 2017; Neary/Gray/O’Sullivan 2017) deuten diese Ergebnisse auf subjektive Aushandlungsprozesse zwischen den privaten respektive geschlechtlich-sexuellen und den pädagogisch-professionellen Anteilen der eigenen Person hin, die auf sogenannte *Identity Management Strategies* verweisen. Die beiden Anteile scheinen hier in einer Diskrepanz zueinander zu stehen, die in diesem Ausmaß nicht von heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Lehrkräften erlebt wird. So gelangt auch Declan Fahie (2017: 22) auf Basis der Studienlage sowie einer eigenen qualitativen Interviewstudie mit LGB-Lehrer:innen, die in Irland Religion unterrichten, zu der nachstehend zitierten Schlussfolgerung: „Mirroring national and international studies [...] this study highlights the tensions and anxiety experienced by LGB teachers employed in denominational primary schools, as they endeavour to maintain a sense of affective equilibrium while, at the same time, navigating the competing demands of their personal and professional lives. Critically, this is an issue which is not confined to Ireland“. Dieses Ergebnis gilt nicht nur für LGB-Religionslehrer:innen, die in Irland eine besonders prekäre Position im Schulsystem beziehen, sondern ebenso für LGB-Lehrer:innen mit anderen Unterrichtsfächern, wie es eine weitere qualitative Studie aus Irland belegt.

Auch Aoify Neary (2013; 2017) kann in ihren qualitativen Interviewstudien ambivalente Erfahrungen von LGBTQ*-Lehrkräften in der Schule rekonstruieren. Sie zeigt, dass sich die interviewten Lehrkräfte in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch nach

Normalisierung als ‚reguläre Lehrkraft‘ und dem Bedürfnis nach geschlechtlich-sexueller Authentizität bewegen. In ihrer Zusammenfassung des Forschungsstandes hält sie wie folgt fest: LGBTQ*-Lehrer:innen „tread a fine line between maintaining professional legitimacy and being ‚authentic‘ about their LGBT-Q identification [...] a key goal for them appears to be the achievement of a ‚normal‘ an ordinary professional existence. For most, this involves a particular anxiety in relation to students and parents“ (ebd.: 57).

In ihrer deutschsprachigen Bestandsaufnahme über das Verhalten pädagogischer Fachkräfte kommen Klocke, Salden und Watzlawik (2020: 27) zu dem Schluss, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt an deutschen „Schulen und anderen Jugendeinrichtungen nach wie vor nur selten ein Thema“ ist. Sie erkennen im unzureichenden Wissen über die Lebenssituationen von LGBTIQ*-Personen eine mögliche Erklärung dafür, warum Lehrkräfte trotz positiver Einstellungen gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt die Thematisierung dieser Vielfalt im Fachunterricht vermeiden. Die über die Schüler:innen erhobene Einschätzung (Klocke 2012) bezogen auf das Lehrer:innenverhalten hinsichtlich der Nicht-Thematisierung sexueller Vielfalt an deutschen Schulen konnte durch die Befragung (Klocke/Salden/Watzlawik 2020) von 534 pädagogischen Fachkräften aus 43 repräsentativ ausgewählten Berliner Schulen um neue Erkenntnisse zum schulischen Umgang mit sexuellen (LGB) und geschlechtlichen Lebensweisen (TI*) erweitert werden. Auch diese Studie belegt, dass LGBTIQ*-Lebensweisen auf Ebene des Personals und der Adressat:innen für pädagogische Fachkräfte häufig unsichtbar bleiben, die Fachkräfte nur ein geringes Wissen über die Situationen sowie die schulischen Bedarfe von LGBTIQ*-Jugendlichen besitzen und heteronormative Beschimpfungen nach wie vor zum Schulalltag gehören: Nach konkret beobachteter Diskriminierung gefragt „räumen 96 % ein, dass Wörter, die sich auf LSBTI* beziehen (z. B. ‚Schwuchtel‘) in ihrem Beisein als Schimpfwörter verwendet wurden, bei 54 % sogar mehrmals im Monat“ (Klocke/Salden/Watzlawik 2020: 181). Bezogen auf das Wissen der pädagogischen Fachkräfte zeigt die Untersuchung, dass nur wenige darüber informiert sind, dass sich viele Schüler:innen ihrer sexuellen und geschlechtlichen Identifikation während der Schulzeit bewusst werden. „Nach wie vor ist auch nur 36 % der pädagogischen Fachkräfte bewusst, dass LSBTI* ein höheres Suizidrisiko aufweisen“ (ebd.).

Bezogen auf den Kontakt zu LGBTIQ*-Personen im Bildungskontext gaben 33% der Befragten an, keine einzige lesbisch, schwule oder bisexuelle (pädagogische) Fachkraft zu kennen, weitere 93 % kannten keine trans*geschlechtliche Fachkraft. Mit Blick auf die Gruppe der Schüler:innen erhöhen sich diese Zahlen in Bezug auf lesbische, schwule und bisexuelle Schüler:innen: 57 % der Befragten gaben an, keine LSB-Schüler:innen zu kennen. 29 % gaben an, wenigstens eine Person, die trans*geschlechtlich ist, an ihrer Schule zu kennen. Die Ergebnisse sind insofern von Bedeutung, als dass eine Mehrheit von LSB und orientierungsdiversen Jugendlichen sich bereits mit 14 Jahren, von trans*- und gender*diversen Jugendlichen bereits mit elf Jahren ihrer sexuellen und/oder geschlechtlichen Identität bewusst wird (Krell/Oldemeier 2017), das äußere Coming Out jedoch mehrheitlich erst Jahre später erfolgt: Bei LSB und orientierungsdiversen Jugendlichen geschieht dies im Schnitt mit 16,9 Jahren und bei trans*- und gender*diversen Jugendlichen im Schnitt im Alter von 18,3 Jahren. Das bedeutet, dass sowohl die inneren als auch das äußere Coming-Out zu großen Teilen in der Regelschulzeit fällt.

Die geringe Wahrnehmung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt entspricht offenbar deren geringer Thematisierung im Unterricht, wobei Lehrpersonen und pädagogische Fach-

kräfte bezogen auf die Intervention in Diskriminierung in der Befragung ein sehr positives Selbstbild präsentierten: „Nach ihren eigenen Angaben thematisieren pädagogische Fachkräfte oft Geschlechts-Nonkonformität und reagieren auf Diskriminierung. Eine möglichst selbstverständliche Berücksichtigung von LSBTI*, z.B. indem diese genau wie heterosexuell-cis-geschlechtliche Einzelpersonen, Paare oder Familien in Unterrichtsbeispielen und -materialien vorkommen, findet allerdings nur selten statt“ (Klocke/Salden/Watzlawik 2020: 182). Die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ist den Ergebnissen nach damit weder selbstverständlich noch alltäglich. Die relativ positiven Angaben bezüglich der Interventionsbereitschaft weichen dabei von weiteren Untersuchungen ab, in denen die Perspektiven von Schüler:innen auf das Verhalten von Lehrkräften eingeholt wurden (Klocke 2012), und können den Autor:innen folgend über den Effekt der sozialen Erwünschtheit sowie den Umstand erklärt werden, dass vor allem pädagogische Fachkräfte an der Berliner Umfrage teilgenommen haben, die sich ohnehin für den Umgang mit Heterogenität interessieren.

Danach gefragt, wie oft Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte aus dem Kontext Schule sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den letzten zwei Jahren explizit thematisiert haben, gaben 63 % der Befragten an, dass schwule Männer nie oder maximal einmal pro Jahr, 66 % lesbische Frauen nie oder maximal einmal pro Jahr, 79 % bisexuelle Personen nie oder maximal einmal pro Jahr, 86 % Trans*Personen nie oder maximal einmal pro Jahr und 89 % Inter*Personen nie oder maximal einmal pro Jahr in der Schule thematisiert wurden. Positiv formuliert gaben ca. 30 % an, mehrmals pro Jahr männliche Homosexualität (32 %) und weibliche Homosexualität (30 %) mit Schüler:innen zu thematisieren, wohingegen Bisexualität (19 %), Transgeschlechtlichkeit (12 %) und Inter*geschlechtlichkeit (9 %) nur in wenigen Fällen mehrmals pro Jahr thematisiert werden. Die teilgruppenspezifischen Ergebnisse verdeutlichen, dass zwischen LGBTIQ*-Lebensweisen, analog zur Erforschung ihrer spezifischen Lebenslagen, bei der Thematisierung in Schule und Unterricht ein Aufmerksamkeitsgefälle existiert, durch welches bisexuelle und trans*geschlechtliche sowie insbesondere inter*geschlechtliche Lebensweisen institutionell marginalisiert, homosexuelle Lebensweisen hingegen selektiv normalisiert werden.

Der Untersuchung folgend fühlen sich „vor allem Lehrkräfte, die gesellschaftlich orientierte Fächer wie Ethik, Religion, Politik oder Sozialkunde unterrichten, für die Berücksichtigung sexueller und geschlechtliche Vielfalt zuständig“ (Klocke/Salden/Watzlawik 2020: 183). Bezogen auf die Schularten konnten hingegen nur wenige Effekte festgestellt werden, z.B. intervenieren pädagogische Fachkräfte an Grundschulen konsequenter bei Schimpfwörtern, was womöglich über deren spezifischen Erziehungsauftrag zu erklären ist. „Andererseits kommen sie seltener dem Wunsch von Schüler*innen nach, mit einem Namen und Pronomen angesprochen zu werden und eine Toilette oder Umkleide besuchen zu dürfen, die nicht dem bei Geburt zugewiesenen Geschlecht entsprechen“, da sie das Verhalten der Kinder womöglich weniger ernst nehmen (ebd.).

Die geringe explizite Thematisierung von LGBTIQ*-Anliegen kann zum einem mit der Unsichtbarkeit vieler LGBTIQ*-Schüler:innen sowie LGBTIQ*-Lehrkräfte und zum anderen mit der geringen Relevanz erklärt werden, die pädagogische Fachkräfte geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Vergleich zu anderen Differenzkategorien in der Schule zusprechen: Auf die offene Frage, welche Vielfaltdimensionen und Diskriminierungsmechanismen für pädagogische Fachkräfte in der Schule von Bedeutung sind, „nannten nur 13 % der Fachkräfte → sexuelle Orientierung und nur 1 % Merkmale, die wir unter der Kategorie

Geschlechts-Nonkonformität zusammengefasst haben. Am häufigsten wurden geistige Fähigkeiten oder Einschränkungen (59 %) und ethnische Herkunft, Hautfarbe bzw. Nationalität (54 %) als relevante Merkmale erwähnt“ (ebd.: 180). Dieses Ergebnis deuten die beteiligten Forscher:innen so, dass die Relevanz sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität erst auf Nachfrage bei den Lehrkräften als schulrelevante Dimension bewusst wird, wonach diese dazu neigen könnten, die tatsächliche Diskriminierung und Belastung von LGBTIQ*-Jugendlichen zu unterschätzen.

Diese Einschätzung wird durch erziehungswissenschaftliche Studien in Deutschland untermauert, die sich zwar nicht explizit mit der Situation von LGBTIQ*-Lebensweisen befassen, jedoch Geschlecht (Weber 2009) sowie Heteronormativität (Riegel 2016) in intersektionaler Wechselwirkung mit weiteren Differenzverhältnissen aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte untersucht haben. Martina Weber (2009) stellt in ihrer Studie zu Doing-Difference-Praktiken von Lehrkräften eine verstärkte Essentialisierung geschlechtlicher Differenzen qua der Interdependenz zu kulturalisierenden respektive rassistischen Deutungen über die Teilgruppe der als ethnisch markierten ‚türkischen Machos‘ fest, wobei die geschlechtliche Dimension sich eher auf latenter Sinnenebene Wirkung entfalte und klassenbezogene Deutungen marginalisiert würden. So sieht eine interviewte Lehrerin bei sogenannten ‚türkischen‘ Jungen etwa nur wenige Möglichkeiten, in deren ‚Machoverhalten‘ pädagogisch zu intervenieren, denn die „Auseinandersetzung um das Selbstbild von Jungen seien hier vom ‚Kulturkampf‘ überlagert“ (ebd.: 88).

Analog hierzu stellt Christine Riegel (2016: 226) in ihren intersektionalen Studien¹⁶ zu Othering- und Bildungsprozessen auf Basis teilnehmender Beobachtungen und leitfadengestützter Interviews fest, dass „Diskurse und Praktiken des Othering [...] in institutionelle Routinen und Ordnungen verankert“ sind. Sie rekonstruiert diverse Mechanismen des intersektionalen *Othering* in ihrer jeweiligen Verschränkung: So werden etwa Jugendliche of Color in eine Opferposition ‚hineingerufen‘, indem diesen aufgrund ihrer Migrationserfahrungen per se Diskriminierungserfahrungen zugeschrieben werden (ebd.: 215). Des Weiteren kann Riegel soziale Praktiken des ‚Zum-Schweigen-Bringens- und des ‚Nicht-Hörens‘ aus dem Blickwinkel pädagogischer Fachkräfte im (außer-)schulischen Bildungskontext rekonstruieren, die sie in Anschluss an Spivak (2003 [1988]) als Prozesse des *Silencing* wie folgt konzipiert: „Durch Praktiken des Silencing werden im Bildungskontext Stimmen, Zeugnisse und Erfahrungen marginalisierter Personen unsichtbar gemacht, zumindest wenn diese nicht der vorherrschenden Differenz- und Dominanzordnung entsprechen oder in diese einforderbar sind“ (Riegel 2016: 216). In Erweiterung zu Weber (2009) zeigt die Autorin auf, wie rassifizierende Anrufungen pädagogischer Fachkräfte sich implizit mit heteronormativen Geschlechter- und Sexualitätsvorstellungen verbinden und hierüber zu

16 Es handelt sich hierbei um zwei macht- und herrschaftskritische Forschungsprojekte: Projekt 1 ist in der Schweiz im Kontext der Schule verortet und heißt „Prävention von Rechtsextremismus und ethnisierte Gewalt an Schulen. Eine Interventionsstudie mit Weiterbildungsmaßnahmen.“ Hier waren 32 Schulklassen (SEK I und Berufsschulklassen) beteiligt, in sechs wurden videogestützte Dokumentationen erhoben. Darüber hinaus wurden sieben Interviews mit Lehrkräften geführt. Projekt 2 ist in Deutschland im Kontext Schule und Jugendarbeit verortet und trägt den Titel „Alltagsrassismus und Diversität“ (Riegel 2016: 162ff). Hier waren fünf Schulklassen (aus Haupt- und Realschulen) beteiligt sowie Jugendarbeiter:innen involviert. Vier Klassen wurden beobachtet und mit acht pädagogischen Fachkräften wurden Interviews geführt, ferner fanden Reflexionsgespräche statt. Das Sample beider Projekte wird in dem Maße als relativ homogen beschrieben, wie die meisten der Forschungspartner:innen zur klassistischen, ableistischen, geschlechtlich-sexuellen und ethnischen Dominanzgesellschaft gezählt werden können (Riegel 2016: 168ff).

einer vereinseitigenden Kulturalisierung von Jugendgewalt beitragen, etwa der diskursiven Figur „homophober Migrantenjungs“ (Riegel 2016: 222).

Auch Hartmann, Busche, Nettke sowie Streib-Brzic (2018) rekonstruieren innerhalb des Modellprojekts *Viel*Bar* – vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit zwischen Schule und außerschulischer Jugendbildung – Interdependenzen von Heteronormativität und Rassismus in der Analyse sozialer Praktiken zwischen Schüler:innen und pädagogischen Fachkräften: „Selbstethnisierungen, die mit queerfeindlichen Positionierungen verknüpft werden, spielen in den Interaktionen mit den Kindern und Jugendlichen eine Rolle und werden als Herausforderung von manchen als *weiß* und mehrheitsdeutsch positionierten Pädagog_innen thematisiert“ (Busche et al. 2018: 158).

Entgegen einer Deskription von Diskriminierungserfahrungen zielen dekonstruktiv ausgerichtete Studien darauf ab, sowohl heteronormative Bildungs Herausforderungen als auch subversives Handeln innerhalb widersprüchlicher Bildungskontexte sichtbar zu machen, um das eingangs skizzierte Spannungsverhältnis von Pluralisierung und Normalisierung vielfältiger Lebensweisen vor dem Hintergrund des Wandels und der Persistenz heteronormativer Ordnungen zu verstehen. Heteronormativitätskritik wird in diesen Studien „als ein umfassendes Konzept [begriffen], das nicht bei der Frage nach Sichtbarkeit von LGBTIQ+ oder nach Anti-Diskriminierung stehen bleibt, sondern vielmehr auch eine macht- und identitätskritische Ausrichtung umfasst“ (ebd.). Die Forschungsgruppe entwickelt auf Basis der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (2002) acht Orientierungslinien für das professionelle pädagogische Handeln mit vielfältigen Lebensweisen im Bildungskontext weiter und rekonstruiert anhand des Projektverlaufs sowie diverser Lehr-Lern-Settings (z.B. Stationen der Werkschau) didaktische Gelingensbedingungen wie auch strukturelle Herausforderungen musealer Jugendbildung unter Reflexion heteronormativer Fallstricke (z.B. im Umgang mit affektiven Abgrenzungen, Distanzierungsmustern, wie etwa der Tabuisierung von Geschlecht und Sexualität durch Privatisierung).

In ihrer Untersuchung „Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive“ untersucht Monika Jäckle (2009) die Schule in poststrukturalistischer Perspektive als ein machtvolleres Dispositiv, über das Geschlecht und sexuelles Begehren qua ihrer institutionellen Funktionen (Sozialisation, Selektion etc.) hervorgebracht werden. Hierbei fokussiert sie die an Lehrkräfte vermittelten Handlungs-, Denk- und Deutungsmuster und geht hierzu der Frage nach, welche potenziellen Folgen erziehungswissenschaftliche Geschlechterkonzeptionen (z.B. feministische Gleichheits- und Differenzansätze) für die pädagogische Gestaltung von Schule besitzen. Auf Basis ihrer Analyse resümiert die Autorin, dass Geschlechterverhältnisse in ihrer jeweiligen Ausprägung spezifische Macht-Wissen-Verhältnisse darstellen (ebd.: 370). Die in der Schule geltende binäre und alltagstheoretische Geschlechterordnung konstituiert und konfiguriert die in ihr tätigen Subjekte, die das heteronormative Wissen (re-)produzieren (ebd.). Wissen, das über binäre Geschlechtervorstellungen hinausgeht, vermag eben dieses Verhältnis in Bewegung zu setzen und zu verschieben (ebd.: 371). Entgegen dem sozialkonstruktivistischen Common Sense über die Nicht-/Dramatisierung von Geschlecht hält Jäckle dementsprechend fest, dass nach der Analyse unterschiedlicher Geschlechterkonzeptionen weniger die Frage im Vordergrund steht, „ob Geschlecht relevant ist oder nicht, sondern wie mit den unterschiedlichen Bedeutungskonzepten in Schule und Unterricht umgegangen wird und umgegangen werden kann.“ (ebd.: 358). Als didaktische Handlungskonsequenz entwickelt die Autorin eine kritisch-kontingente Perspektive auf Geschlecht:

„Eine zentrale Aufgabe der kritisch-kontingenten Geschlechterpädagogik ist es, gängige herrschende Zuschreibungen und Anrufungen zu hinterfragen, um die Kräfteverhältnisse nicht unberücksichtigt zu lassen und um darin die Kontingenz historischer Diskursformationen und aktueller Signifikationspraktiken für eine veränderte Praxis herauszustreichen“ (Jäckle 2009: 393f.).

Wie verletzungsoffen, aber auch handlungsmächtig inferior situierte Subjekt im Schulkontext sein können, führt die empirische Untersuchung von Bettina Kleiner (2015) vor Augen, in der schulische Differenzenerfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans*geschlechtlichen Jugendlichen untersucht worden sind. Anhand biographischer Erzählungen dieser Gruppe rekonstruiert sie sowohl Ausgrenzungserfahrungen im schulischen Alltag als auch widerständige Praktiken im Umgang mit Heteronormativität.

Dekonstruktivistischen Differenztheorien in Anschluss an Judith Butler folgend richtet sie den Fokus dieser Untersuchung auf die begrenzende wie auch ermöglichende Macht subjektiver Anrufungen im Lebenslauf. Während Umkleidekabinen und Toiletten einerseits als prekäre Geschlechterterritorien für LGBT-Jugendliche ausgewiesen werden, da dort die zweigeschlechtliche Ordnung in ‚Stahl und Beton‘ gegossen ist, zeigt die Autor:in in der Interpretation biographischer Episoden, wie LGBT-Jugendliche reguläre Unterrichtssituationen nutzen können, um Anlässe zur Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu generieren, durch die heteronormative Repräsentationsverhältnisse unterbrochen werden – indem z.B. ein Schüler ein Referat als Gelegenheit nutzt, um sich vor der Klassengemeinschaft offen als schwul zu positionieren und auf homofeindliche Gewalt aufmerksam zu machen.

Die explorative Rekonstruktion veranschaulicht, dass es manchmal schon kleine Gesten von Lehrkräften sein können, die biographisch einen nachhaltigen – entweder positiven oder aber auch negativen – Effekt auf die geschlechtlichen und sexuellen Subjektivierungsprozesse der Jugendlichen haben können – etwa eine positive Bemerkung einer Lehrerin („Das steht dir aber gut“) über einen Schüler, der bei einer Abschlussfeier einen Rock trägt. In Verschränkung des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse (Koller 2012) mit Judith Butlers performativer Theorie der Subjektivation arbeitet Kleiner sowohl Unterwerfungsprozesse unter heteronormative Normalisierungsregime – z.B. Vereindeutigungszwänge im Zuge des Coming-Outs – als auch subversive Resignifizierungspraktiken der Jugendlichen heraus, in denen subtile Verschiebungen von Welt-, Selbst- und Anderenverhältnissen aufscheinen. Dies ist der Fall, wenn die Jugendlichen beispielsweise in Distanz zu den sie konstituierenden Geschlechternormen treten, diese nachträglich re-artikulieren oder die binäre Geschlechtergrenze im Lebenslauf überschreiten, wodurch deren Kontingenz sichtbar wird. „Für die Geschlechterforschung folgt aus den Ergebnissen, dass Geschlechter und Begehren im Rahmen widersprüchlicher gesellschaftlicher, diskursiver und sozialer Verhältnisse entstehen und sich in einem Spannungsfeld von Widerfahrnis und Handlungsmöglichkeiten ereignen“ (Kleiner 2015: 353).

Kleiner schließt mit ihrer Studie an die „Skizze einer performativen Sozialisationstheorie“ (Tervooren 2006: 9) an, wie sie von Anja Tervooren (2006) in ihrer ethnographischen Untersuchung zur ausgehenden Kindheit entwickelt wurde. Unter Bezugnahme auf Bourdieu und Butler untersuchte Tervooren zehn- bis 13-jährige Peerinteraktionen und rekonstruiert geschlechtliche sowie sexuelle Spielräume im Zuge der performativen Mimesis der binären Geschlechterordnung in der Schule – z.B. auf dem Pausenhof, in alltäglichen Interaktionen im Klassenraum. Geschlecht und Begehren werden von Tervooren in dem For-

schungsprojekt nicht als vorgegebene Entitäten vorausgesetzt, sondern als ein wiederholtes soziales Tun rekonstruiert, das den Jugendlichen im Zuge der rituellen Einübung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit situative Grenzüberschreitungen und non-konforme Positionierungen ermöglicht. Mädchen haben dabei mehr Freiheiten als Jungen und beide mit zunehmendem Alter immer weniger Spielräume, um ihre geschlechtliche und sexuelle Performanz in vielfältigen Weisen zu gestalten. Durch die dekonstruktivistische Perspektivierung des Untersuchungsgegenstandes gelingt es Tervooren, sowohl die Wirkungsweisen von Heteronormativität in ihrem interaktiven Vollzug für vielfältige Lebensweisen offenzulegen als auch die Brüchigkeit dieser sozialen Ordnung sichtbar zu machen, die aufgrund ihrer Iterationsbedürftigkeit stets das Potenzial zur bedingten Überschreitung ihrer selbst transportiert, wie u.a. anhand der sozialen Annäherung von Mädchen an die Gruppe der Jungen oder der spielerischen Besetzung aktiver wie auch passiver homosexueller Positionen in den Interaktionen migrationsanderer Jungen dargelegt wird. Dank der dekonstruktivistischen Aufmerksamkeit für soziale Brüche im Zuge der Rekonstruktion des geschlechtlich-sexuellen Werdens von Kindern stellt die Autor:in die teleologische Entwicklung eines heterosexuellen Begehrens als solches infrage (Tervooren 2006: 220ff). Ihre Studie weist insofern über weitere ethnographische Untersuchungen hinaus, die mit dem Doing-Gender-Konzept operieren und zumeist zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung der binären, implizit als heterosexuell figurierten Geschlechterordnung changieren.

Der inter-/nationale Forschungsstand zu LGBT(TIQ*)-Lebensweisen deutet einerseits in Teilen auf eine positive Motivation (Wollen) von Lehrkräften hin, andererseits offenbart er jedoch gravierende Defizite hinsichtlich der Kenntnisse (Wissen) sowie der Fertigkeiten und Fähigkeiten (Können) von Lehrkräften im Umgang mit und bei der Thematisierung von LGBT(IQ*)-Lebensweisen, die eine Diskrepanz zwischen Einstellungen und Handlungsweisen erkennen lassen. Ferner ist die Entwicklung von Genderkompetenz nach einem KMK-Beschluss von 2016 in alle drei Phasen der bundesdeutschen Lehrer:innenbildung zu integrieren. Dennoch findet eine systematische Erweiterung geschlechterbewusster Professionalität in Richtung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen lediglich in einzelnen Bereichen der (Schul-)Pädagogik statt.

Dementsprechend existieren nach wie vor Forschungsdesiderate darüber, wie sich der Umgang mit vielfältigen Lebensweisen (Hartmann 2002) aus der Perspektive von heterosexuellen, cis-geschlechtlichen sowie insbesondere lesbischen, schwulen, bisexuellen trans*- und inter*geschlechtlichen Lehrkräften darstellt und welche An- sowie Herausforderungen für das Handeln von Lehrkräften damit einhergehen (Klenk 2019b: 60).

Die wenigen erziehungswissenschaftlichen Studien die mit den Verfahren der qualitativen Sozialforschung zu den Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte mit LGBT(IQ*)-Jugendlichen und zur Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im bundesdeutschen Raum existieren, (Schmidt/Schondelmayer 2015; Hoffmann 2016; Langer 2016; Magnus/Fereidooni 2017; Klenk 2019b; Siemoneit 2021), in deren Rahmen auch (angehende) Lehrkräfte in das Sample einbezogen worden sind, gelangen einstimmig zu dem Schluss, dass der Thematik gemeinhin eine geringe Relevanz zugesprochen wird und es – trotz geäußerter Offenheit – handlungspraktisch häufig zu Problemen kommt: „Diese reichen teilweise so weit, dass das Thema aus der eigenen pädagogischen Praxis ausgelagert wird [...] Erst in der Konfrontation mit LSBTI Jugendlichen, die sich als solche zu ‚erkennen‘ geben müssen, treten Wissensdefizite und Handlungsunsicherheiten zum Vorschein“ (Schmidt/Schondelmayer 2015: 238).

Im Hinblick auf die Frage, wie Lehrkräfte in Schule mit der Vielfalt an Lebensweisen umgehen und diese im Unterricht (nicht) thematisieren, kommt auch Kleiner (2019) in einem aktuellen Forschungsüberblick zu den Lebenslagen lesbischer, schwuler, bisexueller, trans*- und inter*geschlechtlicher sowie genderqueerer Kinder und Jugendlicher zu dem Schluss, dass deren Situation „von Stabilisierungs- und Beharrungstendenzen sowie von Verhandlungen und Veränderungen heteronormativer Verhältnisse“ geprägt ist. Unter Berücksichtigung von zwei lokalen Studien zu pädagogischen Angeboten für LGBTIQ*-Jugendliche in Baden-Württemberg (Staudenmeyer et al. 2016) und in München (Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen 2011) stellt die Autorin im Beitrag die Relevanz lesbischer, schwuler, inter*geschlechtlicher und trans*geschlechtlicher pädagogischer Fachkräfte für eine adäquate Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in innerhalb der pädagogischen Praxis heraus: „Zum einen sind solche Fachkräfte wichtige Ansprechpartner*innen für Jugendliche und zum anderen spielen sie auch eine bedeutende Rolle in Bezug auf die Vernetzung mit queeren communities und einschlägigen Bildungs- und Beratungsangeboten“ (Kleiner 2019: 17). In Anschluss an Staudenmeyer, Kaschuba und Barz spricht sich Kleiner für eine Doppelstrategie aus, nach der es sowohl mehr expliziter Angebote für LGBTIQ*-Jugendliche als auch der Integration von LGBTIQ*-Perspektiven als Querschnittsthema pädagogischer Praxis bedarf.

Korrespondierend mit den hier dargelegten inter-/nationalen Forschungsergebnissen konnten Friederike Schmidt und Anne-Christin Schondelmayer (2015) auf Basis von vier Gruppendiskussionen und vier offenen Interviews mit verschiedenen pädagogischen Fachkräften aus dem Feld der Schule sowie der Kinder- und Jugendarbeit, darunter auch mit Lehrkräften und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst, in ihrer qualitativen Untersuchung eine „Diskrepanz zwischen expliziter Einstellung und Handlung“ (ebd.: 238) der Befragten im Umgang mit geschlechtlicher sowie sexueller Vielfalt feststellen. Diese Untersuchung ist Teil einer umfassenderen Evaluation (Schondelmayer/Schmidt/Scheffler 2012) der politischen Kampagne des Berliner Senats mit dem Titel „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“, die neben dem Handlungsfeld ‚Bildung und Aufklärung‘ noch weitere Bereiche umfasste (z.B. Diskriminierung, Gewalt und vorurteils-motivierte Kriminalität bekämpfen, Wandel der Verwaltung). Die Evaluationsstudie zu den Berliner Maßnahmen der Senatsverwaltung ist neben den Mixed-Methods-Untersuchungen von Klocke (2012) sowie Klocke, Salden und Watzlawik (2020), in denen u.a. Interviews und Fokusgruppen mit Schulleitungen und Lehrkräften geführt wurden, eine der wenigen erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Studien, die abgesehen von einem quantitativen ebenfalls einen qualitativen Zugang zu den Perspektiven von pädagogischen Fachkräften auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt praktizieren.

Unter Orientierung an der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2008) rekonstruieren die Autor:innen für den außer-/schulischen Bildungskontext disparate Orientierungen auf die LGBT-Thematik. Die Ergebnisse verdeutlichen erneut, dass pädagogische Fachkräfte trotz positiver persönlicher Einstellung gegenüber LGBT(IQ*)-Lebensweisen nur in unzureichender Weise in heteronormative Gewalt intervenieren (z.B. bei Beschimpfungen). Die Autor:innen können darstellen, dass Lehrkräfte stattdessen der Vielfalt an Lebensweisen in der pädagogischen Praxis eher aus dem Weg gehen und Jugendliche in unreflektierter Weise über die Norm der Heteronormativität figurieren. Nur in Einzelfällen stellen die Autor:innen heteronormativitätskritische Orientierungen fest, wobei eine koordinierte

und zielgerichtete Berücksichtigung von LGBT(IQ*)-Themen nicht dokumentiert werden konnte (Schmidt/Schondelmayer 2015: 235).

In ihrer Studie rekonstruieren die Autor:innen insgesamt drei zentrale Begründungsfiguren, durch die es den pädagogischen Fachkräften gelingt, LGBT(IQ*)-Lebensweisen eine äußerst geringe Relevanz zuzusprechen und das pädagogische Handeln mit sowie die Thematisierung von LGBT(IQ*)-Lebensweisen zu unterlassen: In Rekurs auf den sozio-kulturellen Hintergrund der Adressat:innen sowie deren spezifische Bedürfnisse in der jeweiligen Praxis gelingt es pädagogischen Fachkräften, – erstens – in Distanz zu LGBT(IQ*)-Anliegen zu treten und diese als unbedeutend erscheinen zu lassen – weil z.B. keine betroffenen LGBT-Jugendlichen der Jugendgruppe präsent wären (ebd.: 227) oder eine Thematisierung von LGBT-Lebensweisen in rassifizierender Weise verunmöglicht wird, weil diese in der pädagogischen Arbeit mit migrationsanderen Kindern, Jugendlichen und Eltern, die als türkisch und/oder muslimisch figuriert werden, als Tabuthema gedeutet wird, das von den Fachkräften nicht angesprochen werden ‚darf‘. Dieses Ergebnis ist vergleichbar mit jenem von Hoffmann (2016) bezogen auf das Vermeiden des Sprechens über Sexualität im Unterricht an der Förderschule und deutet erneut auf die Relevanz intersektionaler Untersuchungen hin, um die De-/Thematisierungsweisen von Geschlecht und Sexualität im schulischen Kontext in ihrer Komplexität zu verstehen.

Bezogen auf das Handlungsfeld Schule zeigt sich, dass – zweitens – (angehende) Lehrkräfte Geschlecht und Sexualität aufgrund fehlender Expertise in andere Zuständigkeitsbereiche innerhalb ihres eigenen Handlungsfelds delegieren (z.B. in das Fach Biologie, Ethik oder in die Oberstufe), wodurch es ihnen gelingt, die Relevanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an andere Akteur:innen weiterzugeben. Die Autor:innen machen in diesem Kontext auf eine pädagogische Zuständigkeitsproblematik aufmerksam, die sich vorwiegend bei Fachkräften aus dem Kontext der Schule dokumentiert und in Verweis auf das Datenmaterial mit dem In-Vivo-Code „Niemandsverantwortungsland“ (Schmidt/Schondelmayer 2015: 230) eindrücklich erfasst wird.

Schmidt und Schondelmayer zeigen – drittens – auf, dass alle der Befragten wiederholt auf ihre unzureichende Professionalisierung im Zusammenhang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt verwiesen haben (z.B. diese ist kein Thema in der Aus- und Fortbildung), wonach sie zwar eine positive Einstellung gegenüber LGBT(IQ*)-Lebensweisen und Themen besitzen (*Wollen*), ihnen aber sowohl das *Wissen* über die Lebenssituation von LGBTIQ*-Jugendlichen als auch das pädagogischen *Können* fehle, um ihre positive Haltung in didaktisch und methodisch sinnvolle Arrangements zu transferieren. Augenfällig werden diese „Wissensdefizite und Handlungsunsicherheiten“ erst in der „Konfrontation mit LSBTI Jugendlichen, die sich als solche zu ‚erkennen‘ geben müssen“ (ebd.: 238), also, wenn die pädagogischen Fachkräfte bereits unter situativem Handlungsdruck stehen.

Wie Kleiner (2019) in kritischer Sichtung der Ergebnisse herausstellt, so ist allen drei Orientierungen gemeinsam, „dass sie die Verantwortung für eine angemessene Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Unterricht auslagern und zwar indem a) heteronormative Verhaltensmuster auf Andere projiziert werden, deren Haltungen angeblich ein offenes Unterrichtsgespräch verhindern, b) die Zuständigkeit und c) die Expertise anderen Professionellen zugeschoben wird. Dieses Auslagern und Wegdelegieren ermöglicht schließlich, dass sich Lehrpersonen nicht mit ihren eigenen Normalitätsvorstellungen auseinandersetzen müssen, die sie daran hindern, Geschlechternormen und ihre Auswirkungen auch im Schulalltag in Frage zu stellen“ (ebd.: 19).

Eine Studie, die methodologisch mit jener von Schmidt und Schondelmayer (2015) vergleichbar ist, ihren Fokus jedoch stärker auf sexualerzieherische Fragestellungen richtet, stellt die qualitativ-rekonstruktive Untersuchung von Julia Kerstin Maria Siemoneit (2021) dar. Die Autorin rekonstruiert auf Basis von zwölf Interviews mit heterosexuellen sowie z.T. auch lesbischen und schwulen (Cis-)Lehrkräften im Alter zwischen 31 und 64 Jahren, die durchschnittlich zwölf Jahre in Nordrhein-Westfalen oder Baden-Württemberg im Schuldienst waren, soziale Deutungsmuster über Sexualität und Schule. Die Studie von Siemoneit ist nicht nur einer der wenigen Beiträge, in denen die Perspektiven von Gymnasiallehrkräften bezüglich Sexualität und sexueller Bildung auf Basis von Deutungsmusteranalysen untersucht werden (Hoffmann 2016; Klenk 2019b), sondern ebenso eine der sehr wenigen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen, in denen die Perspektiven von lesbischen und schwulen Lehrkräften qualitativ Berücksichtigung finden. Auf Basis der Analyse identifiziert Siemoneit zwei zentrale Themenkomplexe über Sexualität und Schule: zum einen Deutungsmuster zu Körpern in der Schule und zum zweiten Deutungsmuster zu Begehren jenseits von Heteronormativität.

Bezüglich des ersten Themenkomplexes rekonstruiert die Autorin, dass Sexualität im Kontext der Schule untrennbar mit den Körpern der Akteur:innen verknüpft ist. Weibliche Schüler:innenkörper stehen hierbei unter einem höheren Bearbeitungsdruck als männliche Körper (Siemoneit 2021: 219). Sie werden vor allem im Kontext von Unterrichtsstörungen und der Diskussion um angemessene und unangemessene Schülerinnenkleidung thematisiert.

Bezüglich des zweiten Themenkomplexes, der für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz ist, zeigt sich, dass nicht-heteronormatives Begehren von den Lehrkräften überwiegend mit männlicher Homosexualität in Verbindung gebracht und vor allem im Zusammenhang mit Beschimpfungen im Schulalltag oder im Kontext akzeptanzfördernder Ansätze verhandelt wird (ebd.: 214). So thematisieren Lehrkräfte diskriminierende Sprechakte, wie etwa das Verwenden von ‚schwul‘ als Beleidigung oder Abwertung, sehr wohl, nicht aber andere geschlechtlich bzw. weiblich konnotierte abwertende Sprechakte.

„Der Umgang mit diesem Situationstyp lässt sich mit zwei Deutungsmustern kontrastieren: Die als defizitär markierten Schüler*innen wurden als nicht autonomiefähig anerkannt, wenn allein disziplinierende, auf Selbstkontrolle abzielende Maßnahmen als Bearbeitungsmöglichkeit dargelegt wurden. In diesem Deutungsmuster erscheinen Heranwachsende nicht als potenziell autonomiefähig, etwa indem auf Grundlage von Bildung die Einsichts- und Empathiefähigkeit erhöht werden könnte, sondern Schüler*innen werden auf heteronome Ordnungen verwiesen. Insofern wird homofeindliche Sprache als Disziplinproblem und nicht als ein Wissens- oder Bildungsproblem betrachtet. Aus der Anerkennung der Schüler*innen als nicht bildsam und autonomiefähig folgt demnach eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung, weshalb das Nichteingreifen im Sinne eines professionellen Selbstverständnisses als Professionalitätskriterium markiert wird“ (Siemoneit 2021: 283f.).

Auch weitere Formen des sexuellen Begehrens sowie Geschlechter jenseits der binären Zweigeschlechtlichkeit bleiben weitestgehend unthematisiert (ebd.: 216). Die Lehrkräfte verorten die Thematisierung von Sexualität bzw. Homosexualität weitestgehend in Zusammenhang mit einem diskriminierenden Sprachgebrauch unter Jugendlichen oder in projektbezogenen Aufklärungsworkshops, wodurch sich zeigt, dass Homosexualität als Abweichung zur heterosexuellen Normalität im Regelunterricht figuriert wird. Die Thematisierung wird von den Lehrkräften zudem von der „Verwendungsintention diskriminieren-

der Sprache abhängig gemacht, wenn etwa beim Wort »schwul« zwischen einer abwertenden Beschreibung einer Sache und direkter Beleidigung differenziert wird, wodurch homo-feindliche Sprache eine Normalisierung erfährt“ (ebd.: 215). Analog zu Schmidt und Schondelmayer (2015) arbeitet die Autorin heraus, dass Lehrkräfte die Schule zwar prinzipiell als einen geeigneten Ort für die Thematisierung von Homosexualität erachten, diese andererseits jedoch zugleich außerhalb des eigenen schulinternen oder fachspezifischen Zuständigkeitsbereiches verorten – vorwiegend im Fach der Biologie sowie Religion –, zumal sie die Möglichkeit einer Überthematization sowie Überforderung der Schüler:innen befürchten – vor dem Hintergrund des hier dargelegten Forschungsstandes scheint dieses Befürchtung empirisch unbegründet zu sein.

Belegt wird die heteronormative Strukturierung des schulischen Handlungsfeldes ferner anhand der rekonstruierten Diskriminierungserfahrungen von LG-Lehrkräften, die bisher kaum empirisch untersucht wurden. So zeigt Siemoneit analog zu einer kanadischen Studie (Meyer 2008; 2009) auf, wie prekär un-/sichtbare homosexuelle Subjektposition im Kollegium sind, zumal diese nur unzureichende Unterstützung durch das heterosexuelle Lehrpersonal sowie die Schulleitung erfahren und ebenfalls einen Mangel an positiven Repräsentationen sowie „Heterosexismus im Sinne eines heimlichen Lehrplans als problematisch markieren“ (Siemoneit 2021: 284). Bemerkenswert erscheint ferner, dass LG-Lehrpersonen dem Wunsch Ausdruck verleihen, in ihrer Fachlichkeit als Lehrkraft wahrgenommen zu werden, zugleich aber auch von Schüler:innen in ihrer professionellen pädagogischen Integrität durch den Rekurs auf ihre sexuelle Positionierung infrage gestellt und von diesen im Schulalltag diskriminiert werden (z.B. indem eine Schülerin im Fremdsprachenunterricht ‚Schwuchtel‘ auf Spanisch (,maricón‘) über eine Klausur schreibt, anschließend jedoch nicht offen zu der Beleidigung steht, als der Lehrer sie darauf anspricht).

3.4 Conclusio – Desiderat und Anliegen der Arbeit

Anhand der präsentierten Studien wurde herausgearbeitet, dass im anglophonen Sprachraum – insbesondere in den USA – mittlerweile eine Vielzahl an gut dokumentierten qualitativen wie auch quantitativen Ergebnissen zu den Lebenslagen von LGBT(IQ*)-Jugendlichen im Vergleich zu deren heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Peers existiert, in denen die spezifischen An- und Herausforderungen inferior situierter Subjekte im Bildungssystem aus einer psychologischen und gesundheitswissenschaftlichen Perspektive (health and wellbeing) heraus erfasst werden. Gleichwohl mittlerweile diverse inter-/nationale Handlungsempfehlungen zur Berücksichtigung von LGBTIQ*-Personen in der pädagogischen Praxis erarbeitet worden sind, existieren bis dato doch kaum Studien zu den spezifischen Erfahrungen von Lehrkräften mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Insbesondere gilt dies bezüglich der Erfahrungen von LGBTIQ*-Lehrkräften in der Schule.

In Kontrast zu den USA macht diese Forschung sowohl in Europa als auch in Deutschland einen sehr geringen Bestandteil der Untersuchungen aus. Die Anzahl an Studien verringert sich zusätzlich, wenn darüber hinaus der Anspruch an ein intersektionales Forschungsdesign gestellt wird, das Heteronormativität als interdependentes Macht- und Herrschaftsverhältnis konzipiert. In Deutschland befindet sich die empirische Forschung zu den Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von LGBTIQ*-Jugendlichen noch in

den Anfängen, nimmt, wie dargestellt, in den letzten zehn Jahren jedoch stetig zu. Analog zur Situation im europäischen Kontext existieren auch hierzulande nur sehr wenige Studien, die sich im weitesten Sinne mit den schulischen Erfahrungen und pädagogischen Handlungsorientierungen von (angehenden) Lehrkräften im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt befassen (Klocke 2012; 2020; Schmidt/Schondelmayer 2015; Hoffmann 2016; Langer 2016; Antidiskriminierungsstelle 2017; Magnus/Fereidooni 2017; Klenk 2019b; Siemoneit 2021).

Jene vorliegenden Studien weisen überwiegend ein psychologisch orientiertes, quantitatives oder Mixed-Methods-Design auf (Klocke 2012; 2020; Antidiskriminierungsstelle 2017). Es werden darin entweder gar keine qualitativen Daten genutzt oder das qualitative Datenmaterial nimmt eine eher untergeordnete Funktion bei der Erkenntnisgewinnung ein. Eine Ausnahme sind hier Schmidt und Schondelmayer (2015) sowie die Deutungsmusteranalysen von Hoffmann 2016; Klenk 2019b und Siemoneit 2021. Für den nationalen Forschungskontext gilt, dass Perspektiven auf und insbesondere von LGBTIQ*-Lehrkräften in der schulischen Praxis fast (Antidiskriminierungsstelle 2017) gar nicht (Schmidt/Schondelmayer 2015) oder nur innerhalb einzelner Projekte in partieller Weise untersucht werden – z.B. werden explizit Perspektiven von heterosexuellen, lesbischen und/oder schwulen Lehrkräften (Siemoneit 2021) oder Thematisierungsformen über Homosexualität und Schule (Breckenfelder 2015) in den Fokus gerückt.

Das heißt, dass implizite Wissensbestände und kollektive Handlungsorientierungen über den schulischen Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen sowie sexuellen Lebensweisen noch nicht systematisch erforscht und in einem empirisch begründeten Theoriemodell ausgearbeitet worden sind, das es erlauben würde, die festgestellte Diskrepanz zwischen positiven Einstellungen (Wollen), unterlassenen Handlungen (Können) und fehlender Expertise (Wissen) aus der Perspektive von Lehrkräften zu verstehen. Auch intersektionale Forschungsprojekte über die allgemeine sowie spezifische Situation von LGBTIQ*-Lebensweisen befinden sich noch in einem explorativen Stadium und stellen damit ein Forschungsdesiderat in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft dar (LesMigraS 2012; Riegel 2016; Klocke/Salden/Watzlawik 2020).

Die wenigen Studien in Deutschland (Klocke 2012; Schmidt/Schondelmayer 2015; Klocke/Salden/Watzlawik 2020), die sich mit dem schulischen Umgang von Lehrkräften mit LGBTIQ*-Lebensweisen befassen, stammen vorwiegend aus Berlin und entstanden im Zusammenhang mit der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ im Nachgang der Umsetzung der Richtlinien zur Sexualerziehung an Berliner Schulen (A V 27, Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 2001) – entweder als Teil der Kampagne selbst, im Kontext der Gesamtevaluation oder in deren Nachfolge. Vergleichbare Untersuchungen in weiteren Bundesländern stehen aus – für Nordrhein-Westfalen siehe bezogen auf die Thematisierung von Sexualität in der Schule die Deutungsmusteranalysen von Hoffmann 2016 sowie Siemoneit 2021, zur Situation wie auch pädagogischen Bedeutung sog. ‚queerer‘ Fachkräfte (LGBT*) in der Sozialen Arbeit in Hessen siehe Hüblich und Baer (2022).

Die Untersuchungen von Klocke (2012) sowie Klocke, Salden und Watzlawik (2020), aus denen bisher die umfassendsten empirischen Ergebnisse zum Umgang von Lehrkräften mit LGBTIQ*-Jugendlichen in Deutschland gewonnen werden konnten, folgen tendenziell einem psychologischen, nicht jedoch erziehungswissenschaftlichen Forschungsparadigma. Der qualitative Teil der Erhebungen dient darin entweder dazu, die subjektive Sichtweise

der pädagogischen Fachkräfte einzuholen, um die quantitativen Daten zu „ergänzen und zu vertiefen“ (Klocke 2012: 43), oder umgekehrt, um neue Items für quantitative Online-Befragungen zu generieren (Klocke/Salden/Watzlawik 2020: 88). Der qualitativen Analyse kommt hier eher eine illustrierende Funktion zu (Klocke 2012). Dies erfolgt z.B. in Form prägnanter Zitate oder sie dient der Vorbereitung quantitativer Forschungsvorhaben. In keinem der beiden Fälle zielt der qualitative Teil jedoch auf die Rekonstruktion latenter Wissensbestände, Sinnstrukturen oder kollektiver Orientierungen respektive sozialer Deutungsmuster pädagogischer Fachkräfte ab. Dies ist vermutlich der Grund dafür, weshalb in der Auswertung (Klocke/Salden/Watzlawik 2020) keine explorative Typenbildung forciert wurde, sondern eher einer deskriptiven Identifikation relevanter Inhalte und Themen (Was wird gesagt?), die anschließend mit quantitativen Verfahren überprüft und verifiziert wird. So bedeutend die äußerst nachvollziehbaren und aufschlussreichen Studien (Klocke 2012; Klocke/Salden/Watzlawik 2020) für die LGBTIQ*-Forschung und so wertvoll die Ergebnisse für die empirische Erschließung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit LGBTIQ-Jugendlichen im deutschen Bildungssystem sind, so gilt es doch, zugleich die Limitationen einer standardisierten Datenerhebung und -auswertung anzuerkennen. Diese erlauben es in Kontrast zu den interpretativen Analyse- und Interpretationsverfahren der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung nur bedingt, latente Sinnstrukturen zu erschließen, pädagogische Handlungsorientierungen zu verstehen und empirische Zusammenhänge in ihrer sozialen Komplexität zu erklären.

Ebenso ungeeignet erscheint das skizzierte Forschungsdesign für erziehungswissenschaftliche Studien, die in der Tradition kritischer Pädagogik (Messerschmidt 2009) durch dialektisches Denken danach streben, den immanenten Widerspruch von Bildung und Herrschaft in einer selbstkritischen Weise anhand eines konkreten Gegenstandes herauszuarbeiten. Als nicht minder limitiert erweisen sich standardisierte Forschungsverfahren ferner für dekonstruktive Herangehensweisen, die sich für die soziale Konstruktion von Normalität interessieren und bewusst gegen jegliche Verdinglichung von Differenz (auch innerhalb des Forschungsdesigns) richten. Zu begründen ist dies damit, dass sie den Riss im normativen Sozialgefüge durch Strategien der *Veruneindeutigung* offenhalten, um sowohl unterwerfende als auch ermächtigende Praktiken in subjektivierungstheoretischer Perspektive zu analysieren (Hartmann 2002).

Methodologisch bemerkenswert und an eine kritisch-dekonstruktive Forschungsperspektive anschlussfähig scheint demgegenüber das gleichermaßen notwendige wie auch herausfordernde Anliegen zu sein (Klocke/Salden/Watzlawik 2020), im Zuge der empirischen Analyse der Situation von LGBTIQ*-Jugendlichen sowohl unterschiedliche Schulformen (Grundschule, Gymnasium, Integrierte Sekundarschule, Förderschulen und berufsbildende Schulen etc.) als auch das intersektionale Zusammenwirken verschiedener Differenzordnungen (Ableismus, Heteronormativität, Klassismus und Rassismus) systematisch zu berücksichtigen. Intersektionalität wird im qualitativen Teil der Studie von pädagogischen Fachkräften und Expert:innen innerhalb der geführten Fokusgruppen als ein wichtiges Thema der pädagogischen Praxis benannt. Hingegen stellen die Autor:innen (ebd.) für den quantitativen Teil der Untersuchung fest, dass Intersektionalität sowie Fragen nach damit einhergehenden pädagogischen Problemsituationen nur schwerlich in die Online-Befragung zu überführen waren. Grund dafür ist, dass solche Erfahrungen sich nur schlecht quantifizieren lassen – z.B. welche intersektionalen Zugehörigkeitsordnungen und schulische Situationen, in denen die Interdependenz von Differenzordnungen und/oder

-Kategorien in einer nicht-personifizierenden Weise erfahren wird, können bei der Untersuchung der LSBTI-Thematik berücksichtigt und wie können diese in Items erfasst werden, ohne wiederum selbst Stereotype zu (re-)produzieren oder die Befragten zu überfordern?

Als ein weiteres Forschungsdesiderat im Zusammenhang mit der Analyse der Perspektiven von Lehrkräften auf LGBTIQ*-Lebensweisen in Schule kristallisiert sich hier nach die Berücksichtigung interdependenter Differenzordnungen heraus. Diese Leerstelle wird auch durch die Forschungsgruppe selbst angezeigt, wenn sie festhält, dass es zunächst Studien bedarf, „die herausfinden, wie eine intersektionale Sichtweise im Verhalten deutlich wird, bevor es möglich erscheint, dies über Befragungen pädagogischer Fachkräfte messen und seine Ursachen identifizieren zu können“ (ebd.: 190). Zwar benennen Klocke, Salden und Watzlawik keine konkreten Methode, die es leisten soll oder kann, das angezeigte Desiderat ‚Intersektionalität‘ empirisch zu schließen. Allerdings scheinen vor dem Hintergrund der präsentierten erziehungswissenschaftlichen Studien, die mit einem intersektionalen Analyserahmen arbeiten (u.a. Weber 2009; Riegel 2016), hierfür insbesondere qualitative Verfahren infrage zu kommen. Diese erlauben eine explorative Erschließung der feldspezifischen Interdependenzen im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand LGBTIQ* aus Perspektive der Forschungspartner:innen. Hierfür kann das kritisch-dekonstruktive und der intersektionale Analysemodell, das im zweiten Kapitel erarbeitet worden ist (2.3) „als (theoretisch fundierte) Heuristik zur empirischen Untersuchung und Kontextualisierung der (zu untersuchenden) pädagogischen Diskurse, Praktiken und Interaktionen sowie Bildungsprozessen dienen“ (ebd.: 139).

Anders als in den bisher diskutierten Studien stellt sich das Forschungsdesign in der Evaluationsstudie von Schmidt und Schondelmayer (2015) dar. In Anlehnung an die dokumentarische Methode (Bohnsack 2008) analysieren sie nicht ausschließlich die Ebene des ‚immanenten Sinngehalts‘ (Was wird gesagt?) anhand von Einstellungen, Wissen und Verhaltensweisen pädagogischer Fachkräfte (Klocke 2012; Klocke/Salden/Watzlawik 2020). Vielmehr zielen sie durch die komparative Auswertung qualitativer Daten auf den sogenannten ‚dokumentarischen Sinngehalt‘ (Wie wird etwas gesagt?) ab, um hierüber überindividuelle Orientierungsmuster bzw. sogenannte ‚Orientierungsrahmen‘ pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit LGBT(IQ*)-Jugendlichen zu rekonstruieren. Ein qualitativ-rekonstruktiver Forschungsstil, der ebenfalls in den Deutungsmusteranalysen zu Schule und Sexualität (Hoffmann 2016; Siemoneit 2021) angewandt wird, erscheint für die vorliegende Arbeit insofern sinnvoll, als dass dadurch nicht nur eine Diskrepanz zwischen positiven Einstellungen (Wollen) und passiven Verhaltensweisen (Können) konstatiert wird, die anschließend durch die ungenügende Aus- und Fortbildung (Wissen) der Fachkräfte erklärt wird. Darüber hinaus können die empirischen Leerstellen zwischen Wissen, Wollen und Können, die auf das Technologiedefizit pädagogischen Handelns hindeuten, durch die qualitative Rekonstruktion impliziter Wissensbestände und latenter Handlungsorientierungen erhellt werden.

Hierauf machen auch Schmidt und Schondelmayer aufmerksam, wenn sie herausstellen, dass pädagogische Praxis „nicht nur auf der Basis konkret erlernten Wissens, bspw. durch ein Studium oder eine Fortbildung“ geprägt und strukturiert wird, sondern ebenfalls von „internalisierten Haltungen und Wertvorstellungen, von unhinterfragten Selbstverständlichkeiten und praktisch erworbenen Wissensbeständen sowie Erfahrungen“ (Schmidt/Schondelmayer 2015: 225) geleitet wird. Deshalb gelte es, diese Sinnstrukturen in qualitativ-rekonstruktiven Verfahren zu erschließen.

Zwar gelingt es den Autor:innen, über die vier Interviews und vier Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften a) übergreifende *Relevanzsetzungen* (a1. Rekurs auf die Adressat:innen und deren Themen, a2. Verweis auf andere Expertise/Zuständigkeit), b) *Erfahrungen* (b1. sanktionierender Umgang mit Beschimpfungen) und c) *Einstellungen/Haltungen* (c.1 implizite heteronormative Orientierungen, c.2. einzelne heteronormativitätskritische Perspektiven) der Pädagog:innen zu rekonstruieren, anhand derer das Verhalten der Fachkräfte plausibilisiert werden kann. Jedoch bleibt methodologisch – erstens – intransparent, welche (angehenden) Lehrkräfte mit welcher geschlechtlichen und sexuellen Situierung aus welchen Schulformen sich an den vier offenen Interviews (und ggf. auch an den Gruppendiskussionen?) beteiligt haben. Und – zweitens – bleibt in der Studie unthematisiert, wie das Verhältnis der drei rekonstruierten Orientierungen sowie darunter subsumierter Kategorien zueinander ist und ob die Ergebnisse einer akteurs- oder feldspezifischer Typologie pädagogischer Orientierungen entsprechen. Ebenso problematisch ist – drittens –, dass Schmidt und Schondelmayer (2015) in der Untersuchung Perspektiven pädagogischer Fachkräfte aus unterschiedlichen Jugendeinrichtungen mit denen von (angehenden) Lehrpersonen vermengen, wodurch in der komparativen Analyse die Spezifik des Lehrberufs verwässert wird.

Es ist nicht zu Unrecht anzunehmen, dass sich pädagogische Fachkräfte bezogen auf den Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in verschiedenen beruflichen Arbeitsfeldern durchaus vergleichbare Fragen stellen, ähnliche Orientierungen an den Tag legen und womöglich auch einzelne Herausforderungen quer zur jeweiligen Berufspraxis teilen. Ein gemischtes Sample unterschiedlicher pädagogischer Fachkräfte, sofern dieses nicht explizit zur Gewinnung empirischer Kontraste herangezogen wird, erscheint aber doch dahingehend als fragwürdig, dass Funktionsträger:innen pädagogischer Berufe spezifische gesellschaftliche Aufträge erfüllen (sollen), die einer unterschiedlichen Feldlogik folgen (können). Der berufliche Auftrag einer Regelschullehrkraft, ihre Ausbildung, die strukturellen Rahmenbedingungen, in denen diese Fachkraft positioniert ist und agiert, außerdem ihr professionelles Aufgabenverständnis sowie die pädagogischen Ziele, Mittel und Strategien, die sie im Umgang mit geschlechtlicher sowie sexueller Vielfalt verfolgt und im antinomischen Feld der Schule einsetzt, unterscheiden sich – zumindest strukturell – doch erheblich von anderen beruflichen Tätigkeiten. Exemplarisch dafür ist die Arbeit von etwa Sozialarbeiter:innen, die diese in einem wiederum heterogenen und ausdifferenzierten Feld mit diversen pädagogischen Einsatzmöglichkeiten und unterschiedlichen Adressat:innen zu erfüllen haben (z.B. im Jugendzentrum, in der Freizeitpädagogik oder Erwachsenenbildung). Das hier identifizierte Problem, das sich zugleich als Desiderat erweist, wird ebenfalls von Schmidt und Schondelmayer (Schmidt/Schondelmayer 2015: 229) angerissen, wenn die Autor:innen darauf hinweisen, dass eines der drei rekonstruierten Muster der Relevanzsetzung, nämlich jenes der pädagogischen Zuständigkeit, „nur bei Fachkräften aus dem Kontext Schule“ gefunden werden konnte.

Eine erste Bearbeitung dieses Desiderats findet sich in der publizierten Studie von Siemoneit (2021), in der exklusive soziale Deutungsmuster über Schule und Sexualität von Lehrkräften an Gymnasien rekonstruiert wurden. Diese explorative Studie, in der Sexualität nicht auf einen Unterrichtsgegenstand verengt wird, trägt neue empirische Erkenntnisse über die von Schondelmayer und Schmidt (2015) konstatierte Zuständigkeitsproblematik in der Schule sowie die Wahrnehmung von LG-Lebensweisen aus dem Blickwinkel heterosexueller sowie in Teilen auch lesbischer und schwuler Lehrkräfte hervor. Insbesondere die

qualitative Rekonstruktion der schulischen Differenzenerfahrungen von lesbischen und schwulen Lehrpersonen, die an internationale Studien zum ‚Identitätsmanagement‘ inferior situierter Subjekte am Arbeitsplatz anschlussfähig sind, verdeutlichen die Bedeutung von Heteronormativität im Zusammenhang mit schulpädagogischer Professionalität und stellen die Notwendigkeit weiterer Studien zu den Erfahrungen von LGBTIQ*-Lehrkräften heraus.

Im Hinblick auf die empirische Realisierung der Deutungsmusteranalyse ist einschränkend festzuhalten, dass die terminologische Umwidmung von Bezugsproblemen zu Bezugsthemen, die mit der alltagssprachlichen Dramatisierung eines Problembegriffs im Verständnis von ‚Ärger‘ oder ‚Unannehmlichkeit‘ begründet wird, nicht überzeugt: Zu bedenken ist hierbei, dass dadurch doch das Anliegen von Deutungsmusteranalysen, relativ latente Wahrnehmungs- und Handlungsorientierungen zu rekonstruieren, die sich auf ein kollektives Bezugs-/Handlungsproblem im Untersuchungsfeld beziehen, indem sie unterschiedliche ‚Lösungen‘ für dieses Problem anbieten, durch den Fokus auf den manifesten Sinngehalt (Was wird gesagt?) relativiert wird. Dies zeigt die in Teilen subsumtionslogische Vorgehensweise der Analyse auf. Dieser terminologische Wechsel spiegelt sich empirisch in einer tendenziell deskriptiven Benennung der sexualitätsbezogenen Deutungsmuster (z.B. ‚Diskriminierung von Lehrer*innen durch Schüler*innen‘ oder ‚nicht-heteronormatives Begehren und Geschlecht als Unterrichtsgegenstand‘) wider, die eher Auskunft über das ‚Was‘ und weniger über das ‚Wie‘ der Rekonstruktion geben und auf einer zweiten Abstraktionsebene sogenannten Bezugsthemen – und nicht, wie es bei Deutungsmustern angedacht wurde, zu bestimmten Bezugsproblemen im Verständnis von Handlungsaufgaben – sowie auf einer dritten Ebene zu zwei generischen Themenkomplexen zugeordnet werden (‚Begehren jenseits von Heteronormativität‘ und ‚Körper in der Schule‘). So lesenswert die rekonstruierten ‚Themencluster‘ im Detail auch sind, es bleibt nach Sichtung der Studie doch die zentrale Frage unbeantwortet, welches Bezugsproblem respektive welche berufliche Aufgabe sich Lehrkräfte im schulischen Umgang mit – zum Teil – vielfältigen Sexualitäten stellt und wie sie diese anhand welcher Deutungsmuster bearbeiten.

Eine weitere Limitation der Studie besteht darin, dass ausschließlich die Schulform des Gymnasiums untersucht wurde und bisexuelle, trans*- sowie inter*geschlechtliche Lehrkräfte im Sample keine Berücksichtigung finden. Im Sinne des von Siemoneit (2021) angewandten Forschungsstils der Grounded Theory Methodology hätten weitere Schulformen (z.B. berufliche Schulen, Gesamtschulen, Grundschulen etc.) womöglich spannende Vergleichshorizonte für das theoretische Sampling sowie die komparative Rekonstruktion geboten. Erklärungen für die Begrenzung auf das Gymnasium können in der als herausfordernd beschriebenen Akquise der Interviewpartner:innen sowie der generellen Tabuisierung des Sprechens über Sexualität in der Schule gefunden werden (ebd.: 144). Vor dem Hintergrund, dass a) bisher „keine Studie, die den Gegenstand Schule und Sexualität bearbeitete, das untersuchte Sample unter dem Kriterium der Schulform begründet“ (ebd.: 140) und b) in anderen Studien eine Vermengung von Deutungen pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte festgestellt wurde, kann die Fokussierung auf das Gymnasium damit weniger als Limitation denn vielmehr als eine besondere Stärke der Studie von Siemoneit gedeutet werden. Auch die diskursive ‚Reproduktionsschleife‘, durch die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vorwiegend in einer problemorientierten und nicht etwa lustbetonten Perspektive untersucht wird, stellt die Autorin selbstkritisch heraus und beweist damit einen reifizierungsreflexiven Blick auf die eigene Forschung. Auf Basis der Untersuchungsergebnisse formuliert Siemoneit (2021) folgendes Desiderat: „Daran anknüpfend müsste

zukünftig nicht nur grundsätzlich mehr zur Situation von LGBTIQ*-Lehrer*innen an deutschen Schulen in Erfahrung gebracht werden, sondern darüber hinaus könnten neben defizit- und bedarfsorientierten Perspektivierungen auch etwa Resignifizierungs- sowie Aneignungsprozesse oder widerständige Praktiken in den Blick genommen werden“ (ebd.: 285). Dieser Einschätzung ist vor dem Hintergrund der geleisteten eigenen Recherche uneingeschränkt zuzustimmen.

Der Forschungsüberblick gibt Aufschluss darüber, dass ein pädagogisch professioneller Umgang mit und die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGBTIQ*), trotz diverser Handlungsbedarfe aufseiten von LGBTIQ*-Jugendlichen, in der Schule eher die Ausnahme denn die Regel darstellen und für Lehrkräfte nicht zu ihrem alltäglichen Deutungs- und Handlungsrepertoire zählt. Entsprechend notwendig erscheint erziehungswissenschaftliche Forschung, die es zu erklären vermag, wie Lehrkräfte die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in Schule und Unterricht deuten, und die rekonstruiert, welche Handlungsorientierungen pädagogische Fachkräfte im Schulalltag für sinnvoll erachten. Da Perspektiven von Lehrkräften, gerade von LGBTIQ*-Lehrkräften, in Europa und Deutschland erst seit kurzem erforscht werden und innerhalb der wenigen vorliegenden qualitativen Studien die Perspektiven diverser pädagogischer Fachkräfte (u.a. Lehrkräfte, Sozialarbeiter:innen) zumeist gemeinsam oder nur aus Perspektive bestimmter Teilgruppen (hetero, lesbisch, schwul und cis-geschlechtlich) untersucht worden sind, bedarf es weiterer Studien. In diesen müssen die Erfahrungen der jeweiligen pädagogischen Fachkräfte unter Berücksichtigung der faktischen Vielfalt an Lebensweisen unter den genannten Fachkräften in den Fokus rücken. Die Sichtung des inter-/nationalen Forschungsstandes lässt hiernach folgendes Desiderat erkennen, das ich durch die vorliegende Arbeit adressiere:

In Deutschland existiert kaum erziehungswissenschaftliche Forschung zu den kollektiven Orientierungen respektive sozialen Deutungsmustern von – cis-geschlechtlichen, heterosexuellen, lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans-, inter*geschlechtlichen sowie queeren – Lehrkräften über den pädagogischen Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule.*

Bezogen auf das formulierte Forschungsdesiderat bedeutet dies im Konkreten, dass bisher kaum qualitative empirische Studien existieren, die *theoretisch* eine macht- sowie herrschaftskritische Perspektive auf schulische Bildung einnehmen und mit einem intersektionalen Analyserahmen den pädagogischen Umgang von Lehrkräften mit und die Thematisierung von Geschlecht und Sexualität untersuchen. Dieses Desiderat begründet die *kritisch-dekonstruktive* Ausrichtung des Forschungsprojekts sowie dessen Orientierung an der Analyse sozialer Ungleichheit im Zusammenhang mit *interdependenter Heteronormativität* (Intersektionalität).

Des Weiteren existieren nur wenige Studien, die *methodologisch* mit den Verfahren der qualitativen Sozialforschung arbeiten, um soziale Deutungsmuster respektive kollektive Wahrnehmungs- und Handlungsorientierungen von Lehrkräften im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen zu rekonstruieren. Dieses Desiderat begründet die methodologische Verschränkung des *Deutungsmusteransatzes* mit dem Forschungsstil der *Grounded Theory Methodology*. Schließlich existieren in Deutschland fast keine Studien, die *empirisch* sowohl die Erfahrungen von heterosexuellen, cis-geschlecht-

lichen sowie lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*- und inter*geschlechtlichen Lehrkräften gleichermaßen berücksichtigen und in diesem Zuge auch die Perspektiven von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen systematisch in das Sample miteinbeziehen. Dieses Desiderat begründet die Orientierung an der Pädagogik *vielfältiger Lebensweisen* sowie die systematische Berücksichtigung verschiedener Schulformen im Zuge der Fallauswahl. Letzteres gilt im Besonderen für berufliche Schulen.

Ausgehend von dem entfaltetem Desiderat gründet das Erkenntnisinteresse der hiesigen Forschung in dem Zielhorizont, das schulpädagogische Denken und Handeln von Lehrpersonen besser zu verstehen. Hierdurch sollen kritisch-dekonstruktive Professionalisierungsansätze für pädagogische Fachkräfte weiterentwickelt werden, sodass diese lernen, Kindern und Jugendlichen neue geschlechtliche und sexuelle sowohl Identifikations- als auch Desidentifikationsangebote in den subjektivierenden Prozessen der Erziehung und Bildung zu eröffnen. Ausgehend von der kritisch-dekonstruktiven und intersektionalen Rahmung, die als Sensitizing Concepts fungieren (2), und der Bestandsaufnahme des inter-/nationalen Forschungsstands (3) wird im nachfolgenden Kapitel (83) ein tragfähiges Untersuchungsdesign zur Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster von Lehrkräften entwickelt, das interdependente Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu berücksichtigen vermag.

Die empirische Deutungsmusteranalyse (5) verhandelt anschließend die Frage, welche Erfahrungen vielfältige Lehrkräfte in der Schule mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen ihrer Selbstaussage nach machen. Dazu werden auf Basis diskursiver Interviews (Ullrich 1999) mit cis-, trans- und intergeschlechtlichen sowie hetero-, bi- und homosexuellen Lehrpersonen (n=15) mit dem qualitativen Forschungsansatz der Grounded Theory Methodology (Mey/Mruck 2009 Breuer/Muckel/Dieris 2019) soziale Deutungsmuster (Bögelein/Vetter 2019b) über den pädagogischen Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen sowie sexuellen Lebensweisen in der Schule rekonstruiert. Durch die Identifikation einer Kernkategorie bzw. eines sogenannten Bezugsproblems, zu dem die rekonstruierten Deutungsmuster in Relation stehen, werden die empirischen Befunde in einem theoretischen Modell in Form einer Typologie sozialer Deutungsmuster (6) zusammengefasst. Abschließend werden sie im Hinblick auf ihre schulpädagogischen Implikationen für eine post-heteronormative Schule diskutiert (7).¹⁷

17 Für die unermüdete Unterstützung während der Recherche des inter-/nationalen Forschungsstands danke ich Julia Kadel.

4 Studiendesign – Deutungsmusteransatz meets Grounded Theory Methodology meets Differenztheorie

Zur methodologischen Verständigung über das Studiendesign werde ich in diesem Kapitel begründen, welcher Deutungsmusteransatz (4.1) meiner Arbeit zugrunde liegt (Was wird rekonstruiert?), und die Grundprinzipien des Forschungsstils der Grounded Theory Methodology (4.2) nach Strauss und Corbin (1996) skizzieren, um aufzuzeigen, weshalb dieser Forschungsstil ein gegenstandsgemessenes Verfahren für die empirische Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster ist (Wie wird was rekonstruiert?). Die Präsentation der beiden Ansätze erfolgt jeweils anhand ihrer wissenschaftshistorischen Verortungen (4.1.1 und 4.2.1) sowie entlang der methodologischen Grundprinzipien (4.1.2 und 4.2.2). Hierauf basierend wird die hybride Infrastruktur des Forschungsprojekts anhand der Verschränkung von sozial-/dekonstruktivistischen Differenztheorien, Deutungsmusteransatz und Grounded Theory Methodology diskutiert (4.3), um methodologische Anschlussstellen zwischen den jeweiligen Ansätzen erkennen zu können. Die Ausführungen münden in einer differenzreflexiven Perspektivierung des Forschungsstils der Grounded Theory Methodology, die eine macht- und herrschaftskritische Rekonstruktion und Dekonstruktion sozialer Deutungsmuster erlaubt. Das entwickelte Studiendesign wird hierzu unter einem ‚methodologischen Brennglas‘ gebündelt und es werden Empfehlungen formuliert, die die Leser:innen darin unterstützen, die empirische Deutungsmusteranalyse methodologisch nachzuvollziehen (4.4). Das Kapitel schließt mit forschungspraktischen Informationen zum Sample der Untersuchung, zum theoretischen Sampling sowie zur Reflexion der Realisierung der Erhebung an sich (4.5).

4.1 Der Deutungsmusteransatz – eine epistemologische Brücke zwischen Struktur und Subjekt

Die konzeptionelle Bestimmung und empirische Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster beschäftigen die deutschsprachigen Sozialwissenschaften seit inzwischen mehr als 40 Jahren, ohne dass sich ein spezifischer Deutungsmusteransatz in Theorie oder Empirie als dominant erwiesen hätte. Dass die wissenschaftliche Diskussion um den Deutungsmusteransatz nicht abreist, belegt der von Nicole Bögelein und Nicole Vetter herausgegebene Sammelband, der neben empirischen Studien im Jahr 2019 noch immer die folgende Grundsatzfrage verhandelt: „*Was sind eigentlich Deutungsmuster?*“ (Bögelein/Vetter 2019a: 7). Und auch der Erziehungswissenschaftler Sven Pauling (2021: 119) stellte jüngst fest, dass der Deutungsmusteransatz „gegenwärtig eher eine vielschichtige Diskussion als einen geschlossenen theoretischen Entwurf“ darstellt. Ungeachtet der Tatsache, dass soziale Deutungsmuster in der Methodenliteratur als ein polyvalentes und deshalb risikoreiches Konzept gelten (Lüders 1991: 377), haben empirische Deutungsmusteranalysen eine überaus erfolgreiche forschungspraktische Karriere in den Sozialwissenschaften vorzuweisen.

Lüders und Meuser (1997) kritisieren in diesem Zusammenhang jedoch die theoretische Unbestimmtheit, unsystematische Verwendung sowie den inflationären Gebrauch des Deutungsmusterbegriffs im Rahmen empirischer Untersuchungen, weshalb dieser zu einem ‚methodologischen Passepartout‘ geworden sei.

In Anbetracht dieser Kritik erscheint es notwendig, sich dem Terminus des Deutungsmusters streng genommen nicht im Singular, sondern zunächst im Plural anzunähern und konsequenterweise von sozialwissenschaftlichen Ansätzen der Analyse sozialer Deutungsmuster zu schreiben. Im Singular kann nur von einem Ansatz sozialer Deutungsmuster im Verständnis einer forschungspragmatischen Heuristik die Rede sein, die es im Zuge des jeweiligen Forschungsvorhabens gegenstandsangemessen zu präzisieren gilt (Lüders 1991: 380; Meuser/Sackmann 1992: 19). Dies möchte ich im Nachstehenden leisten, indem ich die strukturtheoretischen und wissenssoziologischen Wurzeln ‚des Deutungsmusteransatzes‘ in ihren rezeptionshistorischen Fallstricken diskutiere, um hiervon ausgehend aufzubereiten, weshalb ich in der hiesigen Studie einem Strukturtheorie und Wissenssoziologie vermittelnden Deutungsmusteransatz – u.a. in Anlehnung an Rolf Arnold (1983), Carsten G. Ullrich (1999) und Markus Hoffmann (2016) – folgen möchte.

Konsens unter zentralen Referenzautor:innen (Arnold 1983; Lüders 1991; Meuser/Sackmann 1992; Lüders/Meuser 1997; Ullrich 1999; Oevermann 2001; Plaß/Schetsche 2001; Kassner 2003) sowie innerhalb aktueller erziehungswissenschaftlicher Studien (Witek 2013; Hoffmann 2016; Bögelein/Vetter 2019b; Klenk 2019b; Pauling 2021; Brinkmann 2021) herrscht über die jeweiligen Deutungsmusteransätze hinweg dahingehend, dass Deutungsmusteranalysen der Forschungslogik qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung zuzuordnen und deshalb für explorative Forschungsvorhaben geeignet sind. Deutungsmuster werden im Allgemeinen als kollektive, zeitliche und sozialräumlich relativ stabile sowie relativ latente Wissensbestände im Verständnis überindividuell Routinen der Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit definiert, die Individuen Handlungs- und Bewertungsorientierungen im Alltag bieten, indem sie die soziale Umwelt strukturieren sowie deren Komplexität reduzieren. Deutungsmusteranalysen sind demnach insbesondere geeignet „für Fragestellungen zu Handlungsleitungen und Orientierungen von Akteuer_innen, wenn sich diese nicht an primär individualistisch geprägten Konzepten orientieren, sondern auch an der gesellschaftlichen und kulturellen Bedingtheit dieser Orientierungen interessiert sind“ (Bögelein/Vetter 2019b).

Auf dem Fundament dieser vorläufigen Definition kann in einer ersten Annäherung festgehalten werden, dass Deutungsmusteranalysen prädestiniert sind, kollektive Orientierungen von Lehrkräften über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu rekonstruieren, womit der Deutungsmusteransatz ein geeignetes Forschungsinstrument zur Bearbeitung des identifizierten Desiderats (3.4) bildet. Von diesem Startpunkt aus möchte ich eine vertiefende Begriffsbildung des in dieser Arbeit zugrunde gelegten Deutungsmusteransatzes vornehmen, um die realisierte Deutungsmusteranalyse (5) sowie deren Qualität bestimmen zu können. Um diese Aufgaben zu leisten, werden im Folgenden rezeptionshistorische Fallstricke, forschungsrelevante Debatten sowie die Grundprinzipien des Deutungsmusteransatzes zur Diskussion gestellt.

4.1.1 Wissenschaftshistorische Verortung – zwischen Determination und Emergenz

Begriffsgeschichtlich lassen sich Deutungsmuster im Sinne allgemeiner Fragen der Wahrnehmung, Organisation und Interpretation von Welt, Selbst und Anderen an die Arbeiten Alfred Schützes (2004 [1932]), der von Deutungsschemata schreibt, sowie an Erving Goffmans (1994 [1977]) *Frame Analysis* (Rahmenanalyse) rückbinden.¹⁸ In den meisten Deutungsmusteranalysen kommt diesen sozialwissenschaftlichen Wurzeln jedoch weder theoretisch noch empirisch eine überaus große Gewichtung hinsichtlich der inhaltlichen Bestimmung von Deutungsmustern sowie deren sozialwissenschaftlicher Analyse zu (Lüders 1991: 404; Lüders/Meuser 1997: 58; Meuser/Sackmann 1992: 24f.).

Nähert man sich der sozialwissenschaftlichen Rezeptionsgeschichte des Deutungsmusteransatzes chronologisch, so lässt sich diese holzschnittartig in vier Debatten gliedern: Eine frühe Debatte, Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre, die insbesondere von dem unveröffentlichten Manuskript Ullrich Oevermanns geprägt war und in der verschiedene Autor:innen eine inhaltliche Begriffsbestimmung fokussierten; eine mittlere, Anfang bis Ende der 90er Jahre, in der sich strukturtheoretische sowie wissensoziologische Spielarten mit unterschiedlichen Forschungsstilen ausdifferenzierten; eine späte, sich Anfang der 2000er entwickelnde (Höffling/Pläß/Schetsche 2002: 2), die sich retrospektiv mit der wissenschaftshistorischen Kontextualisierung der verschiedenen Deutungsmusteransätze beschäftigte, und eine aktuelle, die sich ausgehend von neueren empirischen Untersuchungen in einer undogmatischen Weise der forschungspraktischen Aktualisierung des Deutungsmusteransatzes jenseits sozialwissenschaftlicher Grabenkämpfe widmet (Bögelein/Vetter 2019a).

Unabhängig von der konkreten Verwendung eines spezifischen Deutungsmusteransatzes sind die skizzierten sozialwissenschaftlichen Debatten allesamt vom frühen Deutungsmusteransatz Ullrich Oevermanns geprägt worden, sodass dessen Einfluss im Zuge der Entstehungsgeschichte besonders berücksichtigt werden muss, wenn mit dem Begriff der Deutungsmuster gearbeitet wird, um methodologische Missverständnisse zu vermeiden. Die Relevanz Oevermanns resultiert daraus, dass von 1973 an ein unveröffentlichtes Manuskript zum Deutungsmusteransatz innerhalb sozialwissenschaftlicher Forschungskontexte kursierte, das 2001 in der Zeitschrift *Sozialer Sinn* (Oevermann 2001) aktualisiert wurde. „Sowohl im strukturalistischen als auch im wissensoziologischen Diskursstrang gilt als Kern des Deutungsmusteransatzes Oevermanns ursprüngliche Absicht, einen Entwurf von latenten ‚Bewusstseinsstrukturen‘ zu entwickeln“ (Pauling 2021: 120).

Oevermann bildet dadurch sowohl innerhalb der frühen als auch der mittleren Debatte eine zentrale theoretische Bezugsgröße, wohingegen aktuelle Diskussionen sich zunehmend

18 Goffmans Untersuchungen zum Arrangement der Geschlechter, die den Fokus auf das Verhältnis sozialer Situationen und öffentlicher Ordnungen legen (Goffman 1994 [1977]: 54ff.), sowie die dabei erörterte Frage nach den sozialen und gesellschaftlichen Deutungen physiologischer Merkmale können nicht zuletzt selbst als „Analyse des ‚Geschlechterrahmens“ (Meuser/Sackmann 1992: 26) gelesen werden. So sind die vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Zuschreibungs- und Darstellungsprozesse auf der Mikroebene gerade nicht als individuelle Ausdrucksweisen einer wie auch immer gelagerten Geschlechtszugehörigkeit zu interpretieren, sondern in Abhängigkeit zu überindividuellen, institutionell strukturierten und sozial akzeptierten Formen der Weltinterpretation zu betrachten, die – im Sinne von diskursiven Mustern oder Rahmen – organisieren, wie z.B. Individuen bestimmte Körperteile, Verhaltensweisen oder Berufe wahrnehmen und welche Deutungen und Erklärungen für sie (mehr bzw. weniger) als plausibel erscheinen.

von einigen wenigen Referenzautor:innen lösen und eine eigenständige Erweiterung des Deutungsmusteransatzes anstreben (Klenk 2019b; Pauling 2021; Brinkmann 2021).¹⁹ Oevermann selbst hatte den Terminus als wissenschaftliche Hilfskraft in der Habilitationsschrift von Mario Lepsius identifiziert (Bögelein/Vetter 2019b: 14). Diese rezeptionslogische Besonderheit führt bis heute zu einer inkonsistenten Einschätzung bezüglich der soziologischen Einordnung einzelner Deutungsmusteransätze, zur Präferenz unterschiedlicher Analyse- und Erhebungsmethoden (z.B. hermeneutisch orientiert vs. wissenssoziologisch, Interviews vs. Zeitungsartikel) und zu durchaus widersprüchlichen Einschätzungen über die sozialtheoretische Verortung einzelner Autor:innen, sodass es sich als herausfordernd erweist, begriffliche Schneisen ins sozialwissenschaftliche Dickicht existierender Deutungsmusteransätze zu schlagen.

Je nachdem, welche Quelle herangezogen wird, zeigt sich, dass differente Klassifizierungsvorschläge bezüglich existierender Deutungsmusterkonzepte vorzufinden sind. Das grundlegende Spektrum möglicher Klassifikationen spannt bereits der frühe Aufsatz von Arnold auf (1983: 899), in dem die bis dato existierenden Deutungsmusteransätze in Positionen der *sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*, der *Wissenssoziologie* inkl. des *symbolischen Interaktionismus*, *Überlegungen zum Arbeiterbewusstsein* und *strukturtheoretische Konzeptionen der objektiven Hermeneutik* nach Oevermann unterschieden werden. Begreift man diesen frühen Systematisierungsversuch nicht als methodologischen Begriffscontainer, sondern interpretiert ihn unter Berücksichtigung der Klassifizierungsversuche aus der mittleren Debatte Anfang der 00er als ein Kontinuum, so zeigt sich, dass es zwar durchaus widersprüchliche Verortungen einzelner Deutungsmusteransätze gibt, Arnolds grundlegender Klassifizierungsversuch – von eher strukturtheoretischen hin zu eher wissenssoziologischen Ansätzen – bis heute jedoch kaum an Gültigkeit eingebüßt hat, gleichwohl anzumerken bleibt, dass auch diese Grenze zunehmend verflüssigt wird (Klenk 2019b; Pauling 2021; Brinkmann 2021).²⁰

Wie disparat die Einschätzungen und undurchsichtig die Systematisierungsversuche zuweilen ausfallen, lässt sich anhand folgender Beispiel veranschaulichen: So schlägt Matthias Müller (2013: 300) für die Sozialpolitikforschung etwa vor, Oevermanns (2001) aktualisierten Deutungsmusteransatz, nicht ohne Spannungen zu dessen strukturtheoretischer Grundverortung zu bemerken, vermittelt über Bourdieus Habituskonzept in der Nähe wissenssoziologischer Forschungsperspektiven zu veranschlagen.²¹ Lüders und Meuser (1997) halten demgegenüber eine Klassifizierung in a) harte und b) weiche struktur-

19 Lena Brinkmann, Sven Pauling und ich haben hierzu eine gemeinsame Forschungsgruppe gegründet, die sich insbesondere mit der erziehungswissenschaftlichen Reflexion des Deutungsmusteransatzes in Verschränkung mit der Grounded Theory Methodology sowie der sozialen Konstruktion von Differenzordnung auseinandersetzt. Sollten Sie Interesse an einer Zusammenarbeit haben, können Sie jederzeit mit uns in Kontakt treten.

20 Die Beharrlichkeit der Klassifikationsvorschläge hängt sicher nicht zuletzt damit zusammen, dass die frühe und mittlere Debatten um den Deutungsmusteransatz zum einen stark autor:innenzentriert geführt wurde (und zum Teil auch geführt werden musste), und liegt andererseits daran, dass sich der Deutungsmusteransatz trotz entsprechender Aktualisierungen bis Ende der 1990er Jahre nicht grundlegend transformiert hat bzw. erst seit den 2010er Jahren um neue theoretische Impulse und empirische Verfahren erweitert wird.

21 Müller (2013) führt selbst an, dass sich Oevermann mit seinem Konzept der objektiven Hermeneutik explizit von der Wissenssoziologie abgrenzt, sodass es durchaus fraglich wäre, den Autor in der Nähe wissenssoziologischer Ansätze zu verorten, kommt jedoch in einer Bourdieu-nahen Lesart zu dem Schluss, dass Oevermanns Deutungsmusteransatz wichtige Beiträge zur „Analyse lebensweltlicher Wissensbestände sozialer Akteure“ (Müller 2013: 300) leisten kann.

theoretische Ansätze sowie in c) eine an Mannheim und d) eine an Schütz orientierte Wissenssoziologie für eine angemessenere Systematisierungsweise, die sich im Grunde genommen jedoch e) bei dem Deutungsmusteransatz nicht trennscharf aufrechterhalten ließe (Lüders/Meuser 1997: 65) und sich zudem, je nach Forschungsperspektive, in diachrone und synchrone wissenssoziologische Forschungsvorhaben ausdifferenzieren, wobei die Grenzen zu Diskursanalysen fließend seien.²² Ganz anders als Müller verorten Lüders und Meuser in ihrer Lesart den Oevermann'schen Deutungsmusteransatz in der Nähe eines harten strukturtheoretischen Ansatzes, in dem „soziale Wirklichkeit bzw. menschliches Handeln als im strikten Sinne regelgeleitet durch ein eigenlogisches System von Strukturen gedacht wird“ (ebd.: 62).

Der sich offenbarende Konzeptpluralismus und die damit einhergehende Klassifizierungsinkonsistenz verweisen einerseits auf die Flexibilität und Anschlussfähigkeit existierender Deutungsmusteransätze, die den Begriff forschungspraktisch attraktiv werden lassen, dürfen andererseits jedoch keineswegs im Sinne eines methodologischen *Anything Goes* missinterpretiert werden. Für die hiesige Arbeit und die damit verbundene Aufgabe, einen gegenstandsangemessenen Deutungsmusteransatz zu bestimmen, ergibt sich vor dem Hintergrund divergierender Klassifizierungsversuche die besondere Anforderung, mit der Spannung erzeugenden Tatsache umzugehen, dass sich mein Forschungsvorhaben einerseits an strukturtheoretische Bestimmungsansätze kritischer Pädagogik anlehnt, im Hinblick auf vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen jedoch dekonstruktivistischen Perspektiven der Subjektivierung folgt, die nicht unwesentliche Referenzen innerhalb wissenssoziologischer Positionen darstellen. Darüber hinaus ergibt sich die Situation, dass strukturtheoretische und diskurstheoretische Elemente in der empirischen Untersuchung professionsbezogener Deutungsmuster über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen forschungspraktisch zusammenfallen, sodass eine genauere Betrachtung strukturtheoretischer und wissenssoziologischer Prämissen lohnenswert erscheint, um sich differenziert zu diesen beiden Paradigmen positionieren zu können:

Folgt man Lüders und Meusers (1997) Systematisierungsvorschlag von Deutungsmusteransätzen, so ist der strukturtheoretischen Position gemein, dass diese „Deutungsmuster als eine sozialem Handeln zugrundeliegende, genauer: soziales Handeln erzeugende Regelstruktur begreifen, mit deren Hilfe Akteure ihren Alltag deuten, ordnen [und] organisieren“ (ebd.: 60). Die Differenz zu wissenssoziologischen Positionen besteht nun weniger in der zugeschriebenen alltagspraktischen Funktion sozialer Deutungsmuster, sondern vielmehr in der theoretischen Bestimmung von *Bezugsproblem*, *Deutungsmuster* und *Deutungen*. Während Oevermanns Deutungsmusteransatz „diese drei Konstituenten in ein Ableitungsverhältnis“ (Pauling 2021) setzt, wonach ‚objektive Handlungsprobleme‘ soziale Deutungsmuster erzeugen, sind Individuen in wissenssoziologischen Ansätzen nicht lediglich Trä-

22 „Gegenstand einer synchron ansetzenden Forschung sind kulturelle Leitbilder, Diskurse der veröffentlichten Meinung, aber auch alltagsweltliche Wissensbestände. Soweit die Untersuchung sich auf mediale Diskurse richtet, sind die Grenzen zur Diskursanalyse fließend“ (Lüders/Meuser 1997: 67). Doch auch die angeführten diachronen Analysen weisen diskursanalytische Momente auf. Dass das Fragen nach der Geschlechtlichkeit ein nicht unwesentlicher Untersuchungsgegenstand innerhalb existierender Deutungsmustervarianten darstellt, zeigt beispielsweise die Untersuchungen von Yvonne Schütze (1992: 39f.), in denen gesellschaftliche Konstitutionsbedingungen und Transformationen des kulturellen Deutungsmusters „Mutterliebe“ rekonstruiert werden.

ger:innen „von Deutungsmustern, sondern ihnen kommt die Rolle zu, diese zu erzeugen, zu gestalten und zu verwenden“ (Bögelein/Vetter 2019b: 21).

Die zentralen Fragen lauten vor diesem Hintergrund, was wird von jeweiligen Autor:innen unter einer ‚erzeugenden Regelstruktur‘ verstanden und auf welcher sozialtheoretischen Ebene (Mikro-, Meso- und Makroebene) werden Deutungsmuster in diesem Zusammenhang verortet. Entgegen eines strukturalistischen, die Autonomie der Strukturlogik im Sinne einer *Metaphysik der Strukturen* (Reichertz 1988) dramatisierenden und die Handlungsfähigkeit des Subjekts dadurch erschwerenden Begriffs sozialer Deutungsmuster werden in wissenssoziologischen Varianten Deutungsmuster „als historisch, in Interaktionen ausgebildete Interpretationsmuster der Weltdeutung und Problemlösung begriffen“ (Lüders/Meuser 1997: 62). Während wissenssoziologische Perspektiven also betonen, dass Individuen „selbst Strukturen und Routinen hervorbringen“ (Bögelein/Vetter 2019b: 21), werden in strukturalistischen Perspektiven Strukturen „zu eigenständigen Entitäten“ stilisiert, womit sie „dem Individuum kaum Einfluss und Freiraum“ (ebd.: 19) zur Gestaltung geben.

Dass es sich bei der hiesigen Debatte nicht nur um theoretisch motivierte Grabenkämpfe handelt, sondern dahinter die erkenntnistheoretische Herausforderung steht, das Verhältnis von Makro- und Mikroebene, Struktur- und Subjektperspektive über den Deutungsmusteransatz analytisch zu vermitteln, lässt sich erneut anhand von Müllers (2013) Lesart des Deutungsmusteransatzes nach Ullrich (1999) nachvollziehen: So kritisiert Müller in einem ZQS-Beitrag (2013: 299), dass Ullrich ausgehend von Makrostrukturen soziale Akteur:innen zu passiven Träger:innen epochaler Deutungsmuster degradieren und diese damit als defizitär charakterisieren.

Ähnliches ließe sich in einer strukturalistischen Lesart jedoch ebenso für den von Müller favorisierten Deutungsmusteransatz in Anschluss an Oevermann (2001) behaupten, wenn dieser im Rekurs auf objektive, krisenträchtige Struktur- und Handlungsprobleme, wie „z.B. der Aufrechterhaltung von Gerechtigkeit, der Bewährung angesichts der Endlichkeit des Lebens, der Geschlechterdifferenz und ihrer Folgen“ (ebd.: 38), zu einer verdinglichenden Lesart der Strukturebene neigt, auf die dann wiederum epochale, durch „Vergemeinschaftung“ (ebd.) ausgebildete Deutungsmuster im Sinne habitualisierter „kognitiver Formationen“ (ebd.: 43f.) antworten, die den Individuen in Gestalt geteilter Wissensbestände auf latenter Sinnebene zur Verfügung stehen.

Müllers Kritik am Ansatz Ullrichs verwundert nicht nur vor dem Hintergrund seiner eigenen Orientierung an Oevermanns Deutungsmusteransatz, ihr muss auf Basis des Forschungsstands auch entschieden widersprochen werden: So schreibt Ullrich (1999: 429) selbst, dass er den „sich in Deutungsmustern dokumentierende[n] soziale[n] Sinn, nicht [den] subjektiv gemeinte[n] Sinn (aber auch nicht [den] ‚objektive[n]‘)“ als Gegenstand der Deutungsmusteranalyse versteht. Ullrichs (1999) Deutungsmusteransatz recurriert hiernach weder auf ein deterministisches noch ein voluntaristisches Konzept sozialer Deutungsmuster, sondern versucht das Kunststück zu realisieren, beide Aspekte zu verbinden, weshalb ich mich diesem in der vorliegenden Arbeit anschließen möchte. Diese Einschätzung untermauert ebenfalls Kassner (2003), wenn er darauf aufmerksam macht, dass Ullrich (1999) ebenso wie Plaß/Schetsche (2001) in ihren jeweiligen Deutungsmusteransätzen das „Wechselverhältnis zwischen der Konstruktion sozialer Wirklichkeit im Deutungsprozess und der verobjektivierten Realität sozialer Konstrukte [...] stärker in Richtung einer situativen Handlungstheorie“ (Kassner 2003: 40) und damit, nicht wie von Müller interpretiert, in Richtung der Strukturebene auflösen.

Führt man sich Kassners (2003) systematische Analyse der bis dato existierenden Deutungsmustervarianten vor Augen und berücksichtigt zudem aktuelle Debatten, die das Verhältnis von struktur- und wissenssoziologischen Ansätzen dezidiert verglichen haben (Bögelein/Vetter 2019b: 23), kann jedoch ebenso wenig Oevermann ungebrochen unterstellt werden, er würde Individuen zu handlungsunfähigen Marionetten von Strukturen erklären, da auch bei ihm das „sozialstrukturell induzierte objektive Handlungsproblem und soziale Deutungsmuster unauflöslich in einem zirkulären Wechselverhältnis stehen“ (Kassner 2003). Hinsichtlich der skizzierten Systematisierungsproblematik von Deutungsmusteransätzen ist damit vor allem Lüders und Meuser (1997: 61) zuzustimmen, die schreiben, dass es dringend vermieden werden sollte, bestimmte Klassifikationen (strukturtheoretisch/wissenssoziologisch) einzelnen Autor:innen zuzuordnen.

Vor diesem Hintergrund kann weder strukturtheoretischen noch wissenssoziologischen Perspektiven in pauschalisierender Weise unterstellt werden, sie würden ausschließlich die Seite des Subjekts auf der Mikroebene bzw. ausschließlich die Seite der Struktur auf der Makroebene innerhalb des jeweiligen Deutungsmusterkonzepts überbetonen. Das Konzept sozialer Deutungsmuster stellt – in all seinen Ausprägungen – vielmehr „einen eigenen Beitrag zur Überwindung des Gegensatzes von Handlung und Struktur dar“ (Sachweh 2009: 80) und erweist sich damit als überaus anschlussfähig an eine kritisch-dekonstruktive pädagogische Forschung, die sich zwischen kritischer Sozial- und dekonstruktiver Subjektkritik bewegt. Ullrich (1999) sieht in der skizzierten sozialtheoretischen Herausforderung des Deutungsmusteransatzes sogar einen entscheidenden Vorteil für die empirischen Deutungsmusteranalyse, da der Ansatz sich einer einseitigen Zuordnung von Handlungs- oder Systemebene entzieht, wodurch „die Erklärung komplexer empirischer Handlungsorientierungen [möglich wird], ohne auf deterministische oder voluntaristische Erklärungsmuster zurückzugreifen“ (ebd.: 430).

Subjekte werden von Ullrich (1999) damit nicht lediglich als passive ‚Träger von Deutungsmustern‘ konzipiert, sondern vielmehr als „deren Erzeuger, Gestalter und Verwender“ (Kassner 2003) interpretiert. Ein solches Verständnis von Deutungsmustern korrespondiert mit dem von sozial-/dekonstruktivistischen Differenztheorien, in denen auf die interaktive Herstellung von Differenz über soziale und diskursive Praktiken aufmerksam gemacht wird. Der Deutungsmusteransatz von Ullrich (1999) ist demnach in der Lage, die wirklichkeitserzeugende Macht diskursiver Praktiken im Zuge der empirischen Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster zu antizipieren, ohne zu individualisieren, aber auch ohne Handlungsspielräume aufgrund starrer Strukturprinzipien zu negieren, weshalb ich mich bei der empirischen Analyse eben an diesem orientieren möchte. Der gewählte Deutungsmusteransatz von Ullrich (1999) korrespondiert im weitesten Sinne ebenfalls mit einer kritischen Pädagogik, da bereits Hans-Jochen Gamm feststellte, dass auch bei völliger „subjektiver Integrität der Bemühungen des einzelnen Pädagogen“ dieser dennoch „einen Beitrag zu einer objektiv gefährlichen gesellschaftlichen Entwicklung“ leisten kann (Gamm 1970: 17f.), womit die präreflexive, individuelle Beteiligung an der Konstruktion überindividueller Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ihrem Wechselverhältnis betont wird.

Vor dem Hintergrund der diskutierten Bestimmungsversuche möchte ich in dieser Studie für eine struktur- und wissenssoziologisch vermittelte sowie vermittelnde Lesart sozialer Deutungsmuster argumentieren, wie sie von Kassner (2003), Hoffmann (2019) sowie Bögelein und Vetter (2019b) vorgeschlagen wurde und wie sie auch von mir und weiteren Kolleg:innen in der Erziehungswissenschaft vertreten wird (Pauling 2021; Brinkmann

2021). Der analytische Vergleich beider Ansätze offenbart im Grunde vier zentrale Unterschiede, die es gegenstandsorientiert während der eigenen Forschung mit dem Deutungsmusteransatz zu beachten gilt: Struktur- und wissenssoziologische Ansätze „unterscheiden sich hinsichtlich der Bedeutung des Bezugsproblems (objektiv gegeben vs. durch Deutungsmuster erschaffen) sowie des Blickwinkels auf die Subjekte (reine Träger innen von Deutungsmustern vs. Deutungsmuster generierende Akteurinnen). Das hat weitreichende Konsequenzen hinsichtlich der Annahmen zur Verbreitung (sozialstrukturell vs. medial) sowie der untersuchten Daten (z. B. Interviews vs. Zeitungsartikel) [...]. In vielen Fällen erscheint aber auch ein aus den jeweils zentralen Bestandteilen generierter Deutungsmusterbegriff, in dem beide Positionierungen Berücksichtigung finden und je nach Fragestellung akzentuiert werden, tragfähig“ (Bögelein/Vetter 2019b: 23).

Wie in diesem Kapitel dargelegt, so orientiere ich mich bei den ersten beiden Punkten eher an wissenssoziologischen Annahmen, die von einer interaktiven Konstruktion sozialer Wirklichkeit ausgehen, womit Personen nicht als Träger:innen sondern als aktive Erzeuger:innen sozialer Deutungsmuster sowie damit in Relation stehender Bezugsprobleme verstanden werden – eine genaue Erläuterung der Bedeutung des sogenannten Bezugsproblems wird im nachfolgenden Kapitel gegeben (4.1.2). Diese Perspektive ist Anschlussfähig an praxeologische Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft – z.B. zur performativen Konstruktion von Geschlecht und Sexualität in der Schule. Da ich in meiner Arbeit keine Diskursanalyse anstrebe, sondern an den latenten Orientierungen von Lehrkräften interessiert bin, gehe ich ferner davon aus, dass Deutungsmuster sowohl qua Sozialisation respektive Subjektivation als auch über Diskurse verbreitet und im Alltag durch soziale Deutungspraktiken (re-)produziert werden, weshalb ich mich im Hinblick auf die beiden letzten Punkte bezüglich der Annahme über die Erhebungsform eher an strukturtheoretischen Analysemodellen sowie im Hinblick auf die Verbreitung von Deutungsmustern zwischen struktur- und wissenssoziologischen Perspektiven positioniere.

Deutungsmusteransätze, die wissenssoziologische und strukturtheoretische Positionen empirisch miteinander verquicken, betonen in diesem Kontext die relative Handlungsfähigkeit von Subjekten im Zuge der diskursiven Konstruktion sozialer Deutungsmuster. Die Regelmäßigkeit latenter Wissensbestände und handlungsleitender Sinnstrukturen verschwindet in dieser Perspektive nicht vollkommen, doch das bei Oevermann anzutreffende Verständnis der Eigenlogik der sozialen Realität, das suggeriert, Strukturen würden ein wirkmächtiges Eigenleben hinter dem Rücken der Akteur:innen führen, wird damit klar zugunsten eines aktiven, soziale Strukturen erzeugenden Subjekts relativiert. Eine hybride Konzeption von Deutungsmustern, die das Verhältnis von Struktur und Subjekt – etwa in Anschluss an Bourdieu oder Butler – als einen unaufhörlichen „Prozess einer strukturierten und strukturierenden Praxis“ (Kassner 2003: 41) oder in Anschluss an dekonstruktive Subjektivierungstheorien (Hartmann 2015b) als den „Prozess und Effekt zugleich“ als eine „sozialisierende und sozialisierte“ Praxis (Götsch 2015: 132) – versteht, erweist sich nicht nur aufgrund der kritisch-dekonstruktiven Verortung der hiesigen Arbeit als sinnvoll, sondern unterstützt darüber hinaus eine gegenstandsangemessene Bestimmung des Deutungsmusteransatzes über verschiedene Autor:innen hinweg, womit dieser für die erziehungswissenschaftliche Differenzforschung anschlussfähig gemacht wird. Diese Flexibilität ermöglicht es, Oevermanns Ausführungen zum prinzipiellen Verweisungszusammenhang von Bezugsproblem und Deutungsmustern zu folgen, ohne aber die dekonstruktivistische Grundposition des hiesigen Forschungsprojekts zugunsten eines genuin strukturtheoreti-

schen Ansatzes im Sinne der objektiven Hermeneutik aufzugeben. In diesem Sinne verstehe ich soziale Deutungsmuster in Anschluss an Pauling (2021) als „normativ-inhaltliche Strukturen weitgehend latenten Wissens, die innerhalb einer Lebenspraxis mit Bezugsproblemen in Verbindung stehen, sich in sozialem (Deutungs-)Handeln rekursiv organisieren und in dessen Manifestationen rekonstruierbar werden“ (ebd.: 135).

Zusammenfassend lässt sich vor dem Hintergrund der wissenschaftshistorischen Diskussion festhalten, dass die bis hierin rekonstruierte Rezeptionsgeschichte des Deutungsmusteransatzes auf ein sozialtheoretisches Spannungsfeld hindeutet, das je nach Forschungsparadigma zwar graduell unterschiedlich gelöst, im Grunde jedoch die gleiche Frage verhandelt, nämlich die nach einer adäquaten sozialwissenschaftlichen Bestimmung des Wechselverhältnisses von Struktur und Handlung, Gesellschaft und Individuum, Diskurs und Subjekt, kurz: „Determination und Emergenz“ (Lüders/Meuser 1997: 67). Die methodologische Erkenntnis, dass Deutungsmuster an der „Schnittmenge von Handlung und Struktur“ (Sachweh 2009: 80) verorten sind, kann zum einen dazu beitragen, den in der theoretischen Rahmung formulierten Anspruch eines kritisch-dekonstruktiven Verständnis im Hinblick auf methodologische Fragen ernst zu nehmen, und hilft zum anderen dabei, sich deutlich von tendenziell individualpsychologischen Modellen wie etwa sogenannte *Beliefs*, Einstellungen, Subjektive Theorien oder Meinungen abzugrenzen.

Mit der Benennung des Spannungsfeldes von Determination und Emergenz wird zugleich etwas Grundlegendes über das zu präferierende Erhebungs- und Analyseverfahren ausgesagt, denn unabhängig davon, wie sich dieses sozialwissenschaftlich konkret ausbuchstabiert, es verlangt nach „Verfahren, die einerseits soziale Verhältnisse *nicht* auf der Basis individueller Meinungen und Intentionalität erforschen, die also nicht reduktionistisch vorgehen, die andererseits aber die strukturschaffenden Leistungen der handelnden Subjekte nicht aus den Augen verlieren“ (Lüders/Meuser 1997: 68) – quantitative und subsumtionslogische Verfahren, die deduktiv vorgehen, scheinen demnach weniger zur Analyse sozialer Deutungsmuster geeignet zu sein, wodurch die Wahl eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsverfahrens, wie es durch die Grounded Theory Methodology oder auch die Dokumentarische Methode gegeben ist, begründet wird. Deutungsmusteranalysen verstehe ich hiernach als Teil einer interpretativen „Strukturanalyse, deren zentrale Devise lautet, Struktur als Prozeßstruktur zu begreifen“ (Lüders/Meuser 1997: 68). Ein so ausgerichtetes Studiendesign ermöglicht es, soziale Konstruktionsprozesse von Differenz in ihrer Interdependenz zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen nachzugehen, ohne die aktive Eigenleistung von Subjekten an der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit zu unter- noch zu überschätzen.

Handelt es sich, wie in dieser Arbeit, nicht um grundlagentheoretische Diskussionen im Sinne der Bestimmung eines sozialwissenschaftlichen Konstrukts sozialer Deutungsmuster oder einer gegenwartsdiagnostischen Einschätzung über gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse auf Basis makrostruktureller Deutungsmuster – dies wäre eher eine Aufgabe für historische sowie genealogisch inspirierte diskursanalytische Forschungsvorhaben –, sondern um die Rekonstruktion bereichsspezifischer Deutungsmuster, die sich in explorativer Weise auf einen konkreten Forschungsgegenstand – hier: den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen aus Perspektive von Lehrkräften – anhand eines ausgewählte Forschungsfeldes – hier: Schule – beschränken – wodurch zugleich Limitationen bezüglich der Reichweite der Deutungsmusteranalyse formuliert worden sind –, spricht nichts dagegen und, wie gezeigt, einiges dafür,

mit einem Deutungsmusteransatz empirisch zu forschen, der zwischen strukturtheoretischen und wissenssoziologischen Paradigmen oszilliert.

Das Erkenntnisinteresse der hiesigen Forschungsarbeit folgt damit dem Anspruch einer empirischen Kartographierung sozialer Deutungsmuster von Lehrkräften im Hinblick auf den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen innerhalb des Handlungsfelds der Schule und damit der „Herausarbeitung typischer und gemeinsam geteilter“ Wahrnehmungsstrukturen (Kassner 2003: 54). Es ist keineswegs Anliegen der Arbeit, empirisch rekonstruierte Deutungsmuster auf objektive bzw. universale Strukturgesetzmäßigkeiten im Sinne der objektiven Hermeneutik oder auf die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu oder einer Lebensweise zurückzuführen – z.B. Deutungsmuster von LGBTIQ*-Personen. Gleichwohl kann die jeweilige Verortung der Interviewpartner:innen in einem subjektrelevanten Zusammenhang zu Deutungsmustern stehen und muss als solche beachtet werden, sofern sie empirisch relevant wird.

Mit dieser Einschränkung wird nun einerseits Ullrichs (1999: 432f.) Vorschlag gefolgt, dass Deutungsmuster nicht „voreilig an bestimmte soziale Kategorien [zu] binden“ sind sondern auch durch das Handlungsfeld geprägt werden, und dennoch das Idealziel verfolgt, dass es bei der Analyse von Deutungsmustern darum gehen sollte, der „Differenziertheit sozialer Praxis Raum zu geben, ohne dabei die Relevanz großräumiger gesellschaftlicher Strukturzusammenhänge“ (Kassner 2003: 55), etwa in Gestalt von Normen, sozialen Ungleichheiten respektive Macht- und Herrschaftsverhältnissen, zu vernachlässigen. Vor dem Hintergrund der kritisch-dekonstruktiven Rahmung der hiesigen Studie (2) und des qua Analyse des Forschungsstandes identifizierten Desiderats (3) können Deutungsmusteranalysen Hinweise – nicht mehr und nicht weniger – auf die Wirkmacht makrostruktureller symbolischer Ordnungen im Sinne von (mehr oder weniger hegemonialen) Diskursordnung und -strängen geben, die von den Akteur:innen innerhalb des schulischen Felds als sag-, denk- und in Tendenz auch (mehr oder weniger) lebbar angesehen und durch diese während des Interviews via diskursiver Praktiken als solche erzeugt werden. Erkenntnisse über die schulpraktische (Re-)Produktion in Form von Performativa in der Schulpraxis werden zwar nicht ausgeschlossen, können streng genommen jedoch nicht auf Basis der empirischen Analyse rekonstruiert werden, da der Unterrichtsvollzug nicht beobachtet wird, sondern lediglich die in den Interviews aktualisierten Deutungen analysiert werden.

Im Hinblick auf Schule als Institution und Organisation kann es sich unter Berücksichtigung berufsbiographischer (Hericks 2006) sowie strukturtheoretischer (Helsper 2003) Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung als empirisch lohnenswert und theoretisch sinnvoll erweisen, die rekonstruierten Deutungsmuster in einen Interpretationszusammenhang zu berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben und strukturlogischen Professionszwängen zu bringen, gleichwohl ein solcher Zusammenhang nicht per se vorauszusetzen ist. Folgt man Arnolds (1983) Hinweis, dass berufsbezogene Deutungsmuster durch institutionelle Handlungsanforderungen qua Berufsrolle vermittelt und feldspezifisch ausgestaltet werden, kann davon ausgegangen werden, dass die interviewten Lehrkräfte schulpraktisch mit vergleichbaren strukturellen Anforderungen und Aufgaben, das heißt womöglich mit einem (oder mehreren) feldspezifischen Bezugsproblem(en) im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen konfrontiert sind, weshalb diese sich unterschiedlicher sozialer Deutungsmuster zur Bearbeitung bedienen. Divergierende Deutungsmuster können somit auf eine gemeinsam geteilte Struktur professionellen pädagogischen Handelns im Rahmen der hete-

rogenen Schulwirklichkeit unter Bedingungen der Post-Heteronormativität verweisen und hierüber Auskunft über geteilte Wahrnehmungsmuster und Handlungsorientierungen im pädagogischen Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen geben.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum es ebenfalls Ziel der empirischen Untersuchung ist, übergreifende Deutungsmuster von Lehrkräften innerhalb eines abgrenzbaren Sozialraums (Schule) zu rekonstruieren und eine Typenbildung anzustreben, ohne diese Muster in essentialistischer Weise an bestimmte Identitätskategorien zu binden. Nicht Identitäten, Schulformen oder soziale Milieus, sondern Schule als Institution und Organisation bzw. die darin aktuell wirkenden strukturellen Handlungsanforderungen, die sich unterschiedlich im Rekurs auf die jeweilige Schulform, Klassenstufe und Verortung der Lehrkraft bearbeiten und deuten lassen, sowie das kollektive Bezugsproblem, auf das soziale Deutungsmuster diskursiv ‚antworten‘, stellen mögliche Maßgaben für Aussagen über die Reichweite der rekonstruierten Deutungsmuster dar, nicht jedoch die soziale Situierung der Interviewpartner:innen respektive deren soziodemographische Daten (Alter, Geschlecht etc.).

Durch die Deutungsmusteranalyse können Erkenntnisse zu den Fragen generiert werden, ob und wie sich professionsbezogene Bezugsprobleme im Zusammenhang mit vielfältigen Lebensweisen für Lehrkräfte darstellen und aufgezeigt werden, mit Hilfe welcher subjektiven Deutungen und sozialen Deutungsmuster diese interpretiert und bearbeitet werden, um daraus weiterführende Erkenntnisse für eine gender- und differenzreflexive Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften zu gewinnen. Oevermanns (2001: 37) Kerngedanken zum Verhältnis von krisenhaften Bezugsproblemen (Handlungsproblemen im Verständnis einer zu bewältigenden Aufgabe) und darauf antwortenden Deutungsmustern folgend, der besagt, dass diese „krisenbewältigende Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbstständigend operieren, ohne das jeweils ihre Geltung neu bedacht werden muß“, wird damit nicht grundlegend verworfen, für die hiesige Untersuchung jedoch in seiner Reichweite und in dem, was unter einem Handlungsproblem respektive Bezugsproblem verstanden wird, eingeschränkt, indem es lediglich auf den Kontext professionellen pädagogischen Handelns innerhalb der Schule und nicht auf epochale Bezugs- und Handlungsprobleme bezogen wird, wobei im sozial-/dekonstruktivistischen Sinne von einem rekursiven Verhältnis von Bezugsproblem und Deutungsmustern ausgegangen wird. Eine Berücksichtigung strukturtheoretischer Überlegungen mittlerer Reichweite im Handlungsfeld Schule erscheint insofern plausibel, da damit verbundene Bezugs- und Handlungsprobleme, wie etwa die Ausgestaltung der Antinomie von Nähe und Distanz, aus einer schulorganisatorischen Struktur heraus berücksichtigt werden können, die Art und Weise der Bewältigung dieser Anforderungen in Form von Deutungsmustern sich jedoch nicht auf die schulorganisatorische Strukturlogik reduzieren lassen, sondern zugleich mit machtvollen diskursiven Differenzordnungen verwoben sind, die von den Lehrkräften aktiv in diskursiven und sozialen Praktiken erzeugt werden und die sich nicht per se auf den schulischen Raum reduzieren lassen.

Unter Berücksichtigung des spezifischen Untersuchungsgegenstandes dieser Forschungsarbeit – Umgang mit und Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen aus Perspektive von Lehrkräften – und in Reflexion der eigenen kritisch-dekonstruktiven theoretischen Rahmung erscheint es im Hinblick auf das heuristische Konzept der Deutungsmusteranalyse damit als erforderlich, einen dritten Weg zwischen strukturtheoretischen An-

nahmen mittlerer Reichweite im Hinblick auf das Handlungsfeld Schule und diskurstheoretischen Erkenntnissen zur sozialen Konstruktion von Wirklichkeit zu nehmen, sodass beide Theoriestränge in unterschiedlicher Konsequenz innerhalb des hier gewählten Deutungsmusteransatzes Berücksichtigung finden. Als angemessen für einen solchen, integrativen Ansatz von struktur- und wissenssoziologischen Perspektiven unter dem heuristischen Dach des Deutungsmusteransatzes erscheinen Oevermanns (2001) und Arnolds (1983) Ausführungen zum Verhältnis von Bezugsproblem und Deutungsmuster, Meusers und Sackmanns (1992) Bestimmungsversuche zentraler Elemente von Deutungsmustern sowie Ullrichs (1999) methodische Ausführungen über adäquate Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die ich im nachfolgenden Kapitel unter den Essentials des Deutungsmusteransatzes vorstellen möchte.

4.1.2 *Essentials – die Grundprinzipien des Deutungsmusteransatzes*

Soziale Deutungsmuster sind überindividuelle Sinnschemata in Form „eines zumeist fraglos gegebenen und gemeinsam geteilten Alltagswissens, das sich vorreflexiv im Rahmen von alltäglichen Handlungsvollzügen praktisch umsetzt“ (Kassner 2003: 37), indem es die Wahrnehmungs- und Legitimationsfiguren der Subjekte prägt. Deutungsmuster sind demnach an den Prozessen der *Wahrgebung* beteiligt, indem sie die Art und Weise der Wahrnehmung ‚vorgeben‘ bzw. beeinflussen und hierüber in Handlungsorientierungen einfließen. Deutungsmuster besitzen eine „relative Autonomie“ (Meuser/Sackmann 1992: 19) und sind nicht bloß individuelle kognitive Sinnstrukturen. Vielmehr sind sie als eine kollektiv geteilte und ‚eigenständige‘ diskursive Wirklichkeitsebene (Sachweh 2009) zu verstehen, die mit individuellen Deutungen sowie feldspezifischen Bezugsproblemen jeweils in einem konstitutiven Wechselverhältnis steht, jedoch nicht damit gleichzusetzen ist. Einzelne Deutungen stellen hiernach situative Konkretionen von sozialen Deutungsmustern dar.

Empirisch lassen sich soziale Deutungsmuster erst über die Verdichtung von Deutungen mehrerer Personen zu überindividuellen Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata rekonstruieren. Diesen Mustern der Deutung ist wiederum gemein, dass sie funktional auf ein oder mehrere sogenannte Bezugsprobleme (Problem im Verständnis einer Aufgabe) bezogen sind. Dabei kann ein und dasselbe Bezugsproblem durch unterschiedliche Deutungsmuster ‚gelöst‘ respektive bearbeitet werden kann (Kassner 2003: 40; Ullrich 1999; Oevermann 2001). Einem deutungsbedürftigen Bezugsproblem („Schloss“) stehen sozusagen mehrere Wahrnehmungs-, Interpretations- sowie Bearbeitungsstrategien („Schlüssel“) in Form sozialer Deutungsmuster gegenüber. Diese leisten einen Beitrag zur ‚Erschließung‘ des Bezugsproblems, indem sie Wahrnehmungsschemata, Handlungsorientierungen sowie Legitimationsfiguren für dessen Bearbeitung zur Verfügung stellen (Wittek 2013: 118; 126). Deutungsmuster sind zwar nicht mit Handlungsmustern gleichzusetzen, sie gehen aber „via Situationsdefinition und Handlungsorientierung in praktische Handlungsvollzüge ein. Ebenso sind sie präsent in Meinungen und Vorstellungen, in Beschreibungen, Erklärungen und Begründungen der sozialen Welt und des eigenen Handelns“ (Kassner 2003: 41), über die sie empirisch rekonstruiert werden können. Methodologisch bedeutet dies, dass die in den Interviews verbalisierten Deutungen im Sinne individueller Derivate (Oevermann 2001) bzw. Derivationen (Ullrich 1999: 430) von überindividuellen, erst durch die empirische Deutungsmusteranalyse zu rekonstruierenden, sozialen Deutungsmustern zu unterscheiden sind.

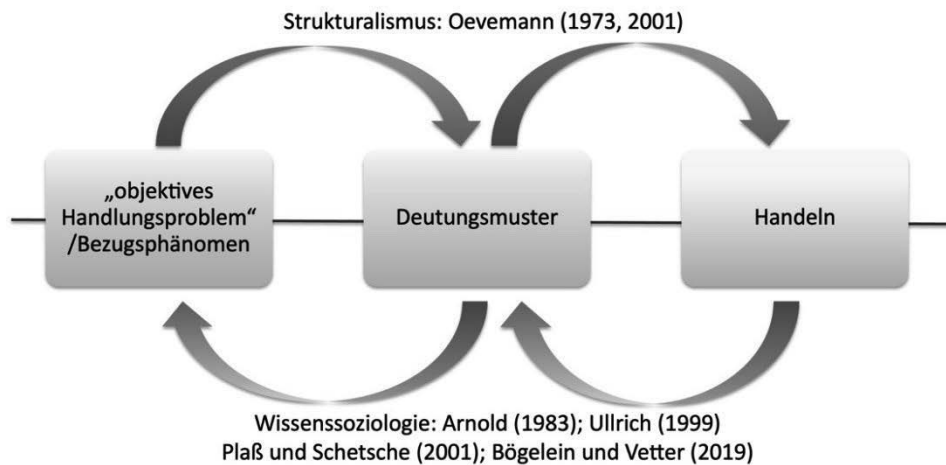


Abbildung 2: Rekursives Verhältnis von *Bezugsproblem*, *Deutungsmuster* und *(Deutungs-)Handeln* in einer wissenssoziologisch-strukturtheoretisch vermittelnden Lesart des Deutungsmusteransatzes. Zitiert nach Pauling 2021: 122

Durch die in dieser Arbeit geleistete Verquickung strukturtheoretischer und wissenssoziologischer Deutungsmusteransätze verstehe ich Deutungen in Anschluss an Pauling (2021) „nicht *nur* als Derivate, sondern als *rekursive* Elemente [...]. Damit wären Deutungsmuster als spezifische soziale und normativ-inhaltliche Strukturen weitgehend latenten Wissens zu verstehen, die innerhalb einer Lebenspraxis mit Bezugsproblemen in Verbindung stehen, sich in sozialem (Deutungs-)Handeln rekursiv organisieren und in dessen Manifestationen rekonstruierbar werden“ (ebd.: 123). Das Verhältnis von Deutungsmustern und Bezugsproblem ist interdependent. Sie konstituieren sich in einer strukturtheoretische und wissenssoziologische Deutungsmusteransätze vermittelnden Lesart wechselseitig in und über sozial-diskursive Praktiken (z.B. Sprechen) – siehe Abbildung 2.

Deutungen sind also „nicht mit Deutungsmustern identisch. Sie lassen aber Rückschlüsse auf diese zu, weil sie sich stets auf soziale Deutungsmuster beziehen und allein dadurch sinnhaft i.S. einer Kommunizierbarkeit sein können. Denn wenn es nicht gelingt, bei der ‚Legitimation‘ eigenen Handelns auf sozial geteilte Deutungsmuster zurückzugreifen, wird die Chance einer überzeugenden Handlungsbegründung verspielt, da dem anderen ein Verstehen der Handlungsmotive und -ursachen dann nicht mehr ohne weiteres möglich ist. Derivationen sind also kommunizierte Konkretisierungen oder Adaptionen von Deutungsmustern, deren vornehmlicher Zweck darin besteht, das eigene Handeln gegenüber Interaktionsteilnehmern zu erklären und zu begründen. Gleichzeitig werden soziale Deutungsmuster durch diese Art der Anwendung immer wieder bestätigt, reproduziert und verändert“ (Ullrich 1999: 430). Der handlungspraktische Vorteil von Deutungsmustern gründet – insbesondere für Lehrkräfte – in deren komplexitätsreduzierender Wahrnehmungs- und Interpretationsfunktion. Diese liefert schnelle Antworten sowohl auf neue als auch sich wiederholt stellende, komplexe (berufliche) Anforderungen. Individuen werden somit befähigt, der Überkomplexität sozialen Handelns im Schulalltag habhaft(er) zu werden. Deutungsmuster haben somit den handlungspraktischen Vorteil, dass Lehrkräfte „nicht jedes Mal mit einer selbstreflexiven Identifikation des eigenen Denkens“ (Hoffmann 2016:

144) von vorne beginnen müssen. Hierdurch werden ihnen Routine und Orientierung für ihr Handeln unter strukturellen Bedingungen pädagogischer Ungewissheit ermöglicht.

In Anschluss an Hoffmann (2019) verstehe ich Deutungsmuster und Bezugsprobleme forschungspraktisch wie folgt: „*Deutungsmuster* sind die von den einzelnen Interviewten und der einzelnen konkreten Erzählung abstrahierten Modi einer generellen Bearbeitung eines Bezugsproblems. Deutungsmuster verweisen auf einen grundsätzlichen, strukturellen Umgang mit einem dazugehörigen Bezugsproblem. Sie sind abstrakte, analytische Verdichtungen einzelner Deutungen, die ausschließlich von den Forschenden durch empirische Rekonstruktionen im Rahmen der Datenauswertung generiert werden können. Sie werden durch den Vergleich von unterschiedlichen Deutungen zum identischen Bezugsproblem herausgearbeitet, bei Ähnlichkeiten auf den gemeinsamen Kern hin verdichtet und bei Unterschieden unter einer explizierbaren Vergleichsperspektive voneinander abgegrenzt [...] Als *Bezugsproblem* kann ein theoretisch beschreibbares Problem im Kontext einer sozialen Praxis verstanden werden, auf das sinnlogisch-vergleichbare Deutungen der in dieser Praxis involvierten Akteur_innen verweisen. Bezugsprobleme sind analytische, von Forschenden identifizierte, rekonstruierte und abstrahierte grundlegende Merkmale oder Spezifika des untersuchten Forschungsgegenstands. Zwischen dem Bezugsproblem als theoretisch-abstrakt beschreibbarem Problem (z. B. den professionstheoretischen Antinomien des Lehrer_innenhandelns) und den Deutungen als Narrationen auf der konkreten Ebene (z. B. Schilderungen über einen konkreten Unterricht) liegen die aus Deutungen verdichteten Deutungsmuster als intermediäre Mittler, als Scharnier, vor. Durch und über Bezugsprobleme können im analytischen Prozess die empirischen Daten miteinander verknüpft, bearbeitet und systematisiert werden“ (Hoffmann 2019: 215).

Analog zum Verhältnis von Deutungen und Deutungsmustern steht das Bezugsproblem hiernach ebenso in einem rekursiven Verhältnis zu sozialen Deutungsmustern und ‚liegt‘ – auf einem höheren Abstraktionsniveau – empirisch quer zu diesen. Da sich mehrere Deutungsmuster auf mindestens ein übergreifendes Bezugsproblem beziehen, muss dieses so abstrakt sein, dass es sich nicht lediglich einer einzelnen Person, sondern stets einer Gruppe von Personen im jeweiligen Untersuchungsfeld stellt. Forschungspraktisch geht die Identifikation eines oder mehrerer Bezugsprobleme aus der qualitativ-rekonstruktiven Organisation des Datenmaterials hervor und stellt nach den subjektiven Deutungen (Derivate/Derivationen) sowie den sozialen Deutungsmustern die höchste Abstraktionsstufe der Deutungsmusteranalyse dar. Dem Bezugsproblem kommt eine integrative Funktion im Forschungsprozess zu, kann hierüber doch ein theoretisches Modell in Gestalt einer Typologie sozialer Deutungsmuster entwickelt werden.

In Anlehnung an Ullrich (1999) und Hoffmann (2019) möchte ich zum besseren Verständnis zwischen dem *forschungsleitenden Bezugsproblem*, das vorab theoretisch bestimmt wird, und dem *empirisch identifizierten Bezugsproblem*, das auf Basis der Deutungsmusteranalyse bestimmt wird, differenzieren. Das forschungsleitende Bezugsproblem ist empirisch noch nicht gesättigt und dient den Forschenden bei der Erhebung in Form einer Fragestellung als Orientierung. Dagegen stellt das auf Grundlage der Deutungsmusteranalyse empirisch begründete Bezugsproblem eine – oder auch mehrere – ‚Kernkategorie(n)‘ dar, um die die rekonstruierten Deutungsmuster systematisiert werden. Das vorab definierte Bezugsproblem fungiert damit als ‚abstrakte ‚Brille‘, als Heuristik, um den Datenkorpus unter bestimmten Annahmen (also aus vorab erarbeiteten theoretischen Erkenntnissen über den Forschungsgegenstand) aufzubrechen und vorab theoretisch hergeleitete

Bezugsprobleme empirisch aufzuspüren“ (ebd.: 218). Demgegenüber ist das basierend auf der Deutungsmusteranalyse identifizierte Bezugsproblem zwar ein empirisch gewonnenes, aber abstraktes Ergebnis der Untersuchung, das in den Daten gründet.

Für das Verhältnis von Bezugsproblem und Deutungsmustern lässt sich an dieser Stelle konstatieren: Deutungsmuster stellen überindividuelle Wahrnehmungs-, Legitimations- und Orientierungsschemata mit handlungsleitendem Charakter dar, die funktional, im Sinne von Bearbeitungsmodi, auf eines oder mehrere feldspezifische Bezugsprobleme höherer Ordnung bezogen sind und von mehreren Personen geteilt werden. Hinsichtlich des forschungsleitenden, vorab definierten Bezugsproblems kann festgehalten werden, dass der Umgang mit Differenz respektive mit Differenzordnungen, zu denen auch vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zu zählen sind, als ein feldspezifisches, empirisch nicht gesättigtes Bezugsproblem definiert werden kann. Zu diesem Verhalten verhalten sich Lehrkräfte in der schulischen Praxis in einer bestimmten Art und Weise, indem sie dieses soziale Deutungsmuster bearbeiten. Das forschungsleitende Bezugsproblem der vorliegenden Arbeit entspricht dem auf Basis der Theorie und des Forschungsstandes identifizierten Desiderat, das sich in folgender Frage fassen lässt:

Welche sozialen Deutungsmuster leiten den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule aus Perspektive von Lehrkräften? Welches feldspezifische Bezugsproblem bearbeiten Lehrkräfte durch die diskursive (Re-)Produktion sozialer Deutungsmuster?

Im Verständnis Ullrichs (1999) bleibt das forschungsleitende Bezugsproblem empirisch ‚gehaltlos‘ respektive unbestimmt, zumal es bedingt durch die Sichtung der Theorie und des Forschungsstandes eine explorative Fragestellung verfolgt. Welches empirische Bezugsproblem konkret im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen von den Lehrkräften durch die (Re-)Produktion welcher sozialer Deutungsmuster ‚tatsächlich‘ bearbeitet wird, dies kann somit nicht vorab bestimmt werden. Erst anhand der qualitativen Rekonstruktion durch Entwicklung einer Typologie sozialer Deutungsmuster ist es zu klären.

Neben dem dargelegten Verweisungszusammenhang von Deutungsmustern und einem oder mehreren Bezugsproblemen besteht unter den von mir gewählten Referenzautor:innen ferner Konsens darüber, dass Deutungsmuster (a) zeitlich relativ stabile, (b) im Prozess der Sozialisation respektive Subjektivierung ausgebildete, durch Identitätsbildungsprozesse habituell sedimentierte und damit (c) relativ latente Figurationen der Welt-, Selbst- und Anderenwahrnehmung sind. Sie sind (d) im Sinne von Komplexitätsreduktion funktional auf ein oder mehrere Bezugsprobleme (Handlungsprobleme/-anforderungen) innerhalb eines Ausschnitts der Wirklichkeit (z.B. innerhalb der Profession des Lehrberufs) bezogen. Soziale Deutungsmuster leisten in diesem Verständnis (e) einen Beitrag zur – kognitiven, normativen und evaluativen – Legitimation von Handlungsorientierungen wie auch (f) zur Herstellung sowie Aufrechterhaltung der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit – siehe hierzu insbesondere Arnolds (1983) frühe Definition²³; Kassner 2003: 40ff.; Meuser/Sackmann 1992: 18ff.; Sachweh 2009: 79ff. sowie Hoffmann 2016.

23 „Als Deutungsmuster werden die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im Einzelnen bilden diese Deu-

Zur begrifflichen Konkretion werden die einzelnen Elemente analytisch getrennt voneinander und in ihrer Relevanz für die hiesige Arbeit dargestellt, gleichwohl sich die volle Bedeutung von Deutungsmustern sinnvoll nur in der Interdependenz der hier präsentierten Essentials erschließt.

a. Relative zeitliche und sozialräumliche Stabilität

Deutungsmuster sind zeitlich und sozialräumlich relativ stabile, auf Kontinuität und Erfahrungspersistenz ausgelegte Alltagstheorien mit handlungsleitendem Charakter. Sie sind weder als determinierte noch fluide Wahrnehmungsdispositionen zu verstehen. Da sie nicht isoliert, sondern auf ein feldspezifisches Bezugsproblem ausgerichtet sind, folgen sie internen Konsistenzregeln und weisen eine systematische Ordnung zueinander auf (Arnold 1983: 898). Diese ist zwar empirisch nur schwer zu rekonstruieren (Oevermann 2001: 67), aber vermag es, deren Beharrungsvermögen zu erklären. Durch die Rekonstruktion der spezifischen Konsistenzregeln und intrakategorialen Ausprägungen von Deutungsmustern können mehrere Deutungsmuster voneinander unterschieden werden.

Deutungsmuster sind dabei keine hermetisch abgeschlossenen Gebilde, sondern nur mehr oder weniger stabile, mehr oder weniger ähnliche Konstrukte, die für soziale Transformationsprozesse anschlussfähig sind. Ferner können sie sich in ihren individuellen Deutungen bis zu einem gewissen Grad voneinander abheben. Varianzen innerhalb eines Deutungsmusters sind so lange möglich, wie die intersubjektive Kommunikationsfunktion des jeweiligen Deutungsmusters aufrechterhalten werden kann, womit subjektiven Deutungen zugleich Grenzen gesetzt werden. Ein eben solches Verständnis von Deutungsmustern als ‚schwingende‘ Kategorien korrespondiert mit Petra Muckels (2007: 213) Vorschlag zur empirischen Rekonstruktion von Konzepten in der Grounded Theory Methodology.

Die internen Konsistenzregeln von sozialen Deutungsmustern verstehe ich in dieser Arbeit – in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology (4.2) – als deren intrakategoriale Eigenschaften und Dimensionen. Trotz der internen Ordnung, die ihnen intersubjektive Kontinuität und Konsistenz verleiht, sind Deutungsmuster nicht mit veränderungsresistenten Deutungscontainern zu verwechseln. Die soziale Transformationsfähigkeit von Deutungsmustern unterscheidet diese zudem vom Bourdieuschen Habituskonzept, das eher auf Reproduktion und weniger auf Veränderung ausgelegt ist (Pauling 2021: 117).

Partielle Inkonsistenzen sowie ‚unscharfe‘ Ränder sind hiernach gleichfalls konstitutiv für soziale Deutungsmuster (Lüders 1991: 38): Dies liegt daran, dass sie sich letztlich immer über subjektive Deutungen, die niemals miteinander identisch sein können, diskursiv reproduzieren. Genau diese Erkenntnis entspricht im weitesten Sinne Butlers Konzept der Iteration von Differenzordnungen, also dem „Moment der Nicht-Übereinstimmung“ (Rose/Koller 2012: 92) in der performativen Zitation sozialer Normen. Individuen rekurren auf eine nicht beliebige Anzahl von – z.T. konkurrierenden und sich widersprechenden – Wissens-elementen, die sich je nach Kontext und Situation relativieren und jeweils subjektiv im Sinne von Deutungen ausgestalten können. Resultierend daraus lassen sich Deutungsähnlichkeiten, aber auch -unterschiede respektive die Deutungsdimensionen innerhalb ein

tungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotenzial von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält" (Arnold 1983: 894).

und desselben Deutungsmusters erklären sowie Grenzen zwischen Deutungsmustern erstellen (Sachweh 2009: 83).

Des Weiteren stellen die über den Sozialisationsprozess respektive Subjektivationsprozess entwickelten „identitätspolitischen Techniken eine Vielzahl von Verfahren bereit, mit denen offensichtliche Unvereinbarkeiten zwischen Deutungsmustern vorübergehend oder auf Dauer als nicht existent oder nicht bedeutsam“ (Arnold 1983: 897) verdrängt werden können. Dies ist die Antwort darauf, weshalb ein und dieselbe Person auf mehrere, sich zum Teil widersprechende, Deutungsmuster rekurriert. In Anlehnung an subjekttheoretische Erkenntnisse zur in westlich-globalisierten Zonen (Messerschmidt 2018) dominierenden Leitidee des – speziell auch geschlechtlich und sexuellen – autonomen Subjekts (Meißner 2010; Meißner 2015) kann außerdem vermuten werden, dass Deutungswidersprüche zu Gunsten der identitären Kohärenz sowie Handlungsbefähigung des Subjekts biographisch verschleiert werden. Dadurch können widersprüchliche Wahrnehmungsmuster und Handlungsorientierungen von den Individuen qua diskursiver (Re-)Produktion sozialer Deutungsmuster auch nebeneinander existieren.

Dem situationsübergreifenden Orientierungspotenzial zeitlich und räumlich relativ stabiler Deutungsmuster Rechnung tragend, müssen sich diese in der Praxis angesichts neuer und einzigartiger Situationen bewähren. Hierbei ist empirisch sowohl eine Modifikation als auch eine Stabilisierung routinierter Deutungsmuster durch Reorganisation oder Glättung von Widersprüchen denkbar. Oevermann (2001) folgend sind Inkonsistenten „für Deutungsmuster geradezu endemisch und typisch. Nach ihnen muß man fahnden, weil sie daran vor allem erkennbar sind“ (ebd.: 67). Da die Konsistenzregeln der Deutungsmuster, denen die Subjekte in ihren Deutungen folgen, von diesen nicht ohne weiteres artikuliert werden können (Kassner 2003: 46), verlangt die Deutungsmusteranalyse eine besondere Aufmerksamkeit für die sich in den Interviews dokumentierenden Inkonsistenzen und Widersprüche, um anhand ihrer mehrere Deutungsmuster differenzieren zu können.

b. Aneignung im Sozialisationsprozess

Als Teil der „subjektiven Normalisierungsbemühungen im Rahmen des Lebenslaufs“ (Arnold 1983: 896) erfolgen die Aneignung und Modifikation von Deutungsmustern fortlaufend im Prozess der Sozialisation respektive Subjektivation sowie im Verhältnis zum jeweiligen Handlungskontext, in dem die Deutungsmuster (re-)produziert werden. Dies gilt, sofern sie sich für die Subjekte sowie deren Handlungsfähigkeit dort als sinnvoll erweisen haben. Deutungsmuster weisen aufgrund ihrer biographischen ‚Sedimentierung‘ zwar eine relative Stabilität und Latenz auf. Sie unterliegen zugleich jedoch der wiederholten (Re-) Interpretation und aktiven Veränderung durch die handlungspraktische Aktualisierung von Wissens- und Erfahrungselementen innerhalb eines Feldes und über den Lebenslauf hinweg. Demnach sind sie entwicklungs offen und besitzen ein prinzipielles Potenzial zur wissens- und erfahrungsbasierten Transformation.

Bekanntermaßen sind Deutungsmuster nicht nur in ihrem individuellen Funktionssinn zu verstehen, sondern in ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit zu betrachten. In dieser ermöglichen sie eine kollektive ‚Antwort‘ auf gesellschaftlich und institutionell drängende Bezugsprobleme, die mit einem gewissen „Deutungszwang“ (Arnold 1983: 897) einhergehen. So lässt sich nicht nur eine Wechselwirkung zwischen Bezugsproblem und Deutungsmustern, sondern ebenfalls „eine Dialektik zwischen den dem Individuum im

Sozialisationsprozeß angetragenen kollektiven Deutungsmustern und den in eine aktive Auseinandersetzung mit diesen einhergehenden Absichten und Bedürfnissen konstatieren“ (ebd.). Auf diese Weise wird die Eigenaktivität der Individuen bei der (Re-)Produktion sozialer Deutungsmuster herausgestellt. Diese Verhältnisbestimmung ist ein nicht unwesentlicher Aspekt im Hinblick auf die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung von Lehrkräften: So kann etwa durch Spiegelung von Deutungsmustern „ein Veränderungsdruck auf das Handeln der Lehrenden ausgehen“ (Wittek 2013: 120), worin eine Chance zur beruflichen Entwicklung liegt. „Die Modalität, wie eine Lehrkraft ein Handlungsproblem deutet, ist also über Erfahrungen veränderbar/modifizierbar“ (ebd.). Das bedeutet im Umkehrschluss ebenfalls, dass sich die Deutungsmuster verändern können, wenn sich das feldspezifische Bezugsproblem strukturell verändert. Ein solcher Vorgang kann z.B. aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen, veränderter Organisationsprinzipien oder Rechtslagen in Schule und Gesellschaft eintreten.

Führt man sich in diesem Zusammenhang das in der Lehrer:innenbildung dominierende Berufsbild samt der darin verankerten „Angst vor Souveränitätsverlust“ (Messerschmidt 2016a: 63) vor Augen, kann trotz der immer wieder beschworenen Reflexionsnotwendigkeit pädagogischen Handelns folgende Annahme getroffen werden: Die professionstheoretische Adressierung, als Lehrkraft stets handlungssicher und souverän zu wirken, kann zur Verhinderung von Reflexions- und Kritikgelegenheiten²⁴ an zuweilen problematischen Deutungsmustern führen. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich diese routiniert und schulpraktisch bewährt haben und aufgrund dessen interaktiv im diskursiven und sozialen Handeln von Lehrkräften (re-)produziert werden.

c. Relative Latenz

Deutungsmuster sind nach Oevermann kein „abfragbares, bewußt verfügbares oder archivierte Wissen, sondern ein implizites oder eben ‘schweigendes’ bzw. ‘stummes’ Wissen (‘tacit knowledge’)“ (Oevermann 2001: 51). Die Eigenschaft der Latenz fungiert innerhalb existierender Deutungsmusteransätze als ein zentrales Abgrenzungskriterium gegenüber sozialpsychologischen, eher modifizierbaren Konstrukten wie Einstellungen oder Meinungen (Meuser/Sackmann 1992: 19; Oevermann 2001: 39). Subjektive Deutungen können somit zwar durchaus in Einstellungen, Meinungen, Wahrnehmungsbeschreibungen und -begründungen artikuliert werden, soziale Deutungsmuster sind mit diesen Ausdrucksformen jedoch nicht gleichzusetzen (Ullrich 1999). Zwar sind demnach Deutungsmuster den Individuen aufgrund ihrer biographischen Sedimentierung – insbesondere in actu – nur selten in ihrer handlungsleitenden Funktion präsent. Gleichwohl können sie aber – vor allem ex post – bis zu einem gewissen Grad reflexiv eingeholt und in Form subjektiver Deutungen artikuliert werden. Exemplarisch dafür sind Reflexionsgespräche, Umbruchsituationen oder spezifisch Fragetechniken, die auf die Artikulation von Handlungsorientierungen sowie die Explikation der dieser Handlungen zugrundeliegenden Begründungsfiguren abzielen.

Die Art und Weise der reflexiven Zugänglichkeit von Deutungsmustern bleibt eine empirisch offene Frage. Aktuellen Deutungsmusteransätzen folgend kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Umbruch- und Krisensituationen geltende Deutungsmuster heraus-

24 Zur Unterscheidung von Reflexion und Kritik siehe Messerschmidt (2016a: 62f.).

fördern, wenn „die Reproduktion des Selbstverständlichen zunehmend weniger Handlungssicherheit und -erfolg gewährleistet“ (Meuser/Sackmann 1992: 20), wodurch Deutungsmuster hinterfragbar(er) werden. Umbruchssituationen, wie der aktuelle Transitzustand der Post-Heteronormativität, stellen demnach sehr gute empirische Rahmenbedingungen zur Analyse sozialer Deutungsmustern dar. Zu erklären ist dies damit, dass die Veränderungen und Beharrungstendenzen im Geschlechter- und Sexualitätsdispositiv zur Überprüfung der Gültigkeit der damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungen auffordern, sodass sich soziale Deutungsmuster auch für die Individuen im Sprechen offenbaren können (Kassner 2003: 46; Ullrich 1999: 430). Diese Einsicht verweist darauf, dass Deutungsmuster in reflexiven Akten zugänglich und damit bearbeitbar gemacht werden können, weswegen ihnen lediglich eine relative Latenz zugesprochen werden kann.

Wahrscheinlich ist, dass der Grad an Latenz umso höher ist, „je länger ein Deutungsmuster schon gilt und je allgemeiner es ist, das heißt, je mehr Menschen es teilen. Umgekehrt kann angenommen werden, dass ein Deutungsmuster umso manifester wird, je aktueller es ist und wenn es nur von wenigen Menschen oder Gruppen geteilt wird“ (Sachweh 2009: 83; siehe auch Plaß/Schetsche 2001: 517). Je höher der Grad an Selbstverständlichkeit ist, mit der die interviewten Lehrkräfte über ihre Praxis sprechen, desto wahrscheinlicher ist also die soziale Gültigkeit der jeweiligen Deutungen im Handlungsfeld Schule. Besonders ausführliche Explikationen, Legitimationen sowie unaufgeforderte Rechtfertigungen des eigenen Handelns können demgegenüber als Hinweise auf die soziale Marginalisierung sowie Instabilität eines sich im Diskurs formierenden Deutungsmusters gelesen werden. In Rekurs auf die sozialräumliche Reichweite und zeitliche Stabilität von Deutungsmustern kann zudem vermutet werden, dass großflächige Deutungsmuster (z.B. sogenannte historisch-epochale Gebilde (Overmann 2001: 42), wie z.B. jene einer biologisch begründeten Zweigeschlechtlichkeit, wahrscheinlich eine höhere Latenz als bereichsspezifische, z.B. berufsbezogene Deutungsmuster, besitzen. Es ist ferner anzunehmen, dass sich Deutungsmuster unterschiedlicher Reichweite innerhalb eines Handlungsfeldes miteinander verbinden und hierüber spezifische Ausprägungsvarianten entwickeln können (Kassner 2003: 43) – z.B. wenn sich im Feld der Schule etwa politische Deutungsmuster über Geschlecht mit professionstheoretischen Deutungen über die Bildung der Geschlechter verschränken.

d. Komplexitätsreduktion

Ullrich (1999) folgend sind Deutungsmuster ein Mittel zur Bewältigung von Komplexität innerhalb sozialer Handlungsvollzüge, wodurch sie zur Plausibilisierung routinierter Handelns beitragen. Deutungsmuster leisten ferner einen zentralen Beitrag zur handlungspraktischen Reduzierung von Kontingenz, indem innerhalb neuer Situationen durch soziale Deutungsmuster zumeist auf solche Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata rekurriert wird, die für die Individuen vertraut, identifizierbar und praktikabel erscheinen. Auf diesem Wege kann Unbekanntes eher nachgestellt, unter- und im Rahmen existierender Wahrnehmungsschemata eingeordnet werden, sodass Individuen im Alltag Handlungsfähigkeit gewinnen (Hoffmann 2016: 144). „Faktisch reduzieren soziale Deutungsmuster Komplexität, in dem sie Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit von Handlungssituationen zu einem konsistenten Ganzen zusammenbringen und dadurch in routinierter Weise zu praktischer Handlungsfähigkeit und wechselseitigem Sinnverstehen befähigen“ (Kassner 2003: 48).

Das Element der Komplexitätsreduktion erklärt sich demnach im Verweis auf die handlungsleitende sowie kommunikationsbefähigende Funktion von Deutungsmustern.

e. Handlungsorientierung

„Allgemein ist davon auszugehen, daß das sich in typischen Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen darstellende Alltagswissen im Hinblick auf das tatsächliche Handeln eine Orientierungsfunktion erfüllt. Die diesen Definitionsleistungen zugrundeliegenden Deutungsmuster helfen dem einzelnen bei der Interpretation der ihn umgebenden Wirklichkeit und leiten auf der Basis impliziter Wert- und Entscheidungsmaßstäbe sein Verhalten“ (Arnold 1983: 898). Deutungsmuster sind demnach soziale Konstrukte, die auf ein Wertesystem rekurrieren und übersituatives Orientierungspotenzial besitzen, indem sie zur Vermeidung alltagstheoretischer Diskontinuitäten beitragen und Handlungen anleiten. Sie regulieren damit in gewisser Weise, wie neue und unerwartete Situationen wahrgenommen, bewertet und ggf. (nicht) bearbeitet bzw. in bestehende Wahrnehmungsschemata integriert werden.

Da sich in ihnen „vorherrschende Leitbilder des Normalen und des Selbstverständlichen“ (Kassner 2003: 47) ausdrücken und sie komplexitätsreduzierend wirken, sind sie mehr als rein kognitive Repräsentationen. Sie verleihen bestimmten Wahrnehmungen der sozialen Wirklichkeit sowie darauf bezogenen Handlungen Sinnhaftigkeit und stellen normative sowie evaluative Begründungs- und Bewertungsmaßstäbe zur Verfügung, die durchaus affektiv verhaftet sein können. Dadurch kommt ihnen in der Praxis eine handlungsleitende Funktion im Hinblick auf die Bewältigung von Situationen zu, anhand derer Individuen ihre Handlungsvollzüge implizit und mit einer gewissen Aussicht auf ‚Erfolg‘ ausrichten.

In diesem Sinne erfüllen Deutungsmustern – quasi en passant – eine NormlAISierungsfunktion hinsichtlich der Stabilisierung respektive Unterbrechung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Dieser Aspekt ist für die vorliegende Arbeit zentral und wird in Deutungsmusteransätzen – mit Ausnahmen (Alemann 2019) – kaum verhandelt. Die Berücksichtigung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen erscheint jedoch sehr anschlussfähig an kritisch-dekonstruktive Perspektiven der Sozial- und Subjektkritik. Oevermann formuliert hierzu wie folgt: „Deutungsmuster sind zwar auch mittelbar an der Funktion der Legitimation einer jeweiligen Herrschaft beteiligt, aber sie sind nicht primär zur Erfüllung dieser Funktion entstanden, sondern erfüllen diese deshalb gewissermaßen ‚nebenbei‘, wie sie grundlegend als verbindliche Interpretationen von Welt eine wie selbstverständlich für gültig gehaltene Orientierung in der typischen, durchschnittlichen und erwartbaren Handlungswirklichkeit der Lebenswelt verbürgen, für die sie konstitutiv gelten“ (Oevermann 2001: 43). Demzufolge dürfen Deutungsmuster nicht mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen gleichgesetzt, sondern müssen in ihrer feldspezifischen Funktion – Bearbeitung eines Bezugsproblems – verstanden sowie empirisch rekonstruiert werden. Dies schließt wiederum nicht aus, dass ihre Funktion einer kritisch-dekonstruktiven Revision unterzogen wird, um die Macht und Herrschaft stabilisierenden wie auch unterminierenden Mechanismen im Zuge der diskursiven Aktualisierung eines sozialen Deutungsmusters herauszuarbeiten, über die etwa ableistische, heterosexistische, klassistische sowie rassistische Differenzordnungen (re-)produziert werden. Ein macht- und herrschaftskritisches Verständnis sozialer

Deutungsmuster versteht Deutungsmusteranalysen als ein Teil der Erforschung *institutioneller Diskriminierung* (Gomolla/Radtke 2009).

f. Kommunikationsfunktion

Aufgrund der ihnen zugeschriebenen Handlungsorientierung sowie ihres Bezugs zu einem deutungsbedürftigen übersituativen Bezugsproblem müssen sozial geteilte Deutungsmuster ebenso wie subjektive Deutungen einen gewissen Grad an Kompatibilität aufweisen. Dies ist erforderlich, damit sie vor anderen und für andere Interaktionsteilnehmende kommunizier-, legitimier- und verstehbar bleiben. Hieraus leitet sich ihre Funktion zur Aufrechterhaltung und Herstellung der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit ab, womit individuellen Adaptionen zugleich Grenzen gesetzt werden. Schließlich können Deutungsmuster ihre „soziale Funktion [...] nur erfüllen, solange ihre individuellen Repräsentationen kompatibel zueinander bleiben“ (Höffling/Pläß/Schetsche 2002: 4).

Insbesondere in der Schule, in der professionelles Handeln in komplexen Situationen unter Zeitdruck zum Alltag von Lehrkräften zählt, kommt Deutungsmustern nicht nur eine zentrale Orientierungsfunktion, sondern ebenfalls eine wesentliche Kommunikations- und Handlungsfunktion zu. Kassner (2003: 54) und (Hoffmann 2016: 147) betonen im Anschluss an Oevermanns (2001) Ausführung zum Verhältnis von Bezugsproblem und damit einhergehendem Deutungszwang, dass Deutungsmuster nicht lediglich *Deutungsmöglichkeiten* bereitstellen, sondern in der Praxis mit *Deutungsnotwendigkeiten* einhergehen, die sich für die Individuen als Handlungsaufforderungen präsentieren können. In Anschluss an diskursanalytische Erkenntnisse können Deutungsmuster aufgrund ihrer Kommunikationsfunktion „als Aussage- und Argumentationsstrukturen, die als Wissensvorräte wiederum in Diskurse eingehen“ verstanden werden (Siemoneit 2021: 151). Soziale Deutungsmuster stellen hiernach ein Bindeglied zwischen feldspezifischen sozial-diskursiven Praktiken und Diskurssträngen dar – zum Verhältnis von Deutungsmustern und Diskurstheorie siehe ebenfalls Kapitel 4.3.2.

4.2 Die Grounded Theory Methodology – ein dynamischer Forschungsstil

„Man entdeckt keine Wahrheit, nach der man nicht erst gesucht hat. Das Forschen ist an sich schon beinahe die Entdeckung. Man findet immer, wenn man innig genug sucht; auf jede dringlich gestellte Frage kommt schließlich die Antwort. Oft zu unserem Schmerz.“

– Klaus Mann (Mann 2019 [engl. 1942])

„Die‘ Grounded Theory Methodology existiert ebenso wenig wie ‚der‘ Deutungsmusteransatz. Vergleichbar den zuvor diskutierten Varianten soziale Deutungsmuster (4.1.1) stehen die Begriffe *Grounded Theory* (GT) und *Grounded Theory Methodology* (GTM) für keine einheitliche Theorie oder Methode, sondern für eine weit verzweigte Theoriefamilie. Terminologisch ist zunächst zwischen dem konkreten Forschungsergebnis in Gestalt einer Grounded Theory (GT), also einer in empirischen Daten gründenden Theorie über einen Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit und den im Zuge der empirischen Rekonstruktion an-

gewandten Verfahrensweisen qualitativer Sozialforschung (GTM) zu unterscheiden, die zu einer Grounded Theory (GT) führen. Die Grounded Theory Methodology (GTM) steht für einen Forschungsstil – oder auch eine Forschungshaltung –, mit dem sich bestimmte axiomatische Grundannahmen, qualitative Gütekriterien und rekonstruktive Verfahrensprinzipien verbinden, über die ein bereichsspezifisches theoretisches Modell – verstanden als eine Theorie unter weiteren Grounded Theories – empirisch rekonstruiert wird.

In diesem Kontext ist anzumerken, dass in der Forschungsliteratur unter dem Label GTM eine Vielzahl an divergierenden, sich in mancher Hinsicht auch konterkarierenden, methodologischen Verfahren der qualitativen Sozialforschung subsumiert werden, und zwar je nachdem, welche GTM-Variante favorisiert und welche Generation an GTM-Forscher:innen als Referenz für das jeweilige Forschungsprojekt herangezogen wird. Die sich hieraus ergebenden Freiheitsgrade und methodische Flexibilität bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung systematischer Analyseverfahren ist vermutlich ein wesentlicher Grund dafür, weshalb der Forschungsstil sich sowohl inter-/nationaler Beliebtheit erfreut – ohne dass in der Anwendung immer ersichtlich wäre, welche GTM-Variante forschungspraktisch realisiert wurde – als auch anhaltende Kritik erfährt.

Mit der GTM zu forschen, bedeutet nun aber keineswegs, der Beliebigkeit zu folgen, sondern erfordert es, – analog zum Deutungsmusteransatz – offenzulegen, an welche methodologische Variante sich das hiesige Forschungsprojekt angliedert, und zu begründen, wann, wie und warum von der jeweiligen Forschungsprogrammatisierung abgewichen wird. Versteht man „Methodenanwendung zugleich als Methodenentwicklung“ (Moritz 2016: 220), bedarf es bei der Forschung mit der GTM „einer Anpassung der Methode an die forschungspraktischen Gegebenheiten, bei der aber gleichzeitig den Grundprinzipien der GTM Rechnung getragen werden muss“ (Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman 2011: 354).

In welcher Art und Weise die Orientierung an und Adaption der GTM innerhalb der vorliegenden Arbeit realisiert wird, auf welche Variante hierzu rekurriert und weshalb sich die GTM als gegenstandsangemessenes Forschungsprogramm zur Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster erweist, soll folgend in Anschluss an die zeithistorische Verortung des Forschungsstils und in Rekurs auf die methodologischen „Essentials“ (Mey/Mruck 2009: 108) erläutert werden.

4.2.1 Wissenschaftshistorische Verortung – der Spirit datenverankerter Theoriebildung

Als Begründer des Forschungsstils gelten die beiden Soziologen Barney G. Glaser (Columbia-Schule) und Anselm L. Strauss (Chicagoer-Schule in der interaktionistisch-symbolischen Tradition Blumers und Meads). Wichtige Weiterentwicklungen der GTM wurden im anglophonen Sprachraum durch die erste und zweite Generation an GTM-Forscher:innen distribuiert – in einer praxisorientierten Perspektive durch Juliet Corbin (Strauss/Corbin 1996), in einer konstruktivistischen durch Kathy Charmaz (2006) sowie in einer poststrukturalistischen Version durch Adele Clarke (Clarke 2012). Neben unzähligen ‚Anwendungsvarianten‘ in Forschungsprojekten haben sich auch im deutschsprachigen Raum verschiedene GTM-Modifikationen, die von Akzentuierungen bis hin zu Variationen des Forschungsstils reichen, innerhalb der Sozial- und Humanwissenschaften etabliert (Breuer/Muckel/Dieris 2019; Mey/Mruck 2011; Tiefel 2005).

In Anbetracht dieses weiten Feldes kann es hilfreich sein, sich zunächst auf die Grundprinzipien und den darin transportierten ‚Spirit‘ – wie es Franz Breuer in einem Berliner

Methodenworkshop einmal formulierte – der GTM zurückzubedenken, der sich über den zeithistorischen Entstehungskontext des Forschungsstils vergegenwärtigen lässt. Die GTM kann hierüber als ein ‚Produkt der Rebellion‘ erschlossen werden, wie Jörg Strübing (2014) zu ihrem 50. Geburtstag im Jahr 2017 schreibt, wenn er daran erinnert, dass sie „das Licht der Welt nicht zufällig gerade zu einer Zeit [erblickte] als auch in den USA die jungen [Studierenden] an den Universitäten gegen die Routine und Verkrustungen des universitären Betriebs [...] und die imperiale Selbstgewissheit des American Way of Life aufbegehren“ (ebd.: 1). Die Grounded Theory Methodology ist also ein Kind ihrer Zeit und ihrer Zeit zugleich voraus, stellt sie doch sowohl eine Zäsur zu allumfassenden soziologischen Großtheorien als auch zu hypothetisch-deduktiven Forschungsprinzipien dar, indem sie die theoriegenerierende Kraft qualitativer Forschungsverfahren gegenüber der ihr häufig zugeschriebenen deskriptiv-illustrierenden Funktion zum Ausdruck bringt.

Zeitgeschichtlich entwickelt sich die GTM in Abgrenzung gegenüber einer – auch im heutigen sozialwissenschaftlichen Mainstream nach wie vor – dominanten positivistischen bzw. quantitativ-prüfenden Forschungsmethodik. Die von Glaser und Strauss zu Beginn noch gemeinsam entwickelte, sich nach einem Bruch (Glaser 1992) in eine Strauss‘sche-Corbin‘ische und eine Glaser‘ische Variante²⁵ diversifizierende Forschungsprogrammatische richtet sich wortwörtlich gegen die sogenannten Theorien „großer Männer“ (Glaser/Strauss 2010) und problematisiert das darin aufgehobene hierarchische Verhältnis zwischen (etablierten) Professoren (!), die sich wie „theoretische Kapitalisten“ verhielten, wenn sie junge Forscher:innen zu „proletarischen Testern“ ihrer eigenen Erkenntnisse erziehen, indem diese dazu angehalten werden „ihrer Lehrer Arbeit zu überprüfen“ (Glaser/Strauss 2010: 28).

Diese und ähnliche methodologischen Grundzüge der GTM werden erstmalig im sogenannten *Discovery-Buch* – engl. Original: *The discovery of Grounded Theory* (Glaser/Strauss 1967; dt. (Glaser/Strauss 2010) – beschrieben, das auf einer empirischen Praxisstudie zu Arbeit und Bewusstseinskontexten im Umgang mit dem Sterben und Tod in Krankenhäusern basiert (engl. Original: *Awareness of Dying* (Glaser/Strauss 1965). In Abgrenzung zum hegemonialen Forschungsverständnis Mitte der 1960er Jahre werden darin nicht nur veränderte Verfahrensprinzipien qualitativer Sozialforschung beschrieben, sondern zugleich wird ein neues Bild von Forschungssubjekten und -objekten entworfen. Einem bis dato ‚gängigen‘ Meister-Lehrlings-Abhängigkeitsverhältnis setzen Glaser und Strauss die Eigenständigkeit jedweder Erkenntnisarbeit entgegen: Sie betonen nicht lediglich die analytischen, sondern ebenso die kreativen Prozessanteile qualitativer Forschung. In diesem Sinne beinhaltet die Entstehungsgeschichte der GTM ein ‚kritisch-dekonstruktives‘ Moment, das nicht nur etablierten Forscher:innen, sondern ebenso Noviz:innen die theoretische und empirische „Lizenz zum Selbst-Denken“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 4) erteilt.

Die wissenschaftshistorische Verortung der GTM verweist nicht nur auf die dahinterliegenden Theorietraditionen eines zum sozialwissenschaftlichen Klassiker avancierten Forschungsansatzes, sondern verdeutlicht, dass die Analyseverfahren der GTM selbst in empirischen Forschungsarbeiten verwurzelt sind und sich erst nachträglich in Rekurs auf eine

25 Die erkenntnistheoretischen und daraus folgenden methodologischen Differenzen zwischen Glaser und Strauss sowie die sich hieraus ergebenden (wider-)streitenden Positionen besitzen für diese Arbeit keine forschungspraktische Relevanz. Zur Vertiefung siehe (Strübing 2011) sowie (Strübing 2014: 65ff.).

gelebte Forschungspraxis als Forschungsstil konstituierten. Die GTM ist in diesem Sinne ein Forschungsstil, der aus einer kritischen sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis heraus für eine veränderte und verändernde Forschungstätigkeit steht. Das war und ist nach wie vor innovativ und beeinflusst bis heute die Sichtweisen davon, „wie man Theorie macht, wie man Methoden macht und wie man Forschung macht“ (Glaser/Tarozzi 2011: 54).

4.2.2 Essentials – die Grundprinzipien der Grounded Theory Methodology

Zentrum des GTM-Forschungsstils ist das „prozessual-dialektische Wechselverhältnis“ (Kruse 2015: 383) zwischen selbstständiger, kreativer Theoriegenerierung (*Theory*) aus den Daten heraus und dem zirkulärem, iterativen *Grounding* der ‚emergierenden‘ Theorie in den Daten. Dieses Wechselspiel wird nicht zuletzt durch den Namen selbst angezeigt. Die Theoriefamilie der GTM kann hierüber als ein exploratives und datenbegründetes Forschungsprogramm verstanden werden, das auf die Entwicklung einer „gegenstandsverankerte[n] bzw. gegenstands begründete[n] Theorie“ (Salzborn 2016: o.S.) zielt. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass es der GTM weder um eine rein deduktive, hypothesentestende Verifizierung existierender Theorien noch eine ausschließlich induktive oder vermeintlich theorieleose, zuweilen gar impressionistische Interpretation von Daten nach einem Tabula-Rasa-Modell geht, wie es fälschlicherweise aufgrund des *induktivistischen Selbstmissverständnisses* im Zusammenhang mit dem Discovery-Buch (Glaser 1967) lange Zeit angenommen wurde.²⁶

Die Kernkomponente der GTM-Forschungspraxis ist damit weder die deduktive noch die induktive, sondern – in Rekurs auf Peirce (Alheit 1999: 8) – vielmehr die „*abduktiv-kreative Entdeckungsarbeit*“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 98), die sich theoretisch sensibilisiert und zugleich datenbegründet vollzieht, indem sie wiederholt und systematisiert zwischen Induktion, Deduktion und Abduktion oszilliert, um auf Basis von Sensitizing Concepts zu neuen verallgemeinerbaren Theoriekonstruktionen (Kategorien) mittlerer Reichweite zu gelangen. Für die praktische Forschungstätigkeit bedeutet dies in der Lesart Bettina Dausiens (1996: 109), dass mit „der aktiven Konstruktionsleistung der ForscherInnen [...] auch die strukturierende Funktion theoretischer Konzepte und Vorannahmen in den Vordergrund“ rückt.

Obwohl die bis hierhin entfalteten Grundprinzipien bereits im Discovery-Buch angelegt sind und „der Verweis auf das Konzept von Glaser und Strauss in qualitativen Studien

26 Die sozialwissenschaftliche Kritik an der ‚Emergenzmetapher‘ innerhalb der frühen GTM-Darstellungen bezieht sich zumeist auf eine (Über-)Betonung der induktiven Forschungsanteile im Discovery-Buch, die den Fehlschluss nahelegen können, dass dem „induktivistischen Verständnis zufolge [...] der qualitative Forscher oder die qualitative Forscherin sich möglichst ‚unvoreingenommen‘ der empirischen Realität nähern [müsse]“ (Kelle/Kluge 2010: 18ff.). Die Fokussierung der induktiven Sichtweise lässt sich jedoch – wie bereits gezeigt wurde – aus der ihr inhärenten methodologischen Gegenbewegung zum hegemonialen, deduktiven Zeitgeist plausibilisieren. Entsprechend wird in der GTM keineswegs davon ausgegangen, dass sich der*/die* Forscher:in tatsächlich völlig losgelöst oder unvoreingenommen mit den Daten auseinandersetzen könne. Dies räumen nicht zuletzt Glaser und Strauss ein: „Selbstverständlich näher sich der Forscher der Realität nicht als einer tabula rasa. Er muß Perspektiven besitzen, die ihm die relevanten Daten (wenn auch noch unscharf) und die signifikanten Kategorien aus seiner Prüfung der Daten zu abstrahieren erlaubt“ (Glaser/Strauss 1967/1998: 13, zitiert nach Kelle/Kluge 2010: 20).

durchaus üblich geworden ist und als methodologische Legitimation vielfach schon auszureichen scheint, kann [...] keineswegs ein Konsens über methodische Standards vorausgesetzt werden. Hinter dem lapidaren Hinweis, 'nach Glaser und Strauss zu arbeiten', stehen häufig qualitativ und konzeptionell unterschiedliche Vorgehensweisen“ (ebd.: 105). Der zuweilen auch in der Erziehungswissenschaft anzutreffende Verweis auf das Discovery-Buch samt dessen überhöhter „Bedeutung als Pseudo-Lehrbuch“ (Strübing 2018: 28) verwundert einerseits vor dem Hintergrund des darin angelegten induktivistischen Selbstmissverständnisses, andererseits aber auch, weil Glaser und Strauss dort zwar den ‚Spirit‘ der GTM beschreiben, jedoch nur wenige Anhaltspunkte dazu geben, wie die Grounded Theory forschungspraktisch umzusetzen ist (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 18ff.).²⁷ Im Sinne der Transparenz erscheint es an dieser Stelle von Bedeutung, die angewandten Prämissen und forschungspraktischen Akzentuierungen zu skizzieren, an denen ich mich bei der Deutungsmusteranalyse in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology nach Strauss und Corbin (1996) orientiert habe.

Gleichwohl meine Studie nicht als ‚typischer Anwendungsfall‘ (Dausien 1996: 104) der GTM gelten kann, weil darin sozialer Deutungsmuster rekonstruiert werden und die GTM hierüber bereits in ihrer forschungspraktischen Offenheit ‚eingeschränkt‘ wird, so orientiert sich das praktische Vorgehen bei der Deutungsmusteranalyse doch konsequent – das heißt in maximal idealiter Annäherungen, aber unter faktisch zum Teil konterkarierenden Forschungsbedingungen – an den Auswertungsprozessen des GTM-Forschungsstils nach Strauss und Corbin (1996) sowie der hierauf rekurrierenden deutschsprachigen ‚Methodenliteratur‘ (Mey/Mruck 2009; Muckel 2007; Breuer/Mey/Mruck 2011; Breuer/Muckel/Dieris 2019; Moritz 2016; Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman 2011; Tiefel 2005; Strübing 2018).

Adaptionen wie die hiesige sind möglich, weil es bei der GTM „nicht um das Befolgen von Regeln, sondern um eigene kreative Anstrengung angeleitet von grundlegenden methodologischen Orientierungen“ geht (Strübing 2018: 271). Genau diese methodologischen Orientierungen, die konstitutiv für den Forschungsstil sind, werden von Günter Mey und Katja Mruck (2009) als methodologische Essentials bezeichnet und in forschungspraktische Arbeitsvorschläge übersetzt, die ich nachfolgend skizzieren möchte. Die präsentierten Essentials unterstützen die Leser:innen darin, die forschungspraktischen Auswertungsschritte im Zuge der Deutungsmusteranalyse methodologisch nachzuvollziehen und dienen in diesem Sinne zugleich der ‚Dokumentation‘ der Untersuchung. In Anschluss an die GTM Variante nach Strauss und Corbin (1996) orientierte ich mich bei der empirischen Deutungsmusteranalyse an folgenden drei GTM-Prinzipien nach Mey und Mruck (2009: 108):

- Konzeptbildung anstelle von Paraphrasierung (Konzept-Indikator-Modell)
- Theoretisches Sampling (Iterativ-zyklische Erhebung und Analyse)
- Das Schreiben von und Denkens in Memos (STOP and MEMO)

27 Bezüglich des Discovery-Buchs schrieb eine Schülerin (Eleanor K. Covan) von Barney und Strauss im Jahr 1974: „Uns wurde gesagt, wir sollten das Discovery-Buch lesen. Aber für uns war das Philosophie und keine Beschreibung, wie Grounded Theory gemacht wird. [...] Die einzige methodische Gewissheit, die ich ausfindig machen konnte [...] war, dass ich induktiv loslegen sollte, mit dem Sammeln und gleichzeitigen Analysieren meiner Daten – und nicht deduktiv mit einer aus der vorhandenen soziologischen Literatur gewonnenen Hypothese“ (Covan 2007: 66, zitiert in der Übersetzung von Breuer/Muckel/Dieris 2019: 18).

a. Konzeptbildung anstelle von Paraphrasierung

Der GTM liegt ein *Konzept-Indikator-Modell* zugrunde, das sich forschungspraktisch in drei Kodierformen, die ineinander übergehen und sich während des Forschungsprozesses wiederholt abwechseln, unterscheiden lässt. Während der analytischen Auseinandersetzung mit den Daten geht es nicht um die bloße Paraphrasierung oder Deskription textueller Phänomene, gleichwohl auch dies nicht immer zu vermeiden ist, sondern um eine vergleichende Befragung des Materials auf die dahinterliegenden Konzepte mit Unterstützung des *offenen, axialen* und *selektiven/theoretischen* Kodierens. Insbesondere zu Beginn bzw. immer dann, wenn die Daten *offen* kodiert werden, dient die Zergliederung von Sätzen zu kleineren Sinneinheiten dazu, den potenziellen Bedeutungsgehalt des Datenmaterials (hier: transkribierte Interviews) freizulegen, indem sowohl dessen Sequenzialität als auch die alltagsvidente Selbstverständlichkeit der Syntax aufgebrochen wird, um die Sinneinheiten auf ‚dahinterliegende‘ Konzepte hin zu befragen. Dieses Verfahren, das zumeist in Forschungswerkstätten oder Partner:innenarbeit durchgeführt wird, unterstützt die explorative Suche nach möglichen Deutungen/Konzepten, über die perspektivisch Kategorien in Form sozialer Deutungsmuster rekonstruiert werden können. Strauss und Corbin schreiben hierzu: „Mit Aufbrechen und Konzeptualisieren meinen wir das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen [Kodes Anm.: FCK] für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall [Sinneinheit Anm.: FCK], jede Idee oder jedes Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert“ (Strauss/Corbin 1996: 45).

Durch die äußert kleinschrittige Auffächerung einzelner Sinneinheiten und der – in Forschungswerkstätten multiperspektivisch angelegten – konzeptualisierenden Benennung dieser Sinneinheiten in Form eines vorläufigen *Kodes* kommt es zu einer Dezentrierung der eigenen Lesarten, sodass die potenzielle Vielfalt an Bedeutungshorizonten durch die Feinanalyse aufgespannt und anschließend wieder verdichtet werden kann. Forschungspraktisch geschieht dies u.a., indem heuristische Fragen an das jeweilige Datenmaterial herangetragen werden (*was, wer, wie, wann, warum, womit* – kurz: ‚What the hell is going on?‘ Was passiert hier eigentlich? Worum geht es (eigentlich) in dieser Sinneinheit?) und im Horizont der reflexiv einzuholenden Forschungsfrage intensiv darüber nachgedacht wird, „wofür der einzelne empirische Vorfall steht oder worauf er verweist“ (Mey/Mruck 2009: 108).

Die sogenannten *Indikatoren* – kleinere oder größere Sinneinheiten, die von einzelnen Wörtern bis hin zu längeren Passagen reichen, – stehen demnach nicht für sich selbst, sondern referieren auf ein dahinterliegendes Konzept oder mehrere dahinterliegende Konzepte, die es durch die Forscher:innen aktiv zu konstruieren gilt und deren Tragfähigkeit im Verlauf des Forschungsprozess durch den iterativ-zyklischen Vergleich mit weiteren Daten, Konzepten sowie deren Eigenschaften und dimensional Ausprägungen überprüft wird. Beispielsweise könnte der Indikator ‚feuchte Hände‘ auf das Konzept der ‚Nervosität‘ hindeuten, zugleich könnte der Indikator jedoch ebenso auf das Konzept der ‚Reinlichkeit‘ verweisen. Welches Konzept sich im Forschungsprozess tatsächlich als tragfähig erweist, wird kumulativ über den stetigen Vergleich mit immer weiteren Daten ‚herausgearbeitet‘, wobei einmal benannte Konzepte wiederholt modifiziert und nicht selten auch komplett verworfen werden, weil sie der empirischen Prüfung nicht standhalten können oder in interpretative ‚Sackgassen‘ führen. Die Vorläufigkeit der Konzeptualisierung, die komparati-

ve Verdichtung einzelner Konzepte zu übergreifenden (Sub-)Kategorien, die wiederum mit bestimmten empirischen Eigenschaften und Dimensionen in den Daten verankert werden, sowie die sukzessive Erarbeitung von Relationen zwischen mehreren Konzepten und Kategorien führen schließlich über die Prozesse des axialen und selektiven/theoretischen Kodierens zu einer kontinuierlichen Steigerung des Abstraktionsniveaus, ohne dass dabei der Bezug zu den Daten verlorengehen darf, sodass nach und nach eine in den Daten gründende und über den stetigen Vergleich mit den Daten konstruierte Theorie entsteht.

Während das offene Kodieren auf eine ‚Entselbstverständlichung‘ des Datenmaterials abzielt, stellt das axiale Kodieren eine Technik dar, „die das systematische Ausarbeiten einer Kategorie methodisch anleitet und die entstehende Theorie strukturieren hilft“ (Muckel 2007: 224). Hierzu können verschiedene Kodierfamilien – empirisch gehaltlose, heuristische Modelle sogenannte Kodierparadigmen – eingesetzt werden, um die entwickelten Konzepte und Subkategorien in eine sinnvolle Beziehung zueinander zu setzen: „D.h. ein Kode wird auf Bedingungen, Strategien/Taktiken, Interaktionen und Konsequenzen befragt. Dadurch wird ein als Kategorie verwendeter Begriff empirisch vielfältig verwurzelt, denn diese Aspekte des Paradigmas sollen in den Daten gefunden und veranschaulicht werden“ (ebd.).

Der Prozess des theoretischen oder auch sogenannten selektiven Kodierens stellt eine Erweiterung des axialen Kodierens und zugleich den Gegenpol zum offenen Kodieren dar. Selektives/Theoretisches Kodieren zielt darauf ab, die theoretische Aussagekraft der in den Daten gründenden ‚Theorie‘ respektive der empirischen Rekonstruktion zu erhöhen, indem die in den Daten gründenden *Kategorien* mit Hilfe einer oder auch mehrerer *Schlüssel-/Kernkategorien* so systematisiert werden, dass eine stringente *Story-Line*, ein Roter Faden, kurz: ein möglichst widerspruchsfreies *theoretisches Modell* entsteht. „Eine Forscherin ist dem Ziel der Vollendung einer Theorie unter dieser Forschungsmethodologie in idealer Weise nahe gekommen, wenn es ihr gelingt, in dem konstruierten Kategoriengefüge ein Zentralkonzept von hoher theoretischer Integrationskraft auszumachen, ‚um das herum‘ sich die anderen ausgearbeiteten Kategorien anordnen lassen“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 286).

b. Theoretisches Sampling und Theoretische Sättigung

Die ‚Methode‘ des ständigen Vergleichs stellt die Grundlage des sogenannten *theoretischen Samplings* dar, also der theoriegeleiteten Fallauswahl, die idealiter Weise zu einer engen Verzahnung von Datenerhebung und Datenanalyse führt (Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman 2011: 368). *Theoretical Sampling* beschreibt die Strategie, „Material sukzessiv nach theoretischen Gesichtspunkten auszuwählen und in die Analyse einzubeziehen“ (Mey/Mruck 2009: 111). Der qualitativen Konzeptualisierung der Daten geht demnach keine Samplingstrategie voraus (z.B. nach bestimmten soziodemographischen Merkmalen), sondern die Erhebung und Auswertung der Daten werden jeweils auf Grundlage der bis dato gewonnenen Daten sowie bis dahin geleisteten Auswertungsschritte (offen, axiales, theoretisches/selektives Kodieren) vor dem Hintergrund der theoretischen Sensibilität, das bedeutet ausgehend von den zugrunde gelegten Sensitizing Concepts des Forschenden, getroffen (Strauss/Corbin 1996: 152).

Diese rollierende Form des Samplings dient der schrittweisen Generierung neuer Vergleichshorizonte, wobei das Kriterium der Datenerhebung und Datenauswahl „dessen zu er-

wartende theoretische Relevanz zu einem gegebenen Zeitpunkt des Forschungsprozesses“ ist (Mey/Mruck 2009: 110). Soziodemographische Parameter wie Geschlecht oder Alter können zwar durchaus zur Eröffnung neuer Vergleichshorizonte bzw. für die Suche nach weiteren Daten herangezogen werden, wenn (!) die bisherige Auswertung Hinweise darauf gibt, dass sie für die Erschließung des untersuchten Phänomenbereichs von Bedeutung sein könnten, sie besitzen jedoch nicht per se mehr Relevanz als andere Parameter. Während des Forschungsprozesses werden im Zuge des theoretischen Samplings kontrastive Daten gesucht, erhoben oder einbezogen, „die das Wissen über Merkmale des Untersuchungsfeldes auf dem Hintergrund des bisherigen Bildes vom Gegenstand (voraussichtlich) erweitern, präzisieren und anreichern, absichern und verdichten oder auch infrage stellen können“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 156).

Über das systematische Hinzuziehen und/oder Gewinnen neuer Daten und/oder Datenorten kommt es im besten Falle zur Vervielfältigung der minimalen und maximalen Kontrastmöglichkeiten während der empirischen Rekonstruktion, was wiederum zu einer sowohl tieferen als auch breiteren ‚Verwurzung‘ respektive Ausarbeitung der entwickelnden Theorie in den Daten führt. Das Prinzip des ständigen Vergleichs, welches zur *Dimensionalisierung* der Daten führt und die Fallauswahl leitet, kann zunächst auch „gedankenexperimentell vorgenommen werden: Was könnte das Gegenteil des im Text Gesagten/Beschriebenen sein? Welche anderen Handlungsmöglichkeiten gibt es? [...] Von solchen Überlegungen ausgehend lassen sich Entscheidungen bezüglich des Theoretical Samplings, der Auswahl des nächsten Daten-Ausschnitts oder des nächsten zu untersuchenden Einzel-/Falls treffen“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 271).

Oliver Dimbath und Kolleg:innen (Dimbath/Ernst-Heidenreich/Roche 2018) üben in diesem Kontext Kritik daran, dass GT-Studien den Leser:innen nur äußerst selten Einblicke in die Prozessentscheidungen des Theoretical Samplings ermöglichen, wodurch das Prinzip einerseits für Noviz:innen mystifiziert und andererseits aber auch die Nachvollziehbarkeit der Untersuchung gefährdet sei. Die Autor:innen geben ferner zu bedenken, „dass die Auswahl einer weiteren Quelle nicht ein, sondern multidimensional“ erfolgt (ebd.: 10). Streng genommen bedeutet dies, dass den wiederholten Auswahlentscheidungen darüber, *wer, wo* und *wie* befragt oder beobachtet, welches Dokument gewählt und welches Phänomen im Material als nächstes untersucht werden soll, nicht nur ein, sondern multiple Entscheidungsparameter zugrunde liegen, die im Hinblick auf ihre theoriegenierende Relevanz variieren können, je nachdem, was rekonstruiert wird, welches Fallverständnis der Analyse zugrunde gelegt wird, welche Konzepte zum jeweiligen Zeitpunkt der Auswertung als ‚ausreichend‘ erscheinen oder auch welche Kodiervarianten aktuell angewendet werden, was eine transparente Dokumentation wiederum erschwert.

Im Sinne der Transparenz schlagen die Autor:innen vor, die entscheidungsrelevanten Kriterien bei der Fallauswahl durch Anfertigung von Verlaufskarten – verstanden als Sonderform des Memorings – sowie in Form von Kartei- oder Landkarten zu dokumentieren, über die mögliche und faktisch beschrittene Auswertungspfade im Sinne der Samplingstrategie kartographiert und die dahinterliegenden Entscheidungsprozesse sowohl ex ante (z.B. was waren meine Vorannahmen, was habe ich mir von diesem Interview oder jenem Dokument für die weitere Analyse ‚versprochen‘) als auch ex post (welche Konzepte, Bedingungen usw. haben sich beim offenen, axialen und/oder theoretischen Kodieren vor dem Hintergrund meiner Vorannahmen tatsächlich als relevant erwiesen) dokumentiert werden können.

Für Deutungsmusteranalysen und Grounded Theory Methodology gleichermaßen von Bedeutung ist ferner der Umstand, dass ein Fall keineswegs ein Dokument, ein Interview oder eine Beobachtungseinheit sein muss. Was der Fall ist und ob dieser quer zum erhobenen Datenmaterial liegt oder doch im klassischen Sinne einer Erhebungseinheit (z.B. Interview) entspricht, wird durch die Forschungsfrage sowie die epistemologischen Grundannahmen über das Phänomen bestimmt, das empirisch rekonstruiert werden soll. Verschiedene Autor:innen haben zurecht darauf aufmerksam gemacht, dass in Beschreibungen zum theoretischen Sampling verkannt wird, dass es sich hierbei in erster Linie um eine Strategie zur Generierung minimaler und maximaler Kontraste handelt (Strübing 2018: 39ff.) und es nicht ‚nur‘ um die Bestimmung der nächsten Erhebungseinheit aus der emergierenden Theorie geht, sondern darum, „die aus den ersten Daten gewonnen Erkenntnisse zu differenzieren, zu festigen und zu verifizieren“ (Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman 2011: 366).

Wenn Erhebungseinheiten also nicht per se der Fall sind, sondern zunächst einmal nur Mittel zur Generierung ‚neuer Vorfälle‘, dann erscheint es durchaus plausibel und legitim, das zu einem bestimmten Zeitpunkt erhobene Datenmaterial – ggf. mit Einschränkungen hinsichtlich der zu erlangenden Tiefenschärfe, weil bestimmte Perspektiven und Parameter nicht mehr erhoben werden konnten – im Nachhinein respektive auf Basis der Datensammlung theoretisch zu sampeln, sofern die Forschungsumstände dies erfordern und die Daten-selektion und -auswertung weiterhin systematisch-vergleichend auf Grundlage der daten-bezogenen Theorieentwicklung erfolgen. Forscher:innen können und sollten demnach „intensives theoretisches Sampling innerhalb ihren [sic!] tatsächlichen Daten durchführen“ (Strauss/Corbin 1996: 164). Entsprechend ist es nicht zwingend erforderlich, „zusätzlich neue Daten zu erheben. [...] Ein Interview, das zu Beginn der Forschung ausgewertet wurde, kann im Arbeitsprozess hinsichtlich der sich entwickelnden spezifischen Forschungsfrage Erkenntnisse beinhalten, die so zuvor nicht wahrgenommen wurden. Es geht also beim theoretischen Sampling nicht unbedingt darum, die Datenbasis zu erhöhen, sondern es können auch aus der bestehenden Datenbasis heraus Vergleich gestellt werden“ (Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman 2011: 375).

Nicht zufällig lehnt sich das theoretische Sampling bei Corbin und Strauss (1996: 148) an die Prinzipien des offenen, axialen und theoretischen/selektiven Kodierens an, sehen die Autor:innen in der Samplingstrategie doch in erster Linie einen „Aspekt der vergleichenden Analyse, der das gezielte Suchen und Erkennen von Indikatoren für die Konzepte in den Daten ermöglicht“ (ebd.). Das veränderte Erhebungsverfahren der GTM ist demnach kein Selbstzweck, sondern die forschungspragmatische Konsequenz, die sich aus der theorie-generierenden Funktionsleistung des Theoretical Samplings für das Konzept-Indikator-Modell ergibt. Mit der GTM theoretisch zu sampeln, bedeutet forschungspraktisch, auf Basis relationaler Fallbestimmungen in Anlehnung an das offene, axiale und selektive Kodieren mit multiplen Vergleichsoperationen zu arbeiten, die „auf verschiedenen analytischen Ebenen auch parallel statt[finden können], also etwa indem Befragte als Fälle miteinander verglichen werden, aber auch zum Beispiel bestimmte Situationsdefinitionen einer Person unter wechselnden Umständen oder die Bewältigung bestimmter Ereignisse über verschiedene Personen-Fälle hinweg“ (Strübing 2018: 41) untersucht werden.²⁸ Was jeweils

28 Dieses komparative Prinzip der GTM spricht nach Strübing (2018) dafür, dass die GTM auch, aber eben nicht nur, als ein einzelnanalytisches Verfahren eingesetzt werden kann, da multiple Vergleichsoperationen

die Fallbasis und die Kriterien zur Auswahl weiterer Fälle darstellt, sollte „die Offenheit besitzen, sich von den entstehenden Kategorien leiten zu lassen“, (Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman 2011) und kann im Verlauf des Forschungsprozesses variieren.

Überschneidungen zwischen Fallerhebung und Fallauswertung sowie damit einhergehende Abweichungen von der rollierenden Datenproduktion sind in der Forschungspraxis häufig unvermeidbar – etwa dann, wenn der Feldzugang limitiert oder die projektspezifischen Kontextbedingungen (z.B. Laufzeit, Ressourcen) ein zirkuläres Wechseln zwischen Erhebung, Analyse, Sampling, erneuter Erhebung, erneuter Analyse usw. erschweren. Insbesondere bei explorativ-qualitativen Forschungsdesigns sind die inhaltlichen Auswahlkriterien, die das Sampling anleiten sollen, zudem häufig so beschaffen, „dass sie den Fällen von ‚außen‘ nicht anzusehen sind, vor der Datengewinnung also gar nicht mit Sicherheit festzustellen ist, ob ein Fall [z.B. eine Erhebungseinheit, ein Interview, eine Situationsbeschreibung, ein besuchter Ort] tatsächlich den Kriterien entsprechend wird“ (Strübing 2018: 41), die zur Kontrastierung und Sättigung der emergierenden Konzepte relevant sein könnten.

Die theoriegeleitete Datenproduktion, aber auch die -analyse stoßen hier an forschungspraktische Grenzen. So ist es im Verständnis des Deutungsmusteransatzes nicht unwahrscheinlich, dass innerhalb eines Interviews bereits mehrere Deutungen zu einem forschungsleitendem Bezugsproblem auftreten können, die womöglich auf unterschiedliche soziale Deutungsmuster verweisen und die den ‚Befragten‘ vorher nicht ‚anzusehen‘ sind. In Abhängigkeit vom jeweiligen Stand der Theorieentwicklung sind somit zwar stets theoriegeleitete Begründungen für die Wahl der nächsten Erhebungs- und Analyseeinheit zu treffen, forschungspraktisch muss jedoch von den vergebenen, stets vorläufigen Codes und emergierenden Konzepten eine spekulative Brücke zu ‚sichtbaren‘ Parametern (z.B. Soziodemographische Daten, Orte, Kontexte) geschlagen werden, um handlungsfähig zu bleiben und zu entscheiden, welche Daten als Nächstes erhoben bzw. ausgewertet werden sollen. Dem Theoretical Sampling entsprechend werden „Personen zum Interviewen, Orte und Situationen zum Beobachten, schriftliche Dokumente zur Analyse gesucht und ausgewählt, welche die *größte Chance* bieten, die *relevantesten Daten* über das untersuchte Phänomen und für die sich entwickelnde Theorie zu gewinnen“ (Muckel 2007: 216).

Beendet wird das Theoretische Sampling schließlich, wenn aus der Erhebung und Auswertung weiterer Daten kein konzeptioneller Mehrwert für die Theoriegenerierung gezogen werden kann (Strauss/Corbin 1996: 159). Forschungspraktisch sei dies daran zu erkennen, dass die ausgearbeiteten Konzepte und Kategorien sich in ihren Eigenschaften und Dimensionen zu wiederholen beginnen, sodass von einer – zumindest für den relevanten Untersuchungsfokus – (partiellen) *theoretischen Sättigung* gesprochen werden kann, wenn weitere empirische Daten (vermutlich) keine „modelltheoretisch relevanten Überraschungen bzw. Neuerungen mehr zum Vorschein“ bringen (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 132). Die Tatsache, dass es bei der GTM nicht um eine quantitative Prüfung des entwickelten theoretischen Modells geht, eine sukzessive Eingrenzung der Forschungsfrage gefordert wird, stellen weitere, forschungspragmatische Möglichkeiten dar, um das theoretische Sampling

bereits innerhalb einer Untersuchungseinheit (z.B. eines einzelnen Interviews) vorgenommen werden können, wenn von einem thematischen Fallverständnis ausgegangen wird, das nicht mehr mit der Erhebungseinheit/der Person gleichgesetzt wird.

nicht ewig fortzuführen, sondern um dieses auf Basis der Analyse – auch ohne Anspruch auf Sättigung – aktiv für beendet zu erklären.

c. STOP and MEMO

Das dritte Essential, das sich mit den bisher entfalteten Prinzipien methodologisch verschränkt, ist die fortlaufende Verschriftlichung der Auswertungsergebnisse in Form von *Memos*, in denen die Prozesse der Konzeptbildung expliziert und die sukzessive Fallauswahl begründet werden. Mit dem Begriff Memo ist „ganz allgemein das (informelle) schriftliche Festhalten von Ideen und Assoziationen jeglicher Art gemeint, die einem Forschenden in allen Forschungsphasen in den Sinn kommen. Es handelt sich dabei um einen Freestyle-Modus des wissenschaftlichen Schreibens“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 137). Memos werden in allen Forschungsphasen angefertigt und sind eng verbunden mit den Prozessen des offenen, axialen und theoretischen/selektiven Kodierens. Sie „können als zentrale operative Verbindungsstücke im *Konzept-Indikator-Verhältnis*, zwischen den Ebenen der fokussierten *Phänomene* (Erlebnisse, Daten) und *der theoretischen Konzepte* (Kategorien), betrachtet werden“ (ebd.: 175).

Ausgehend von der Datennähe bzw. -ferne unterscheiden Strauss und Corbin (1996: 169ff.) drei Memotypen: *Kode-Notizen*, in denen vorläufige Assoziationen, Kodes und Interpretationsergebnisse zu entstehenden Konzepten festgehalten werden, *Theoretische-Notizen*, in denen über die induktiv, deduktiv und abduktiv gewonnen Eigenschaften, Dimensionen, Beziehungen und Bedingungsgefüge der rekonstruierten Kategorien nachgedacht wird, sowie *Planungs-Notizen*, die sich auf die Modifikation des Erhebungsverfahrens sowie die Fallauswahl im Zusammenhang mit dem Theoretical Sampling beziehen. Darüber hinaus schlagen die Autor:innen die Anfertigung von Diagrammen vor, sodass Beziehungen zwischen Konzepten, Kategorien und Subkategorien visualisiert und vertiefend analysiert werden können. Vor diesem Hintergrund können Memos als Form des „Schreibdenkens“ (Scheuermann 2016) verstanden werden, das die Konzeptbildung anstelle der bloßen Beschreibung von Beginn an unterstützt. Forschungspraktisch werden in Memos etwa Feldeindrücke, aussichtsreiche Kodes und Kategorie-Ideen, mögliche Eigenschaften wie auch Dimensionen der emergierenden Konzepte sowie theoretische Anschlussstellen festgehalten.

Kombinationen aus den genannten Memotypen, Abwandlungen oder Erfindungen von Memo-Typen, in denen datenbezogene Beobachtungen, Interpretationen sowie subjektbezogene Eindrücke, Gefühle oder körperliche Resonanzen festgehalten und auf ihre Erkenntnispotenziale hin befragt werden, sind ebenfalls möglich. Memos gleichen hiermit einer Art ‚Logbuch‘ oder auch einem Forschungstagebuch in welchem der Forschungsprozess systematisch mit dem Datenmaterial dokumentiert und reflektiert wird (Breuer/Muckel/Dieris 2019). Ziel des Memoschreibens ist es, die subjektiven Anteile des Forschungsprozesses (z.B. Präkonzepte) qua ihrer Verschriftlichung zu explizieren, das theoretische Sampling zu planen und letztlich den Fortschritt der Auswertung in systematisierter Weise vor sich selbst zu dokumentieren. Über das „*Neu-, Um- und Fort-Schreiben*“ (ebd.: 175) von Memos werden sukzessive Lesarten über den Untersuchungsgegenstand generiert, überprüft und zuweilen auch verworfen. Während der Forschungspraxis folgt auf eine Kodiersitzung das Memowriting, sodass Memos zugleich eine Art Rohfassung des For-

schungsberichts darstellen, über welche die (re-)konstruierten Konzepte und (Sub-)Kategorien ausformuliert werden.

Im Rahmen der sogenannten *Reflexiven Grounded Theory* wird dem Schreiben von Memos besondere Aufmerksamkeit geschenkt, können hierüber doch die biographischen, fachwissenschaftlichen und feldspezifischen Verstrickungen der Forschenden mit dem Feld – zumindest partiell – in selbstrekursiver Weise thematisch gemacht werden: „Unter der reflexiven Akzentuierung des RGTM-Forschungsstils bekommen selbstbezügliche Memos, in denen die Beziehung und Interaktion der Forscherperson zu/mit seinem Thema, Forschungsfeld und/oder den Untersuchungspartnern fokussiert und für die Theoriebildung fruchtbar gemacht werden, große Bedeutung“ (ebd.: 176). Vergleichbar mit Kodes sind Memos zunächst vorläufige Konstrukte unterschiedlichen Inhalts, die parallel zu den Sampling- und Kodierprozessen fortgeschrieben (STOP and MEMO), revidiert und sukzessiv verdichtet werden. Sie stellen damit in gewisser Weise „die schriftlichen Formen unseres abstrakten Denkens über die Daten dar“ (Strauss/Corbin 1996: 170) und führen zur Entstehung datenbegründeter Theorien.

Bei der forschungspraktischen Organisation der Kodes, Memos und Daten können computergestützte Analyseprogrammen wie MAXQDA oder ATLAS.ti behilflich sein, da diese die Verbindung zwischen Daten, Memos und Kategorien nachvollziehbar dokumentieren können. In der hiesigen Arbeit wurde mit dem Programm MAXQDA sowie mit zahlreichen Visualisierung auf Papier und in digitaler Form gearbeitet.

4.3 Hybride Forschung – Anschlussstellen zwischen Deutungsmusteransatz, Grounded Theory Methodology und Differenztheorie

In den vorherigen Kapiteln wurde in den hier zugrunde gelegten Deutungsmusteransatz (4.1) – Was wird rekonstruiert? – sowie den Forschungsstil der Grounded Theory Methodology (4.2) – Wie werden Deutungsmuster rekonstruiert? – eingeführt, um den Leser:innen methodologische Einblicke in das hiesige Forschungsprogramm zu geben und dadurch die Nachvollziehbarkeit der empirischen Deutungsmusteranalyse (5) zu sichern.

In diesem Kapitel wird durch die Konstellation theoretischer und methodologischer Perspektiven die konzeptionelle Infrastruktur des hybriden Forschungsprojekts diskutiert. Plausibilisiert wird hierüber, weshalb das entwickelte Studiendesign ein gegenstandsangemessenes Verfahren zur qualitativen Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster darstellt. Ohne Unterschiede zwischen den jeweiligen Ansätzen nivellieren zu wollen, zeigt sich in Verschränkung der methodologischen Essentials, dass der gewählte Deutungsmusteransatz, der Forschungsstil der Grounded Theory Methodology sowie die innerhalb der theoretischen Rahmung eingenommene, kritisch-dekonstruktive Perspektive auf intersektionale Differenztheorien (Sensitizing Concepts) wechselseitig anschlussfähig gemacht werden können. Im Wissen darum, dass Theorie niemals bruchlos in der Empirie – und umgekehrt – aufgehen kann, zeigt die nachfolgende Diskussion forschungspraktische Anschlussstellen an, die im permanenten Ringen um ein theoretisch und empirisch schlüssiges Studiendesign identifiziert werden konnten. Forschungspraktisch werden intersektionale Differenztheorien, vermittelt über den Deutungsmusteransatz und den qualitativ-rekonstruktiven

Forschungsstil der Grounded Theory Methodology, in eine produktive Beziehung zueinander gebracht, um sowohl theoretische Perspektiven mit den Daten in einen Dialog zu bringen als auch die Daten in systematischer Weise zur Generierung neuer Theorien zu nutzen. Motor der „konzeptionellen Infrastruktur“ (Clarke 2012: 24) dieser Arbeit stellt im Besonderen die Verzahnung des Deutungsmusteransatzes mit dem Forschungsstil der Grounded Theory Methodology dar, über die es gelingt, die kritisch-dekonstruktive Perspektive auf intersektionale Macht- und Herrschaftsverhältnisse mit dem Datenmaterial zu vermitteln, um soziale Deutungsmuster über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen aus der Sichtweise von Lehrkräften zu rekonstruieren.

Die Gegenüberstellung der Forschungszugänge stellt einen analytischen Versuch dar, methodologische Gemeinsamkeiten, aber auch Spannungsfelder zwischen den jeweiligen Ansätzen aufzuzeigen, um eine begründete Adaption der verwendeten Forschungsverfahren vorzunehmen. Die Ausführungen zielen darauf ab, den spezifischen Facetten und Fallstricken der jeweiligen Ansätze sowohl bei der Entwicklung des Studiendesigns als auch während der Realisierung der Deutungsmusteranalyse Aufmerksamkeit zu widmen. Um Anschlussstellen zwischen den Sensitizing Concepts (kritisch-dekonstruktive und intersektionale Differenztheorien) des Projekts, dem Deutungsmusteransatz sowie dem Forschungsstil der Grounded Theory Methodology zu identifizieren, werden die Konzepte analytisch voneinander getrennt und jeweils in ihrer spezifischen Verschränkung diskutiert:

- Differenztheorie und Grounded Theory Methodology (4.3.1)
- Deutungsmuster und Differenztheorie (4.3.2)
- Grounded Theory Methodology und Deutungsmuster (4.3.3)

Eine forschungspragmatische Zusammenfassung der Diskussion findet sich in Kapitel:

- Conclusio – das Design der Studie unter dem methodologischen Brennglas (4.4)

4.3.1 Differenztheorie und Grounded Theory Methodology

„So kann man sich Strauss und Foucault vorstellen, wie sie ins Gespräch vertieft nebeneinander stehen und dabei beide in die gleiche Richtung schauen oder zeigen.“ – Adele Clarke (2012: 93)

Gemeinsamkeiten zwischen der im ersten Teil der Arbeit dargelegten kritisch-dekonstruktiven Perspektivierung intersektionaler Differenztheorien in der Pädagogik und dem Forschungsstil der Grounded Theory Methodology bestehen im emanzipatorischen Charakter beider Perspektiven, die danach streben, sowohl soziale Wirklichkeit zu verstehen als auch – mit unterschiedlichen Mitteln und in unterschiedlicher Konsequenz – in diese zu intervenieren; z.B. durch das Aufdecken historisch-diskursiv entstandener Wahrheitsregime (Foucault; Butler), das Hinterfragen sozialer Herstellungspraktiken von Differenz (sozial-/dekonstruktive Differenztheorien), die historisch-systematische Rekonstruktion der Konstitution des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft (kritische Bildungstheorie) oder die empirische Kritik an hegemonialen Forschungspraxen (GTM).

Nebst einigen zeithistorischen Parallelen bezogen auf den jeweiligen Entstehungskontext der beiden Ansätze – so arbeiten etwa Strauss in den USA und Foucault in Frank-

reich Mitte der 1960er Jahre – besitzen die GTM und sozial-/dekonstruktivistische Differenztheorien gemeinsame Wurzeln im Symbolischen Interaktionismus (Mead/Blumer). Darüber hinaus setzten sie sich auf je spezifische Art und Weise mit der Hermeneutik und dem Strukturalismus auseinander, was sich nach wie vor an deren handlungs- und subjekt-orientierter Konzeptualisierung sozialer Wirklichkeit erkennen lässt.

Sowohl sozial-/dekonstruktivistische Theorien der Differenz als auch die GTM stellen die Frage nach dem *Wie* des Herstellungsprozesses sozialer Wirklichkeit: Wie kommt es dazu, dass bestimmte Normen über Differenz als wahr gelten? Wie wird Differenz in Interaktionen intersubjektiv validiert und diskursiv konstruiert? Wie organisieren Personen ihr Leben und ihre Arbeit unter bestimmten strukturellen und diskursiven Bedingungen? Die Konzepte des *Doing Gender* respektive *Doing Difference*, die performative Perspektive auf heteronormative Prozesse der Subjektivation und der Forschungsstil der GTM können damit alle als spezifische Variationen einer „*basic social process*-Analyse“ (Clarke 2012: 79) interpretiert werden, die mit unterschiedlichen Bezugstheorien dem Leitgedanken folgen, „dass die Bedeutung von Objekten, Situationen und Beziehungen in symbolisch vermittelten Prozessen der Interaktion hervorgebracht wird“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 23) – dies gilt ebenso für das Konzept des *Othering*. Der Umstand, dass in den letzten Jahren vermehrt GTM-Varianten entwickelt wurden, die den Forschungsstil enger als bisher mit sozialkonstruktivistischen (Charmaz 2006) und poststrukturalistischen (Clarke 2012) Erkenntnissen zu verschränken suchen, belegt diese Feststellung und verweist auf die prinzipielle Anschlussfähigkeit der Grounded Theory Methodology an kritisch-dekonstruktive Differenztheorien, wobei letztere dem Paradigma der Intersektionalität wesentlich mehr theoretische als auch empirische Bedeutung beimessen als die bisherigen Varianten der GTM dies tun.

Eine erkenntnistheoretische Grundlinie besteht ebenfalls in der ‚dialektischen‘ Perspektive auf die Interdependenz von (materiellen und diskursiven) Struktur(en) sowie soziale Praktiken, die in keinem der angeführten Ansätze zu einer der beiden Seiten hin aufgelöst wird: Das Studiendesign trägt damit der kritisch-dekonstruktiven Rahmung, die sich zwischen dialektischer Sozial- und dekonstruktiver Subjektkritik bewegt, auch methodologisch über die Wahl des Forschungsstils der GTM Rechnung. Über die konzeptionelle Rückbindung der Grounded Theory Methodology an den Deutungsmusteransatz in Verschränkung mit differenztheoretischen Erkenntnissen (4.3.2) wird dadurch ein „analytisches Vokabular zur Einholung gesellschaftlicher Meso- und Makroebenen“ zur Verfügung gestellt (Reiner Keller im Vorwort zur deutschen Ausgabe von ebd.: 11). Hierauf machte auch Clarke aufmerksam, wenn sie schreibt, dass die GTM – in mancherlei Hinsicht – schon immer postmodern gewesen sei und es nun gelte, auch ihre ‚widerspenstigen‘ Anteile zu ‚postmodernisieren‘. In Verweis auf die frühen Schriften von Glaser und Straus zeigt die Autorin auf, dass die GTM per se Strukturen und soziale Praktiken in enger Wechselwirkung konzipiert, weil sie „von Anfang an danach strebte, jene alten, abgenutzten, wenn nicht gar überholten Dualismen zu ‚dekonstruieren‘ und zu verkomplizieren“ (ebd.: 80). Vergleichbar, aber eben nicht identisch mit dem als gleichursprünglich entworfenen, prozesshaften Konstitutionsverhältnis von Diskurs(en) und Subjekt(en) wird unter dem Paradigma der GTM nicht primär das repressive Moment sozialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse, sondern der wirklichkeitserzeugende Konstruktionscharakter sozialer wie auch diskursiver Praktiken betont, der zugleich zum Untersuchungsgegenstand erhoben wird. Hierin ist eine forschungspraktische Schnittstelle zu den Theorien Foucaults und Butlers zu erkennen, denen folgend im

„Auseinanderfalten von Konstruktionsmechanismen das Potenzial liegt, deren Wirkkraft zu stören“, weshalb Hartmann (2012) den erziehungswissenschaftlichen Vorschlag unterbreitet, „Konstruktionsmechanismen selbst zum Gegenstand pädagogischer Angebote zu machen“ und „den Fokus pädagogischer Interventionen auf Fragen zur Gestaltung und Ausarbeitung von Existenz- und Lebensweisen zu verlagern“ (Hartmann 2012: 167).

Bezogen auf die in dieser Arbeit zugrundeliegenden kritisch-dekonstruktive Rahmung bedeutet dies in der Lesart von Clarke Folgendes: „Nach Foucault werden sowohl Individuen als auch Kollektive durch Diskurse und Disziplinierungen konstituiert. Nach Strauss werden sowohl Individuen als auch Kollektive durch ihre Teilnahme an sozialen Welten und Arenen einschließlich ihrer Diskurse produziert“ (Clarke 2012: 96). Im Unterschied zu Strauss folgt Foucault – und dies gilt gleichfalls für Butler – jedoch einer radikaleren Dezentrierung des Subjekts, in dessen Zuge deutlicher hervortritt, dass Diskursfragen aufgrund von Macht-Wissens-Komplexen zugleich immer auch als Macht- und Herrschaftsfragen verstanden werden können. Die Anschlussfähigkeit der GTM an macht- und herrschaftskritische Fragestellungen bedeutet jedoch keineswegs, dass Symbolischer Interaktionismus und die forschungspraktischen Analysestrategien der GTM per se schon postmodern sind. So ist es Clarke zufolge nach wie vor notwendig, dass der Forschungsstil der GTM von „postmoderner/poststrukturalistischer Theorie infiltriert und auf diese Weise durch den *postmodern turn* geschoben“ wird (ebd.: 93). Die hiesige Arbeit versteht sich als ein spezifischer Beitrag zu einem solchen Projekt.

Eine diskurstheoretisch informierte Version der GTM, wie jene von Clarke, fragt wie folgt: „Wer konstruiert was diskursiv, und wie und warum tun sie dies? [...] Welche Konstruktionen werden von den verschiedenen Beteiligten für ‚wahr‘ bzw. in der Situation für ‚wichtig‘ befunden? Welche werden angefochten? Wessen Konstruktionen werden ignoriert? Von wem?“ (ebd.: 88). Über diese und ähnliche generative Fragen kann es in Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial gelingen, differenz- bzw. diskurstheoretische Erkenntnisse in Anschluss an Foucault in einem analytischen „Zickzack-Kurs“ (ebd.: 100) mit den handlungstheoretischen Grundprinzipien der GTM zu verschränken. „Die Foucault’schen Formen der Aufmerksamkeit in Bezug auf Macht, auf Disziplinierung, auf Diskurse [...], welche individuelle und kollektive Subjektivitäten produzieren sowie für das Ordnen der Dinge, das die Art und Weise herstellt, wie wir diese Dinge wissen können, sind [hierfür] Analysetools von unschätzbarem Wert“ (ebd.: 101), weil sie die Verfahrenstechniken der GTM für die Effekte von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, über die nicht zuletzt auch intersektionale Differenzverhältnisse respektive Subjektformationen hervorgerufen werden, sensibilisieren.

Im Anschluss an diskurs-, subjektivierungs- und adressierungsanalytische Erkenntnisse aus der Erziehungswissenschaft bedeutet dies, dass eine kritisch-dekonstruktive sowie differenzreflexive Perspektivierung der GTM zur Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster machtkritische Fragen an das Datenmaterial zu stellen hat, um dieses in einen grundlagentheoretischen Zusammenhang mit differenzrelevanten Ungleichheitsverhältnissen sowie diskursiven Praktiken der Ex- und Inklusion rücken zu können.

Werden die verhandelten erkenntnistheoretischen Prämissen des sogenannten *Postmodern Turn* ernst genommen, demzufolge „alles Wissen von großen Teilen der wissenschaftlichen Welt und darüber hinaus als *situiertes Wissen* (z.B. Haraway 1991 [1995a]) verstanden [wird], das von bestimmten historischen und geographisch lokalisierbaren Gruppen von Menschen produziert und konsumiert wird“ (Clarke 2012: 27), dann hat dies

nicht nur Konsequenzen im Hinblick auf die (Nicht-)Verallgemeinerbarkeit und Temporalität empirischer Forschung, sondern ebenso für die Gestaltung des Forschungsprozess selbst. Das GTM-Prinzip der theoretischen Offenheit und theoretischen Sensibilität erscheint ebenso wie die Forderung nach Reflexion der lebensgeschichtlichen wie auch disziplinären Standortgebundenheit in diesem Kontext als überaus kompatibel zu den Erkenntnisfiguren feministischer (Natur-)Wissenschaftskritik zu sein, wie sie u.a. in Anschluss an Donna Haraway formuliert und innerhalb der interdisziplinären Gender/Queer Science Studies rezipiert werden.

So wird etwa in der Variante der Reflexiven Grounded Theory Methodology darauf aufmerksam gemacht, dass der Forschungsprozess stets von historisch-kulturellen, fachlich-disziplinären, institutionell-professionalen sowie lebensgeschichtlichen Bedingungen mitgeprägt wird und damit auch von „persönlichen Un-/Sensibilitäten, Vorlieben und Abneigungen mit-/bestimmt ist“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 85), die es im Forschungsprozess zu reflektieren gilt (z.B. durch Explikation der Sensitizing Concepts, der fachwissenschaftlichen Sozialisation in Memos etc.).

Ohne expliziten Bezug auf feministische Erkenntnisse zu nehmen liegt der RGTM-Variante ein vergleichbares Forschungsverständnis zugrunde, wie es u.a. in den *Queer Science and Technology Studies* (STS) kultiviert wird: So bedeutet Forschung im Bereich der Queer-STS „eine kritische, (selbst-)reflektierende und relativierende Haltung einzunehmen, einerseits gegenüber bereits bestehender, vor allem hegemonialer Forschungspraxen, inhaltlicher Vorannahmen und Interpretationen wie auch methodologischer Vorgangsweisen. Andererseits stellen wir den Anspruch, eine queere Position auch im Rahmen unserer eigenen Forschung umzusetzen, in der eine permanente Überprüfung und Korrektur des eigenen Weltbilds und der eigenen Wertvorstellungen, die in die Wissensproduktion einfließen und damit auch die eigene Forschung beeinflussen, unabdingbar sind“ (<http://queersts.com/work-group/manifest/>).

Der Umstand, dass sowohl der Forschungsstil der GTM als auch queer-feministische Forschungsparadigmen sich von einer vermeintlich objektiven und wertneutralen Forschung verabschieden, indem sie jegliche Form theoretischer wie auch empirischer Erkenntnisarbeit als eine situierte und situierende Praxis entwerfen, ist ein nicht unwesentlicher Grund dafür, weshalb ich mich im hiesigen Forschungsprojekt bewusst für den Forschungsstil der Grounded Theory Methodology – und nicht etwa für die dokumentarische Methode – entschieden habe.

Intersektionale Differenztheorien, verstanden als sensibilisierende Konzepte, können in Verschränkung mit der GTM den Forschungsprozess dahingehend bereichern, dass der mehrdimensionalen Situierung und Involviertheit in soziale Differenzverhältnisse der De-/Privilegierung und Un-/Gleichheit in allen Phasen des Forschungsprozesses Aufmerksamkeit geschenkt wird. Einer differenzreflexiven Akzentuierung des Forschungsstils zu folgen, bedeutet keineswegs, dass Forschung stets nur subjektiv oder gar willkürlich wird, weil die Ergebnisse keine überzeitliche Geltung mehr beanspruchen. Umgekehrt gilt: Eine differenzreflexive Akzentuierung der GTM kann Forscher:innen dazu ermutigen, die subjektiven, situativen und strukturellen Verstrickungen in differenzrelevante Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie deren Einfluss auf den Forschungsprozess nicht lediglich als ein Hindernis für ‚gute‘ Sozialforschung zu betrachten, sondern die eigene Involviertheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse als eine wichtige Erkenntnisquelle zu nutzen, mit der in selbstreflexiver Art und Weise umzugehen ist.

Das sich aus den Präkonzepten, Wissens-Aprioris und Haltungen speisende Spannungsverhältnis zwischen empirischer Offenheit und theoretischer Sensibilität, das auch in der Methodendebatte kontrovers diskutiert wird, ist im Hinblick auf die zu erbringende Forschungsleistung (neue Erkenntnisse) freilich keineswegs unproblematisch und bedarf daher einer kontinuierlichen Balancierung, die sich – wie erwähnt – zwischen Distanzierung (Offenheit) und bewusster, heuristischer Perspektivierung des Materials auf Basis der Sensitizing Concepts hin und her bewegt, um dem Datenmaterial weder die eigenen prä-reflexiven Konzepte aufzuzwingen, noch sich in den Tiefen der potenziellen Bedeutungsmöglichkeiten sozialer Wirklichkeit zu verlieren.

Um Fehlannahmen im Sinne des induktionistischen Selbstmissverständnisses zu vermeiden, ist an dieser Stelle nochmals darauf hinzuweisen, dass es im Zuge der Reflexion der eigenen Situierung als GTM-Forscher:innen nicht darum gehen kann, sich „im Stile einer Katharsis [des] theoretischen Vorwissens vollständig zu entledigen“ (Strübing 2014: 52). Das Prinzip der Theoretischen Sensibilität, das in enger Verbindung zu den reflexiven Forschungsanteilen der GTM steht, bezieht sich vielmehr „auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss/Corbin 1996: 25).

In Verbindung mit dem Konzept-Indikator-Modell bedeutet dies, dass die unzähligen empirischen Phänomene im Datenmaterial, wenn sie nicht lediglich kleinteilig und losgelöst voneinander deskribiert werden sollen, erst durch das „aktive Zutun“ (Strübing 2014: 53) der Forscher:innen zu relevanten Indikatoren für bestimmte (!) Konzepte und Kategorien werden können, deren interne Dimensionen und konzeptionelle Relationen aktiv von den Forschenden entwickelt werden, womit der Anteil an der Ko-Konstruktion jeglicher empirischer Ergebnisse angezeigt ist. Theoretische Sensibilität verweist darauf, dass es letztlich immer einer bestimmten Analyseheuristik, eines bestimmten theoretischen Vorwissens sowie persönlicher und beruflicher Erfahrung bedarf, um in einer nicht-deterministischen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial die für die jeweilige Forschungsfrage relevanten Indikatoren als solche überhaupt zu erkennen und mit den Verfahren der GTM sukzessiv in eine datenbegründete – stets provisorische – Kategorien- und Theoriebildung zu überführen.

Eine forschungspraktische Konsequenz hieraus ist es, dass die Vielzahl an potenziellen Lesarten, die im Datenkorpus virulent vorhanden sind, durch die forschende Person „in einer Art von Beobachtungssprache überführt und damit perspektivisch zugerichtet werden“ (ebd.). Damit diese Zurichtung nicht in Determination mündet bzw. die Daten nicht nur jene Konzepte ‚hervorbringen‘, welche den Forschenden ex- und implizit immer schon bekannt sind, ist es äußerst wichtig, dass die Quellen der theoretischen Sensibilität *empirisch gehaltlose* Konzepte sind, wie etwa das handlungstheoretische Kodier-Paradigma bei Strauss und Corbin, oder die zu Beginn dieser Arbeit entwickelte intersektionale sowie kritisch-dekonstruktive Heuristik (2.3) und zudem im Forschungsprozess ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Kreativität und reflexiver Wissenschaftlichkeit hergestellt wird (z.B. durch regelmäßige Forschungswerkstätten, Workshops, Dezentrierung und Distanzierung, Memos etc.). Verbindungselement für diesen Balanceakt stellt also die theoretische Sensibilität der forschenden Person dar, die dazu befähigt, „die Forschungssituation und die damit verbundenen Daten auf neue Weise zu sehen und das Potenzial der Daten für das Entwickeln einer Theorie zu erforschen“ (Strauss/Corbin 1996: 27). Notwendig erscheint die theoretisch sensibilisierte Perspektivierung der Daten deshalb, weil ein und dieselbe

Passage im Interview, je nach Forschungsfrage, zu durchaus unterschiedlichen Konzepten und Kategorien leiten kann.

Ohne eine Gleichsetzung von Diskursanalyse und der Strauss-Corbin'schen GTM-Variante anzustreben, arbeitet Reiner Keller (2014) in diesem Zusammenhang heraus, dass das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung sowie die Strategie des theoretischen Samplings forschungspraktische Hilfestellungen für eine wissenssoziologische Theorie sozialer Deutungsmuster sein können. Vor dem Hintergrund der handlungstheoretischen Wurzeln der GTM schlägt auch er eine postmoderne Modifikation des Forschungsstils zur Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster vor, bei der die ‚typischen‘ Arbeitsstrategien des offenen, axialen und theoretischen/selektiven Kodierens beibehalten, jedoch mit grundlagentheoretischen Annahmen über die diskursive Konstruktion sozialer Wirklichkeit verschränkt werden.

Im Unterschied zu den Verfahrenstechniken der Objektiven Hermeneutik und Dokumentarischen Methode, jedoch in Übereinstimmung mit dem Deutungsmusteransatz und der GTM wird in der Akzentuierung der Wissenssoziologischen Deutungsmusteranalyse (WDA) das untersuchte Dokument (z.B. das Interview) „nicht als kompletter Fall behandelt, sondern in einzelne Sinnabschnitte zergliedert [...], auf die bezogen begrenzte Deutungshypothesen entwickelt werden“ (Keller/Truschkat 2014: 306). Forschungspraktisch bedeutet dies, dass die „Strategie selektiver Sequenzanalyse“ (ebd.) in Kombination mit den Samplingstrategien der GTM sich als diskurtheoretisch informiertes Analyseverfahren präsentiert, über das eine epistemologische Rückbindung des Forschungsstils der GTM an kritisch-dekonstruktive Perspektiven auf intersektionale Differenz möglich wird.

4.3.2 *Deutungsmusteransatz und Differenztheorie*

Methodologische Anschlussstellen, die ein In-Beziehung-Setzung von intersektionalen Differenztheorien und dem Deutungsmusteransatz erlauben, sind insbesondere im Kontext diskursanalytischer Forschungsansätze ausgearbeitet worden, wobei das konkrete Verhältnis von Diskurs, Macht und Deutungsmustern noch zu klären ist, um das Potenzial von Deutungsmusteranalysen für eine kritisch-dekonstruktive Differenzforschung in der Erziehungswissenschaft zu erschließen.

Sowohl in der Variante der *Kritischen Diskursanalyse* (KDA nach Jäger) als auch in der *wissenssoziologischen* Version (WDA nach Keller) werden Deutungsmuster in Relation zum Diskursbegriff diskutiert und als Bestandteile von *Diskurssträngen* ausgewiesen, ohne mit diesen identisch zu sein. Siegfried Jäger (2012: 27) folgend sind Diskurse „transsubjektive Produzenten gesellschaftlicher Wirklichkeit und sozio-kultureller Deutungsmuster“ (ebd.). Das den Diskursen zugeschriebene ‚Eigenleben‘ entspricht damit der unter dem Deutungsmusteransatz beschriebenen (4.2.2) relativen Eigenständigkeit impliziten Wissens und verweist auf die theoretische Nähe der beiden Konzepte. Sind Diskurse komplexe Macht-Wissens-Regime mit strukturierender Wirkung auf die Subjektbildung, dann sind sie zugleich an machtvollen Deutungskämpfen beteiligt, innerhalb derer die Durchsetzung diskursiver ‚Wahrheiten‘ – nicht nur, aber auch über Geschlecht und Sexualität – ausgetragen wird. Diskurse speisen sich schließlich aus einer Menge an Bedeutungszuweisungen, über deren Anordnung in Raum und Zeit wodurch differenzrelevante Sagbarkeitsfelder via diskursiver Praktiken konstituiert, verschoben und/oder transformiert werden.

Wenn soziale Deutungsmuster lebensweltbezogene Antworten auf kollektive Bezugsprobleme unterschiedlicher Reichweite geben, die eine sinnstiftende Handlungsorientierung besitzen, dann erscheint es methodologisch einleuchtend, dass soziale Deutungsmuster maßgeblich an der Legitimation sowie diskursiven (Re-)Produktion von Wissensordnungen innerhalb eines spezifischen Handlungsfeldes (z.B. Schule) beteiligt sind. Einer kritischen Rekonstruktion von Diskursen – und in dieser Lesart auch von Deutungsmustern – kommt daher die Funktion zu, „die dem Wissen impliziten Machteffekte und ihre jeweilige Akzeptabilität offenzulegen, um Veränderung zu ermöglichen“ (Jäger 2012: 39). Forschungspraktisch erscheint es bemerkenswert, dass in Korrespondenz zur Konzeption von *Deutungen* (Derivationen) als Atome sozialer Deutungsmuster, in der KDA ebenfalls zwischen *Diskursfragmenten* (z.B. einzelne thematische Textstellen im Sinne performativer Äußerungen) sowie deren Verdichtung zu – mehr oder minder geschlossenen – *Diskurssträngen* unterschieden wird, wobei Diskursstränge untereinander Verschränkungen aufweisen können (*Diskursverschränkung*), die letztlich zu spezifischen *diskursiven Formationen* führen können.²⁹ Das bedeutet, dass sich Diskurs- und Deutungsmusteranalysen die kleinste analytische Einheit, nämlich Deutungen, verstanden als diskursive Fragmente respektive Diskursfragmente teilen und zwischen sozialen Deutungsmustern und Diskurssträngen auf einem höheren Abstraktionsniveau ebenfalls ein Wechselverhältnis anzunehmen ist.

Trotz methodologischer Differenzen zwischen KDA und WDA, auf die an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen werden muss, da die Arbeit sich der Deutungsmuster- und nicht der Diskursanalyse bedient, wird der epistemologische Status von Deutungsmustern auch in der wissenssoziologischen Variante der Diskursanalyse zweifelsohne auf der Ebene des gesellschaftlich-kulturellen Wissensvorrats angesiedelt. Diskurse stellen demnach eine ‚Grundlage‘ von Deutungsmustern dar; und umgekehrt entstehen und vergehen Diskurse erst über deren spezifische Verschränkung mit sozialen Deutungsmustern, die zu einer gegebenen Zeit an einem gegebenen Ort von den Subjekten in interpretierender Auseinandersetzung mit der Lebenswelt situativ über diskursive Praktiken auf Basis impliziter Wissensvorräte (re-)produziert werden. Soziale Deutungsmuster können hiernach als diskurs-eigene Interpretationsrepertoires mit typisierten als auch typisierenden Effekten verstanden werden (Halatcheva-Trapp 2019: 248).

Umgekehrt erfüllen Diskurse eine Integrations- und Organisationsfunktion sozialer Deutungsrepertoires, indem sie Deutungsmuster zu komplexen Beziehungsgeflechten im Sinne von „Deutungsarrangements“ verknüpfen (Keller 2014: 150). Gleichwohl die WDA andere Begriffe verwendet, so sind die Gemeinsamkeiten zum Diskursansatz der KDA, in der von Diskurssträngen anstelle von Diskursarrangements geschrieben wird, augenfällig. Aufgrund der Vielfalt an Deutungsmustern und möglichen Arrangements sind Diskurse in der Lage, neue bzw. veränderte Deutungsmuster hervorzubringen und innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Sphären zu positionieren und zu verbreiten, was wiederum Auswirkungen auf die feldspezifische (Re-)Produktion sozialer Deutungsmuster und Bezugsprobleme nimmt. Umgekehrt konstituieren soziale Deutungsmuster ebenso Diskursarrangements und

29 Ein Beispiel für diskursive Verschränkungen ist etwa „die Ethnisierung von Sexismus im Einwanderdiskurs. Damit ist gemeint, dass frauenfeindliches Verhalten als eine Zuschreibung zu Einwanderern besonders hervorgehoben wird und dadurch rassistische Effekte produziert werden. Konkret verschränkt sich ein Teil des Geschlechterdiskurses mit dem Einwanderungsdiskurs und produziert eine argumentative Zwickmühle: demokratische Normen legitimieren antidemokratische Aussagen“ (Jäger/Zimmermann 2010: 47).

können wiederum zu deren Transformation führen, je nachdem, welche Deutungsmuster innerhalb eines bestimmten Handlungsfeldes virulent sind. Da soziale Deutungsmuster bereichsspezifisch sind ist im Umkehrschluss davon auszugehen, dass Veränderungen auf der Mikro- und Mesoebene (z.B. Reformen in der Schule, in der Schulpraxis etc.) Einfluss auf die Aktualisierung sozialer Deutungsmuster und hierüber vermittelt ebenfalls auf die Gestalt und Verbreitung von Diskurssträngen ausüben. Möglich wird dies, weil „in Diskursen mehr oder weniger spezifische Kombinationen von Deutungsmustern prozessiert werden [...]. Die Konstitution und Aufbereitung des Themas oder Referenzphänomens eines Diskurses erfolgt durch die diskurspezifische Erzeugung neuer oder die Verknüpfung bereits bestehender allgemeiner Deutungsmuster, die im kollektiven Wissensvorrat einer Gesellschaft verfügbar sind“ (Keller/Truschkat 2014: 303).

Welche Konsequenzen können hieraus für die methodologische Einordnung und empirische Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen aus Perspektive von Lehrkräften gezogen werden? Wenn Diskurse das Bewusst-Sein, also die Welt-, Selbst- und Anderenverhältnisse von Subjekten formieren, dann nehmen soziale Deutungsmuster aufgrund ihrer kollektiven Orientierungs- und Legitimationsfunktion nicht lediglich ‚irgendwie Teil‘ an subjektivierenden Formationsleistung, sondern stellen vielmehr ein zentrales Verbindungselement dar, um das komplexe Zusammenwirken von Diskursen, institutionellen Ordnungen und diskursiven Praktiken innerhalb eines konkreten Feldes mit den Verfahren der Deutungsmusteranalyse empirisch zu erforschen.

Werden Diskurse als strukturierende und zugleich strukturierte symbolische Arrangements verschiedener, sozialer Deutungsmuster verstanden und soziale Deutungsmuster als kollektive Wahrnehmungs- und Orientierungsrahmen begriffen, die über machtvolle Deutungspraktiken in handlungsgenerierender Auseinandersetzung mit der Lebenswelt von den Subjekten (re-)produziert werden, dann können durch die Analyse sozialer Deutungsmuster kollektive De-/Stabilisierungsprozesse sozialer Normalitätsverhältnisse und Zugehörigkeitsordnungen in ihrer Funktion von für die Subjekte untersucht werden. Dem folgend werden Deutungsmuster als sozio-kognitive Vermittlungsinstanz zwischen Alltag und Diskurs, Interaktion und Struktur, diskursiven Praktiken und Diskurssträngen verstanden (Alemann 2019: 269). Sie stellen ein epistemologisches Bindeglied zwischen Mikroebene (diskursive Praktiken) und Makroebene (Diskursstränge) dar, das sich auf Mesoebene verortet. Die empirische Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster ist somit eine wichtige Grundlage zur Beurteilung der „Reichweite und Institutionalisierung diskursiver Deutungsangebote“ (Halatcheva-Trapp 2019: 250).

In Anlehnung an die Formulierung Inga Truschkats (2005: 5) bedeutet dies, dass mit Hilfe von Deutungsmusteranalysen das Wechselverhältnis *diskursbestimmender Deutungsmuster* und *deutungsbestimmender Diskurse* untersucht werden kann, wodurch die epistemologische Kluft zwischen analytischer Makro- und Mikroebene methodologisch verringert wird. Deutungsmusteranalysen weisen damit über mikroanalytische Untersuchung interaktiver Herstellungsprozesse von Differenz, in denen letztlich jede Adressierung ‚in irgendeiner Weise‘ subjektivierend wirkt, hinaus, indem sie ein forschungspragmatisches Modell zur Verfügung stellen, um kollektive Sedimentierungsprozesse situativer Adressierungen von Differenz in ihrer feldspezifischen Funktion für eine Gruppe von Akteur:innen (hier: Lehrkräfte) zu untersuchen.

Für eine kritisch-dekonstruktive Differenzforschung ist dieser Umstand insofern relevant, wenn bedacht wird, dass über Diskurse „bestimmte Normalitätserwartungen von Norm und Abweichung und somit bestimmte Rationalitäten sozialer Differenzierung transportiert werden“ (Truschkat 2008: 43). Damit die Macht der Normalisierung jedoch subjektivierende Effekte zeitigt, bedarf es sowohl ihrer institutionellen Absicherung als auch der lebensweltlichen Aktualisierung durch die Subjekte selbst. Genau an dieser Schnittstelle wird das Verhältnis von Bezugsproblem und Deutungsmustern relevant, indem die Framing- bzw. Rahmungs-Funktion sozialer Deutungsmuster zu tragen kommt, über die soziale Wirklichkeit erst interpretierbar, institutionelle (Differenz-)Ordnungen legitimierbar und soziale Praktiken der De-/Normalisierung aktualisierbar werden. Deutungsmuster geben demnach nicht nur Auskunft darüber, welche Diskursstränge an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit innerhalb einer Diskursarena zirkulieren, sondern sind gleichfalls in der Lage aufzuzeigen, welche lebensweltliche, das heißt feldspezifische Funktion existierende Deutungsmuster für die Wirklichkeitsinterpretation und hierüber vermittelt wiederum für das Handeln der Akteur:innen besitzen.

Über die empirische Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster können damit Erkenntnisse über die Legitimation der performativen Exekution diskursiver Wahrheitsregime und subjektivierender Adressierungspraktiken innerhalb eines spezifischen Felds gewonnen werden, durch die empirisch erklärt werden kann, wie bestimmte Diskursstränge, z.B. über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen, innerhalb eines Handlungsfeldes hegemonial werden können. Möglich wird dies, weil Deutungsmuster eine feldspezifische kommunikationsgebende sowie handlungsleitende Orientierungsfunktion erfüllen. Durch die Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster kann damit die feldspezifische Plausibilität bestimmter diskursiver Praktiken erklärt werden, die – womöglich ohne, dass sich die Subjekte dessen bewusst sind, – zugleich an der (Re-)Produktion diskursiver Differenzordnungen beteiligt sind.

Aus diesem Grund eignet sich der Deutungsmusteransatz forschungspraktisch „sehr gut als Brückenkonzept, um Wechselwirkungen zwischen Diskursen und alltäglichen Wirklichkeitsinterpretationen (etwa in Gestalt von tatsächlichen Subjektivierungsweisen) in den Blick zu nehmen“ (Keller/Truschkat 2014: 302). Vor dem Hintergrund ethnographischer sowie biographieanalytischer Studien über Geschlecht und Sexualität im Kontext der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung kann eine machttheoretisch informierte Deutungsmusteranalyse einen dritten, qualitativ-empirischen Weg eröffnen, um intersektionale Differenzverhältnisse in der Erziehungswissenschaft unter dem Leitparadigma der sozialen Konstruktion von Differenz aus der Perspektive von Akteur:innen (z.B. pädagogische Fachkräfte, Schüler:innen) zu erforschen und damit sowohl die feldspezifische Funktion (z.B. handlungsleitende Funktion diskursiver Praktiken im schulischen Feld) als auch die sozialen Konstruktionsprozesse von Differenz (z.B. hierüber (re-)produziertes Verhältnis von Norm und Abweichung) zu re- und zu dekonstruieren. Umgekehrt kann der Deutungsmusteransatz von diskurs- und differenztheoretischen Perspektiven profitieren, wenn er den Arrangements von Deutungsmustern vor dem Hintergrund machtvoller diskursiver Differenzverhältnisse während der Deutungsmusteranalyse mehr Aufmerksamkeit schenkt und damit beginnt, Intersektionalität in der Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster systematisch zu berücksichtigen, um wiederum Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Deutungsmusteranalysen mehr als bisher in den Blick zu nehmen.

Nebst den geschilderten diskurstheoretischen Anschlussstellen zu intersektionalen Differenztheorien, die explizit auf einen wissenssoziologischen Deutungsmusterbegriff rekurrieren, ist im Zusammenhang mit dem Deutungsmusteransatz nicht nur eine gegenstandsbezogene Auseinandersetzung mit Deutungsmustern und sozialer Ungleichheit (Sachweh 2009), sondern jüngst auch eine methodologische Reflexion über das Verhältnis von Deutungsmustern und Macht (Alemann 2019) zu verzeichnen. Analog zu der in dieser Arbeit (4.1.1) vorgeschlagenen Überwindung der historischen Unterscheidung in wissenssoziologische und strukturtheoretische Deutungsmusteransätze zeigt Anette von Aleman anhand ihrer Untersuchung zu Deutungsmustern von Führungskräften der Wirtschaft auf, „dass sich beide Ansätze ergänzen, weil sie unterschiedliche Teile der sozialen Wirklichkeit abdecken und erst gemeinsamen die gesellschaftliche Relevanz von Deutungsmustern erklären können“ (ebd.: 263). Aleman kritisiert in diesem Zusammenhang, dass Machtfragen in beiden Deutungsmustervarianten nach wie vor ausgeblendet werden. In Rekurs auf diskurstheoretische, interaktionistische, neoinstitutionalistische und mikropolitische Theorien sowie in Verweis auf Bourdieus Konzept der symbolischen Gewalt begründet sie die forschungspraktische Integration (unterschiedlicher) Machttheorien in das Konzept sozialer Deutungsmuster und zeigt damit deren empirischen Mehrwehrt für die Analyse sozialer Ungleichheitsverhältnisse auf.

Unter Bezugnahme auf Joan Ackers Konzept der „Ungleichheitsregime“ kann sie entlang von Struktur- und Subjektebene sowie im Verhältnis zu intersektionalen Differenzordnungen anhand der rekonstruierten Deutungsmuster von Führungskräften darstellen, wie letztere soziale Ungleichheit (re-)produzieren, weil machtvoll Differenzkonstruktionen etwa in „vergeschlechtliche und sexualisierte Einstellungen und Grundannahmen (also Deutungsmuster) in Führungsstile oder auch Stellenbewertungen und Lohnfestsetzungen einfließen“ (ebd.: 274). Führt man sich in diesem Zusammenhang vor Augen, dass Deutungsmuster erst dann eine Transformation erfahren, „wenn sich die Bezugsprobleme ändern, kann zudem davon ausgegangen werden, dass soziale Akteur*innen, die von einer sozialen Situation profitieren, ein Interesse daran haben, diese Situation beizubehalten, einschließlich der dazu gehörigen Deutungsmuster“ (Alemann 2019: 267). Im Verweis auf das Wechselverhältnis von Deutungsmustern und Bezugsproblem/en können über den Deutungsmusteransatz damit Beharrungs- als auch Transformationstendenzen sozialer Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse in pädagogischen Feldern sowie deren funktionale Internalisierung durch die Subjekte analysiert werden, auch wenn diese selbst gar nicht von den ungleichheitserzeugenden Deutungsmustern profitieren.

Ein Grund für die Tradierungseffekte hegemonialer Diskurse über Differenz via der Reproduktion von Deutungsmustern kann in Institutionen, wie etwa der Schule, darin gefunden werden, dass „Macht nicht immer durch identifizierbare Personen und Gruppen ausgeübt werden muss, sondern sich auch im Handlungsdruck durch institutionelle Erwartungen zeigen kann [...]. Diese Erwartungen stellen im Sinne strukturtheoretischer Deutungsmusteransätze Handlungsprobleme dar, für deren Lösung Deutungsmuster entwickelt werden“ (ebd.: 277), die von kollektiven Akteur:innen (z.B. Lehrer:innen) selbst noch dann (mit-)getragen werden, wenn sie sich damit in ihre eigene Unterwerfung verstricken, weil sie zur situativen Bewältigung eines feldspezifischen Bezugsproblems beitragen, indem soziale Deutungsmuster sinnstiftende Wahrnehmungs- und Orientierungsschemata zur Verfügung stellen, durch die Identität und Handlungsfähigkeit im Alltag generiert werden kann. Soziale Deutungsmuster strukturieren auf diese Weise „den Blick der Akteur*innen auf ihr

Umfeld und ihre soziale Stellung, auf mögliche Konflikte, Verbündete und Gegner*innen und deren Handeln, auf beteiligte und beobachtende oder kommentierende Dritte“ (ebd.: 273), wobei die faktischen Möglichkeiten zur Durchsetzung bestimmter Deutungsmuster sowohl in Abhängigkeit zu den situativen Bedingungen des Handlungsfeldes, in denen Deutungen aktualisiert werden, als auch zu gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu betrachten ist, die die sozialen Positionierungsmöglichkeiten und hierüber die Durchsetzungskraft von Deutungsmustern im Diskursraum asymmetrisch vor-strukturieren.

Wenn Deutungsmuster soziale Wirklichkeit (mit-)erzeugen, indem sie diskursive Interpretations- und Orientierungsfolien zur routinierten Bewältigung feldspezifischer Bezugsprobleme respektive Herausforderungen anbieten, über die Identität und Handlungsfähigkeit in der sozialen Praxis generiert werden, dann kann ebenso durch Deutungsmusteranalysen erklärt werden, weshalb Akteur:innen ‚entgegen besserer Absicht‘ zu performativen Vollstrecker:innen diskursiver Normalisierungsregime werden; und zwar selbst dann, wenn sie dadurch soziale Ungleichheiten zu Ungunsten ihrer selbst oder zu Ungunsten Dritter im eigenen Handlungsfeld (re-)produzieren. Grund dafür ist die feldspezifische Funktionalität sozialer Deutungsmuster, die zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit beiträgt, auf diesem Wege jedoch en passant Differenzordnungen respektive Formen sozialer Ungleichheit reproduzieren kann.

Indem im empirischen Teil der hiesigen Arbeit untersucht wird, mit welchen differenzbezogenen Deutungsmustern sich welche professionellen Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Handlungspraxen verschränken, können empirische Aussagen über berufliche Legitimationspraktiken von Lehrkräften gewonnen und es kann gezeigt werden, wie diese qua Ausübung ihrer professionellen pädagogischen Tätigkeit in alltägliches Unterscheidungskwissen über interdependente Differenzordnungen (insbesondere Heteronormativität) involviert sind. Ein macht- und herrschaftskritischer Deutungsmusteransatz, der intersektionale Differenztheorien als Sensitizing Concepts nutzt, leistet demnach einen empirischen Beitrag zum Verständnis sozialer Ungleichheit, ohne die (Re-)Produktion oder Unterbrechung institutioneller Ordnungen der De-/Normalisierung, De-/Privilegierung und Diskriminierung zu individualisieren, noch die feldspezifischen Deutungsmuster und Handlungsorientierungen, die sich für die Akteur:innen innerhalb eines Feldes als handlungspraktisch sinnvoll erweisen, zu ignorieren.

4.3.3 *Grounded Theory Methodology und Deutungsmusteransatz*

Bei der forschungspraktischen Konstellation und methodologischen Verschränkung der Grounded Theory Methodology (GTM) nach Strauss und Corbin (1996) mit dem Deutungsmusteransatz (DMA) nach Ullrich (1999) ist vorab festzuhalten, dass der offene Forschungsstil der GTM prinzipiell ‚mehr kann‘, als soziale Deutungsmuster zu rekonstruieren: Die hier vorgenommene Adaption der GTM zur Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster kommt demnach einer bewussten methodologischen Engführung des Forschungsstils gleich. Im Sinne eines methodischen Holismus *als* Perspektive – wie ihn etwa Rainer Diaz-Bone (2010: 183) in seiner diskurstheoretischen Erweiterung der Bourdieu’schen Theorie unter Bezugnahme auf den Forschungsstil der GTM entwickelt hat – gehe ich jedoch davon aus, dass Theorien, Methoden und Analysetechniken nicht unabhängig voneinander anzuwenden sind. Die methodologische Verschränkung des Deutungsmusteransatzes mit dem Forschungsstil der Grounded Theory Methodology in Relation zur kritisch-dekon-

struktiven theoretischen Rahmung der hiesigen Studie dient der Suche nach einem gegenstandsangemessenen Studiendesign. Ziel dieser Verschränkung ist es, eine theoretisch informierte empirische Forschung und eine empirisch fundierte Theorieentwicklung zu realisieren.

Wenn die Grounded Theory Methodologie, wie zuvor dargelegt, einen geeigneten Forschungsstil für diskursanalytische Studien darstellt und soziale Deutungsmuster als ein zentrales Element von Diskurssträngen zu verstehen sind, dann ist es in den Konsequenzen nur plausibel, wenn sich der Forschungsstil der GTM ebenfalls zur Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster eignet – hierauf hat bereits Ullrich (1999) hingewiesen, der in seinem Erhebungs- und Analyseverfahren zur Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster (dem sogenannten *diskursiven Interview*) Elemente der Deutungsmusteranalyse mit dem Prinzipien der GTM (z.B. theoretisches Sampling) kombiniert, um möglichst unterschiedliche Deutungen zu evozieren. Gleichwohl eine systematische methodologische Verschränkung des Deutungsmusteransatzes mit der GTM, wie sie in dieser Arbeit geleistet wird, zu noch aussteht, zeigen doch aktuelle qualitative Studien, dass die empirische Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster in Anlehnung an den Forschungsstil der GTM prinzipiell möglich ist (Sachweh 2009; Hoffmann 2016; Klenk 2019b; Pauling 2021; Brinkmann 2021).

Dies überrascht wenig, wenn bedacht wird, dass sowohl der Deutungsmusteransatz als auch der Forschungsstil der Grounded Theory Methodology auf die „(Re-)Konstruktion historisch und sozial vortypisierter Deutungsarbeit“ (Mey/Mruck 2009: 103) zielen und hierzu ein je spezifisches sozialwissenschaftliches Instrumentarium zur Verfügung stellen, um sinnstiftende ‚Deutungsroutinen‘ empirisch zu rekonstruieren. Konzeptionelle Gemeinsamkeiten zwischen DMA und GTM bestehen demnach in der qualitativ-rekonstruktiven Forschungslogik, die das Verhältnis über-/individueller ‚Bedeutungen‘ und routinierter sozial-diskursiver (Deutungs-)Praktiken menschlicher Interpretation fokussieren (Brinkmann 2021). Vergleichbar mit dem epistemologischen Status von Deutungsmustern nimmt auch die GTM eine vermittelnde Position im Hinblick auf die Rekonstruktion des latenten und subjektiven Sinngehalts ein, die dem Verhältnis von Deutungen und Deutungsmustern entspricht: „Einerseits ist die Forscherin an subjektiven Konzeptualisierungen der Akteure und ihren ‚natürlichen‘-lebensweltlichen Umständen interessiert und schätzt deren Begriffsbildungs- und Theoretisierungs-Leistungen. Andererseits nimmt sie auf dieser Grundlage eine Kategorien- und Modellbildung vor, die über die lebensweltlichen Selbst-/Verständnisse, die Denk-, Sortierungs- und Interpretationswelten der Feldmitglieder hinausgeht“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 51).

Konzeptionelle Ähnlichkeiten offenbaren sich zudem in der methodologischen ‚Übersetzung‘ der Forschungsprogramme, über die gezeigt werden kann, dass zentrale Termini vergleichbare Phänomene auf ähnlichen Analyseebenen beschreiben, die auf einem äquivalenten Abstraktionsniveau angesiedelt sind. An einer solchen Übersetzung habe ich gemeinsam mit Lena Brinkmann (Universität Tübingen) und Sven Pauling (Universität Bremen) gearbeitet: So stellen *Konzepte* (GTM) und *Deutungen* (DMA) in beiden Ansätzen die kleinste Analyseeinheit auf der niedrigsten Abstraktionsstufe dar und dienen als Ausgangspunkt für die empirische Rekonstruktion einer *Typologie von Deutungsmustern* bzw. in der Sprache der GTM zur Entwicklung eines *theoretischen Modells* in Gestalt eines empirisch begründeten *Kategoriensystems*. Dem folgend korrespondieren nicht nur die Begriffe Konzept und Deutung, sondern ebenso *Kategorie* (GTM) und *Deutungsmuster* (DMA)

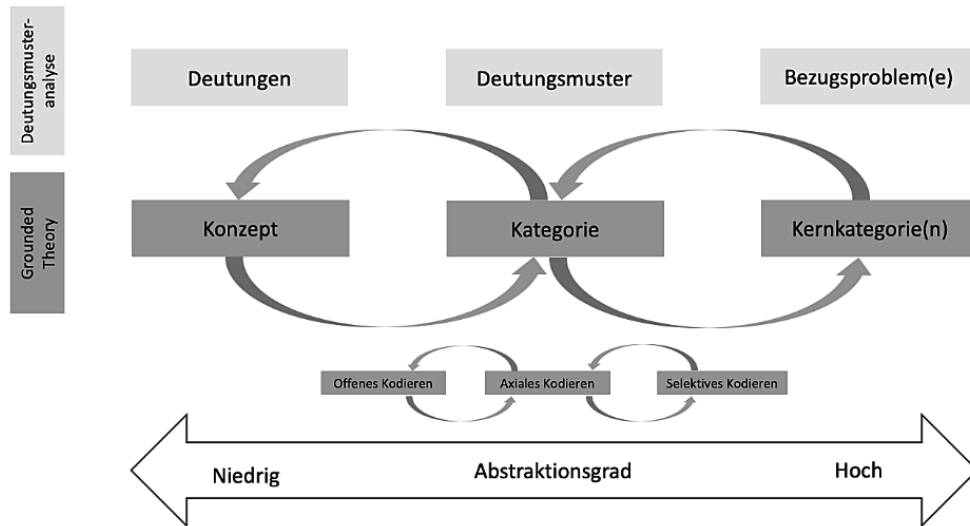


Abbildung 3: Terminologisch-konzeptionelle Gegenüberstellung der GTM und DMA. Zitiert nach Brinkmann 2021: 18.

auf einem mittleren Abstraktionsniveau wie auch *Schlüssel-/Kernkategorie* (GTM) und *Bezugsproblem* (DMA) auf dem höchsten Abstraktionsniveau. Abbildung 3 und Tabelle 1 stellen die Grundbegriffe der Grounded Theory Methodology (GTM) und des Deutungsmusteransatzes (DMA) systematisch gegenüber.

Der Forschungsstil der GTM stellt ferner ein probates Mittel dar, um datenfundierte Eigenschaften und Dimensionen von sozialen Deutungsmustern (DMA) herauszuarbeiten und so die (min./max.) intrakategoriale Ausprägung eines Deutungsmusters zu erschließen, wodurch es empirisch erst möglich wird, ein bestimmtes Deutungsmuster von einem anderen abzugrenzen. Eigenschaften und Dimensionen entsprechen in der Theoriesprache der GTM sogenannten *Subkategorien* und haben kein Äquivalent auf Seiten des Deutungsmusteransatzes, weshalb ich die Begriffe für die hiesige Arbeit aus der GTM in die DMA importiere. Die empirische Rekonstruktion von Eigenschaften und Dimensionen sozialer Deutungsmuster unterstützt den Forschenden darin, herauszufinden, wann ein Deutungsmuster endet und ein neues Muster beginnt. Hierüber wird zugleich dem methodologischen Desiderat begegnet, die internen Kohärenz- und Kohäsionsregeln von Deutungsmustern empirisch zu erschließen. Gemein ist den Ansätzen darüber hinaus, dass darin eher eine skeptische Haltung gegenüber durchgängig (!) sequenzanalytisch vorgehenden Interpretationsverfahren eingenommen wird und sowohl die GTM als auch der DMA eine quer zu den Daten liegende, themenbezogene Kontrastierung von Deutungen/Konzepten mit dem Ziel der systematisierenden Typenbildung bzw. Kategorienbildung verfolgt. Das Fallverständnis beider Ansätze verweist auf die Loslösung vom Interview/der Erhebungseinheit als Fall. Möglich wird dies aufgrund des in der DMA vorab bestimmten sog. *forschungsleitenden Bezugsproblems*, das als *Tertium Comparationis*, auch innerhalb des identischen Interviews, sowie dem *nicht-nur-sequenziellen* Vorgehen bei den Analyseverfahren der GTM dienlich ist.

Was in diesem Zuge als Tertium Comparationis im Sinne des forschungsleitenden Bezugsproblems (DMA) bzw. als generelles Untersuchungsphänomen (GTM) gilt, wird ebenfalls in beiden Forschungsprogrammen zunächst „vorab (aber vorläufig) definiert“ (Ullrich 1999: 432) und stellt zum Ende des Forschungsprozesses das – dann empirisch gesättigte – Untersuchungsergebnis in Gestalt eines *empirisch identifizierten Bezugsproblems* (DMA) bzw. der *Kernkategorie* (GTM) dar, um das die Ergebnisse der (Deutungsmuster-)Analyse systematisiert werden. Das Verhältnis von mehreren Deutungsmustern zu einem Bezugsproblem entspricht damit auf höchster Abstraktionsstufe dem ordnenden Verhältnis von einer bzw. einigen wenigen Schlüssel-/Kernkategorien (core category) zu mehreren zentralen Kategorien, die in systematisierender Art und Weise über die Kernkategorie in ein theoretisches Modell integriert bzw. bei der Deutungsmusteranalyse zu einer Typologie sozialer Deutungsmuster systematisiert werden.

Eine systematische Gegenüberstellung sowie forschungspraktische Übersetzung des Deutungsmusteransatzes nach Ullrich (1999) sowie der Grounded Theory Methodology nach Strauss und Corbin (1996) bieten Tabelle 1 sowie Abbildung 4.

Tabelle 1: Terminologisch-analytische Gemeinsamkeiten zwischen der Grounded Theory Methodology (GTM) und dem Deutungsmusteransatz (DMA)

<i>GTM</i> (nach Strauss/ Corbin 1996)	<i>DMA</i> (nach Ullrich 1999)	<i>Terminologische und analytische Gemeinsamkeit</i>
Forschungsstil	Forschungs- Methode (diskursives Interview)	Holistischer Forschungsstil bzw. Forschungsmethode, bei dem/der Datenerhebung und Auswertungsstrategie systematisch über alle Phasen des Forschungsprozesses (Erhebung, Auswertung, Bericht) miteinander verschränkt sind; beide Perspektiven ermöglichen forschungspraktische Spielräume zur Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes auf Basis von Sensitizing Concepts sowie eine gegenstandsangemessene Adaptation der Analyseverfahren an die jeweilige Datensorten sowie Erhebungssituation im Feld. Beide Verfahren lösen sich von der Person/dem Interview (etc.) als Fall zugunsten eines multidimensionalen-thematischen Fallverständnisses, das quer zu den Daten/der Erhebung liegt, womit eine nicht-sequenzielle Rekonstruktion überindividueller Kategorien/Deutungsmuster möglich wird, die sich vom Interview/der Person als Fall löst.
vorab bestimmtes, forschungs- leitendes Bezugsproblem	vorab bestimmter Phänomen- bereich der Untersuchung	Entspricht einer revisibelen, deduktiv bestimmten (z.B. auf Basis der theoretischen Sensibilität, des Forschungsstands oder Forschungsanliegens) Fragestellung im Verständnis eines forschungsleitenden Problems, das als Tertium Comparationis für die empirische Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster/Kategorien fungiert. Das forschungsleitende Bezugsproblem bzw. der zu untersuchende Phänomenbereich wird jeweils auf Basis der Sensitizing Concepts bzw. der theoretischen Sensibilität bestimmt, darf jedoch keinem Definitive Concept, das heißt: empirisch bereits begründeten Problem entsprechen, da sonst die relative Offenheit bei der qualitativen Rekonstruktion nicht gewährleistet werden kann. Das forschungsleitende Bezugsproblem/der Phänomenbereich fungiert als theoriegeleitete Forschungsheuristik.

<i>GTM</i> (nach Strauss/ Corbin 1996)	<i>DMA</i> (nach Ullrich 1999)	<i>Terminologische und analytische Gemeinsamkeit</i>
Konzept	Deutungen (Deri- vationen/ Derivat)	Kleinste Sinn- und Analyseeinheit (z.B. Wörter, individuelle Situationsbeschreibungen in einem Interview) mit geringem Abstraktionsniveau (besitzen noch den ‚Geruch der Daten‘). Deutungen sind subjektive Konkretionen sozialer Deutungsmuster, die über die Interpretation von Datenausschnitten (z.B. Interviewpassagen) rekonstruiert und in Form konzeptioneller Codes (Konzepte) erfasst werden können. Im Sinne des Konzept-Indikator-Modells (GTM) stellen die Daten empirische Indikatoren für Deutungen und hierauf aufbauen ebenfalls für soziale Deutungsmuster in Gestalt abstrakterer Kategorien dar. Indizierende Deutungen finden sich in den Daten insbesondere in Situationsbeschreibungen, Episoden, Erklärungen, Begründungen sowie Orientierungen mit Bezug zum Alltagshandeln der Akteur:innen und werden mit den Verfahren des offenen Kodierens feinanalytisch rekonstruiert (z.B. Deutungen/Konzepte die als In-Vivo-Codes erfasst werden) sowie über die Prozesse des axialen Kodierens in ihren intrakategorialen Eigenschaften und Dimensionen, das heißt deutungsmusterspezifischen Merkmalsausprägungen (Eigenschaften und Dimensionen) über die iterativ-komparative Analyse zunehmend verdichtet.
Kategorie	soziale Deutungsmuster	Soziale Deutungsmuster sind kollektiv geteilte Routinen der Welt-, Anderen- und Selbstwahrnehmung mit handlungsleitendem und identitätsstiftendem Charakter, die forschungspraktisch in Form von Kategorien mittleren Abstraktionsniveaus über eine fallvergleichende Verdichtung von Deutungen/Konzepten (induktiv, deduktiv und abduktiv) durch die forschende Person (re-)konstruiert werden. Soziale Deutungsmuster in Gestalt von (Sub-)Kategorien werden dadurch entwickelt, dass mehrere Deutungen/Konzepte aus verschiedenen Datenausschnitten (hier: Interviews) vor dem Hintergrund eines gemeinsam geteilten, forschungsleitenden, vorab definierten Bezugsproblems, das als Tertium Comparationis dient, kontrastiert und hierüber zu unterschiedlichen (Sub-)Kategorien mit ähnlichen Deutungen/Konzepten verdichtet werden. Gleichwohl subjektive Deutungen nie identisch sind, können diese doch auf Basis von Ähnlichkeiten/Gemeinsamkeiten zu einer übergreifenden Kategorie respektive einem sozialen Deutungsmuster verdichtet und von anderen, wiederum in sich relativ homogenen Kategorien/sozialen Deutungsmustern unterschieden werden. Soziale Deutungsmuster/Kategorien verweisen hiernach immer auf einen gemeinsam geteilten Deutungsgehalt, einen sogenannten Deutungskern. Sie sind die zentrale Gelenkstelle zwischen dem niedrigsten Abstraktionsniveau der Deutungen/Konzepte und dem höchsten Abstraktionsniveau der Ergebnisse in Gestalt des Bezugsproblems/der Kern-/Schlüsselkategorie, über die ein theoretisches Modell in Gestalt einer Typologie sozialer Deutungsmuster entwickelt wird. Mehrere soziale Deutungsmuster/Kategorien stellen unterschiedliche, miteinander konkurrierende Bearbeitungsmodi eines gemeinsam geteilten Bezugsproblems/einer Kern-/Schlüsselkategorie dar, auf das bzw. welche sie sich beziehen.

<i>GTM</i> (nach Strauss/ Corbin 1996)	<i>DMA</i> (nach Ullrich 1999)	<i>Terminologische und analytische Gemeinsamkeit</i>
empirisch identi- fiziertes Bezugs- problem	empirisch begründete Kern-/ Schlüssel- kategorie	Das empirisch identifizierte Bezugsproblem bzw. die empirisch begründete Kern-/Schlüsselkategorie steht in einem systematisch integrierenden Verhältnis zu den rekonstruierten, miteinander konkurrierenden Deutungsmustern/Kategorien. Deutungsmuster und Bezugsproblem/e stehen in einem rekursiven Verhältnis zueinander und konstituieren sich wechselseitig via sozialem Deutungshandeln – etwa in diskursiven Praktiken. Das oder die Bezugsprobleme stellen ein zentrales, abstraktes Untersuchungsergebnis in Gestalt eines theoretischen Modells einer sogenannten feldspezifischen Grounded Theory dar. Über das/die Bezugsproblem/e bzw. Kern-/Schlüsselkategorie/n erschließt sich die Phänomenstruktur des untersuchten Wirklichkeitsausschnittes. Die Ebene des Bezugsproblems/der Kern-/Schlüsselkategorie entspricht dem höchsten Abstraktionsniveau und entfernt sich zunehmend von den Daten. Die Untersuchungsergebnisse erfahren hierüber eine ‚Rückbindung‘ an den theoretischen und empirischen Forschungsstand. Die Entwicklung eines oder mehrerer Bezugsprobleme/einer Kern-/Schlüsselkategorie zielt darauf ab, die rekonstruierten Deutungsmuster/Kategorien zu systematisieren, um hierüber ein theoretisches Modell respektive eine Typologie sozialer Deutungsmuster zu generieren, die Auskunft über die Bearbeitungsmodi (Deutungsmuster/Kategorien) eines oder mehrerer zentraler Bezugsprobleme/Kern-/Schlüsselkategorie/n gibt indem sie diese kartographiert. Der Begriff des Problems (Bezugsproblem) verweist hier nicht auf ein ‚Ärgernis‘ oder eine ‚Schwierigkeit‘, sondern auf eine innerhalb des Handlungsfeldes via Deutungsmuster zu bearbeitende Aufgabe, die eine soziale Deutungsbedürftigkeit bzw. -notwendigkeit für die untersuchte Gruppe von Akteur:innen besitzt.

4.4 Conclusio – das Design der Studie unter dem methodologischen Brennglas

„Alle Versuche, das letzte Wort zu behalten, sind zum Scheitern verurteilt, wenn Narrative als Narrative in den Blick geraten“ – Markus Rieger-Ladich (2020: 12)

Vom Konkreten zum Abstrakten wird im Zuge der Deutungsmusteranalyse auf Basis diskursiver Interviews vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten Sensitizing Concepts (2.3) in Verschränkung des Deutungsmusteransatzes (Ullrich 1999) mit der Grounded Theory Methodology (Strauss/Corbin 1996) über die sukzessive Rekonstruktion von Deutungen und sozialen Deutungsmustern der empirische Merkmalsraum der Untersuchung aufgespannt. Die rekonstruierten Deutungsmuster werden auf dem höchsten Abstraktionsniveau um ein empirisch identifiziertes Bezugsproblem respektive eine Kernkategorie systematisiert. So werden sie zu einem theoretischen Modell in Gestalt einer Typologie sozialer

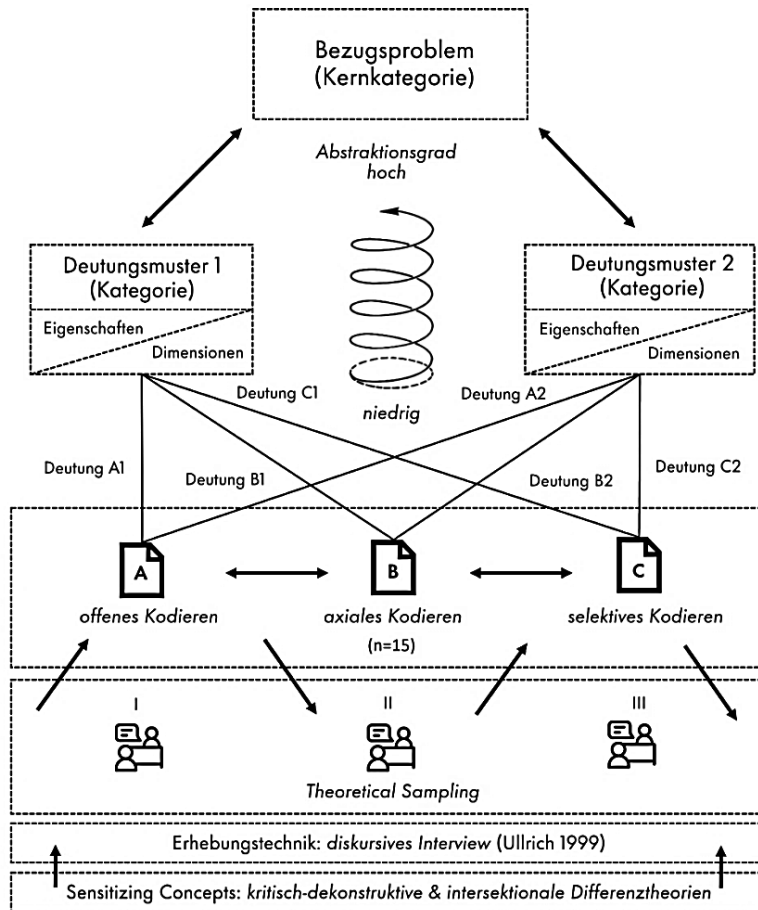


Abbildung 4: Design der Studie – Verschränkung der Grounded Theory Methodology nach Strauss/Corbin 1996 mit dem Deutungsmusteransatz nach Ullrich 1999. Eigene Darstellung. Icons from freepik by flaticon.

Deutungsmuster zusammengefasst. Abbildung 4 visualisiert das Studiendesign sowie forschungspraktische Vorgehen.

Bei der Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster (5) über den schulischen Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen aus der Erzählperspektive von Lehrkräften werden unter den jeweiligen Deutungsmustern weitere Subkategorien, sogenannte Eigenschaften und Dimensionen, rekonstruiert. Sie werden in den jeweiligen Unterkapiteln dargestellt, wenn sie sich während der Prozesse der minimalen und maximalen Kontrastierung im Zuge des theoretischen Samplings sowie offenen, axialen und selektiven Kodierens als bedeutsam für die Typenbildung erweisen konnten. Die Entwicklung von Subkategorien unterstützt den Forschenden, Deutungsübergänge sowie Abgrenzungen zwischen Deutungsmustern zu erkennen. Analog zum interkategorialen

Wechselerhältnis von Deutungsmustern und Bezugsproblem zeigen die Eigenschaften und Dimensionen somit den intrakategorialen Merkmalsraum sozialer Deutungsmuster auf.

Die Deutungsmusteranalyse unter Orientierung an den Perspektiven kritisch-dekonstruktiver Pädagogik und intersektionaler Differenztheorien, verstanden als Sensitizing Concepts, folgt dem Haraway'schen „Plädoyer für eine nicht-essentialistische Erkenntnisgewinnung“ (Schmitz 2016: o. S.). Sie besitzt also einen de-naturalisierenden Charakter und entfernt sich aufgrund dessen von der Sequenzialität der Einzelinterviews sowie der hiermit verbundenen Orientierung am Individuum.

Die Deutungsmusteranalyse orientiert sich an einem vorab definierten, empirisch nicht gesättigten, sog. forschungsleitenden Bezugsproblem, das dem identifizierten Desiderat des Forschungsprojekts entspricht: *Wie gestalten sich der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen aus Erzählperspektive von Lehrkräften?* Die empirische Rekonstruktion folgt damit einem thematischen Fallverständnis und -vergleich. Dabei dient das forschungsleitende Bezugsproblem als Tertium Comparationis für die minimale wie auch maximale Kontrastierung von Deutungen, Eigenschaften und Dimensionen sowie sozialen Deutungsmustern. Gleichwohl die Aussagen einzelner Lehrkräfte nicht den Gegenstand der Rekonstruktion darstellen, sondern überindividuelle, sozial geteilte Deutungsmuster, wird den interpretierten Passagen der besseren Lesbarkeit halber ein Pseudonym vorangestellt.

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse bewegt sich im Spannungsverhältnis einer möglichst transparenten Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster (5) und verdichtenden Präsentation der zentralen Ergebnisse in Form eines theoretischen Modells in Gestalt einer Typologie sozialer Deutungsmuster (6). Zum Zweck der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit werden aus der Fülle an Analyseprodukten, die zuvor auf Papier und in MAXQDA ausgewertet wurden (z.B. Codes, Konzepte, Memos und Diagramme), systematisch Datenbezüge ausgewählt sowie kompilierte Passagen zitiert und in unterschiedlicher Ausführlichkeit interpretiert. Hierbei handelt es sich um jene, welche während des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses unter ein bestimmtes Deutungsmuster veranschlagt werden konnten bzw. die Eigenschaften und Dimensionen eines sozialen Deutungsmusters konstituieren. Konkret hat die Deutungsmusteranalyse in verschiedenen Forschungszusammenhängen stattgefunden. Das Datenmaterial wurde hierzu in regelmäßigen Sitzungen in verschiedenen Forschungswerkstätten (Darmstadt, Wuppertal, digitale Deutungsmusterwerkstatt) interpretiert, um die in der Deutungsmusteranalyse entwickelten Lesarten intersubjektiv zu ‚prüfen‘ bzw. zu diskutieren.

Das erste Deutungsmuster – *Dethematisierung* (5.1) – wird vergleichsweise ausführlich rekonstruiert, um den Leser:innen das forschungspraktische Vorgehen der Deutungsmusteranalyse in einer feinanalytischen Perspektive nahezubringen. Dadurch soll ein besserer Eindruck für die Deutungsfülle des erhobenen Datenmaterials sowie die gewählte Vorgehensweise entstehen. In der Gesamtschau zielt die Deutungsmusteranalyse auf die „Vermittlung zwischen abstrakter Theorieebene und konkret-phänomenalen Schilderungen“ ab (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 219). Einzelne Deutungen aus mehreren Interviews werden über die kumulative Verdichtung zu Eigenschaften und Dimensionen zusammengeführt sowie anschließend zu sozialen Deutungsmustern (5) kondensiert. Die Ergebnisse werden am Ende des Auswertungsprozesses in Gestalt einer Typologie sozialer Deutungsmuster (6) in Relation zum identifizierten Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz (6.1) gesetzt, um die drei rekonstruierten Deutungsmuster in einen Interpretati-

onszusammenhang mit dem interkategorialen Bedeutungs- und Bedingungsgefüge der Studie zu bringen. Unter den jeweiligen Deutungsmustern – *Dethematisierung* (5.1), *Fragmentierung* (5.2) und *Responsibilisierung* (5.3) – wird jeweils anhand von Unterkapiteln dargelegt, welche empirischen Eigenschaften und Dimensionen für Lehrpersonen im Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen situationsübergreifende Relevanz beanspruchen. Ebenso wird aufgearbeitet, über welche Deutungen differenzrelevante Adressierungspraktiken (dis-)artikuliert werden und weshalb bzw. auf welche Weise sich die rekonstruierten Deutungsmuster als sinnstiftende Handlungsorientierungen zur Bearbeitung professioneller An- und Herausforderungen im Umgang mit vielfältigen Existenzweisen und Lebensformen im Schulalltag erweisen.

Es bleibt anzumerken, dass sowohl qualitative Forschung mit dem Ziel der Typenbildung als auch die analytische Ergebnisdarstellung in textueller Form die (Be-)Deutungskomplexität des Datenkorpus` systematisch – und eben nicht willkürlich – zu reduzieren hat. Hierdurch gilt es, im Material begründete Sinnzusammenhänge zu erkennen, zu rekonstruieren und schlussendlich zu relevanten wie auch kommunizierbaren Aussagen über einen spezifischen Untersuchungsgegenstand zu gelangen. Dass es hierdurch zu unvermeidbaren diskursiven Glättungen – etwa durch die Typenbildung selbst – und die interpretativen Schließungen – sowie durch die leibliche Involviertheit des Forschers – kommt, wodurch die Überdetermination sozialer Wissensordnungen in ihrer semantischen Komplexität auf eine bestimmte Lesart limitiert wird, lässt sich im Sinne des *situierten Forschens* (Haraway) nicht vermeiden, jedoch selbstkritisch einholen. Neben den bereits beschriebenen Formen – wie der Explikation der Sensitizing Concepts (2) und der regelmäßigen Arbeit in Forschungsgruppen und -werkstätten – wird dieser Umstand im Rahmen der Deutungsmusteranalyse auf zweierlei Weise berücksichtigt:

Zum einen gelingt dies durch die rekonstruktiv angelegte Beschreibung von Differenzen, aber ebenso von Similaritäten, Interferenzen und komplementären Sinnzusammenhängen zwischen Deutungen, Eigenschaften/Dimensionen und sozialen Deutungsmustern, die das empirisch begründete Gesamtmodell – entgegen der schematisch anmutenden Ergebnisdarstellung (6.1) – eher als ein Bedeutungskontinuum mit diversen Dis-/Kontinuitäten denn als hermetisch geschlossenen und final determinierten Bedeutungscontainer verständlich werden lassen.³⁰

Zum anderen erfolgt dies durch die kritisch-dekonstruktive respektive negativ-dialektische Orientierung an einer macht- und herrschaftskritischen Lesart von Deutungsmustern, nach der die Ergebnisse der Untersuchung nicht als widerspruchslöse Wahrheit mit überzeitlicher Evidenz zu verstehen sind. Stattdessen sind es situative Forschungsergebnisse, die innerhalb symbolisch-materieller Lebens- und Arbeitsverhältnisse im Zuge der wissenschaftlichen ‚Modellierung‘ des Datenmaterials (Mecheril 2003: 40), also während der Transformation von der einen Datenform (z.B. Gesprächsaufzeichnungen) in eine andere (transkribierte Interviews, Memos, Ergebnisbericht), zu einer bestimmten Zeit und an

30 An dieser Stelle sei noch einmal auf terminologische Unterschiede zwischen dem Kategorienverständnis innerhalb der GTM und Qualitativen Inhaltsanalyse hingewiesen: „In der Grounded Theory Methodologie wird eine Kategorie nicht im gleichen Sinne verstanden und benutzt wie in der Qualitativen Inhaltsanalyse. Für den Umgang mit Kategorien herrschen hier – um noch einmal die Ausgangsanalogie von Spiel und Kategorie zu bemühen – m.E. andere Regeln: Der Fokus der Methode liegt auf der Entwicklung der Kategorie, die eher unscharf und polyphon entfaltet als in Form von Zuordnungskriterien abgegrenzt und festgeschrieben wird“ (Muckel 2007: 215).

einem bestimmten Ort durch einen leibgebundenen und fühlenden Forschenden (ko-)konstruiert wurden. Deutungsmuster werden in diskurstheoretischer Perspektive hiernach „nicht als Gitter von fixen Orten begriffen, die die Positionen vorgeben, sondern als dynamische Strukturierung, die in den Akten der Positionierung einer permanenten Produktion und gleichzeitigen Stabilisierung und Destabilisierung unterliegt“ (Wrana 2015: 127).

Für die Deutungsmusteranalyse folgt hieraus, dass das methodologisch spannungsreiche Verhältnis von *re-* und *dekonstruktiven* Forschungsparadigmen, das diese Arbeit durchzieht, zu berücksichtigen und im besten Falle situativ auszubalancieren ist. Damit sollen sowohl die intersubjektiven Organisationsprinzipien schulischer Macht-Wissens-Komplexe in ihrer Funktion über den Deutungsmusteransatz erschlossen als auch die Unabgeschlossenheit und Brüche innerhalb der diskursiven Praktiken von Lehrkräften sichtbar gemacht und sich auf diese Weise den empirischen Widerspruchskonstellationen post-heteronormativer Normalitätsordnungen in Schule angenähert werden. Methodologisch gilt es, in diesem Zusammenhang „von dezentrierten Diskursfeldern mit unscharfen Rändern auszugehen und allen Versuchen der Schließung und der Einheitsstiftung zu widerstehen“ (Rieger-Ladich 2020: 12).

Eine solche kritisch-dekonstruktive Form qualitativer Sozialforschung erinnert daran, dass eine negativ-dialektische Re-, De- und Konstruktion sozialer Deutungsmuster nie widerspruchsfrei sein kann. Dieser Umstand ergibt sich daraus, dass es sich bei den Ergebnissen letztlich selbst „um wissenschaftliche Konstrukte [handelt FCK.], die die untersuchte Welt auf bestimmte Weise brechen, und zwar auch gegen die Deutungen, die in dem Untersuchungsgegenstand geltend gemacht werden“ (Angermüller 2005: 43). In Anschluss an Marianne Pieper (2016), die sich wiederum auf Deleuzes und Guattaris (2007 [1992]) Konzept der *Assemblagen* („agencements“) beruft, erscheint es daher sinnvoll, „eine forschungsstrategische Sensibilität zu entwickeln für Ereignisse des Werdens und für das Auftauchen von Potenzialitäten in den sich beständig aktualisierenden Deterritorialisierungsbewegungen sozialer Verhältnisse“ (Pieper 2016: 113).

Dieser Vorschlag korrespondiert mit einer sich sowohl kritisch als auch dekonstruktiv verstehenden Pädagogik (Hartmann 2001; Messerschmidt 2009; Klenk 2019b), um im empirischen Teil der Untersuchung den spezifischen Verhältnissen von Affirmation und Kritik sowie dem immanenten Widerspruch von Bildung und Herrschaft, also den sowohl unterdrückenden als auch potenziell Freiheit ermöglichenden Aushandlungs- und Transformationsprozessen von Wissen, Macht und Differenz in ihrer empirischen Unversöhnlichkeit durch die und während der Deutungsmusteranalyse in einer negativ-dialektischen Perspektivierung des Datenmaterials auf die Spur zu kommen. Die Deutungsmusteranalyse (5) berücksichtigt darüber hinaus die poststrukturalistisch-praxeologische Erkenntnis, dass soziale Deutungsmuster über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen selbst Teil subjektivierender Kämpfe des Anerkennens (Gamm 2000) in der Diskursarena Schule sind. Über diese Kämpfe werden die Intelligibilität von Subjektpositionen – etwa als toleranter (Cis-)Lehrer, als tolerierter Trans*jugendlicher etc. – hervorgebracht und Regime geschlechtlicher und sexueller A-Normalität – auch durch die Forschungsergebnisse selbst – diskursiv legitimiert. Kritisch-dekonstruktive Pädagogik wie auch qualitative Sozialforschung hat sich ausgehend von dieser Erkenntnis darum zu bemühen, die dynamischen und komplexen Assemblagen von Stratifikations- und Fluchtlinien (Pieper 2016: 103f.) interdependenten Differenzordnungen, die über diskursive Praktiken und soziale Deutungsmuster im Forschungsprozess (re-)produziert werden, spezifisch zu untersuchen. Dies geschieht

in einer Darstellungsform, die den darin immanenten Widerstreit der Re- und Dekonstruktion sozialer Un-/Gleichheit nicht vereindeutigend aufzulösen sucht.

Für ein theoretisch fundiertes Verständnis der empirischen Deutungsmusteranalyse (5) ist es ferner von Relevanz, sich zu vergegenwärtigen, dass in Kontrast zur alltagstheoretischen Tendenz zur Reifizierung bestehender Identitätskategorien (z.B. LGBTIQ*), die auch in quantitativen Studien häufig unhinterfragt zutage tritt, sowohl im theoretischen als auch empirischen Teil des hiesigen Projekts mit der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann 2002) operiert wird. Die rekonstruierten sozialen Deutungsmuster sollen dem Anspruch des reifizierungsreflexiven Konzepts vielfältiger Lebensweisen nach damit jeweils in der Lage sein, Be-/Deutungen über verschiedene sexuelle Orientierungen (SO: Sexual Orientations), Geschlechtsidentitäten (GI: Gender Identities), Geschlechtsausdrucksformen (GE: Gender Expressions) und Geschlechtsmerkmale (SC: Sex Characteristics) – kurz: SOGIESC – *integrativ* zu erfassen. Dabei sollen sie jedoch nicht interdependente Differenzordnungen sowie hiermit verbundene soziale Ungleichheiten und Werthierarchien zwischen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Zuge der Deutungsmusteranalyse verdecken respektive gleichsetzen.³¹

Gleichwohl soziale Deutungsmuster identitätsbezogene Verhältnisse des Anerkennens über diskursive Praktiken kanalisieren und Subjekte entlang sozialer Normalitätsregime unterschiedlich hervorbringen und positionieren, darf dieser Umstand nicht dazu verleiten, ausschließlich Deutungsmuster über bestimmte geschlechtlich-sexuelle Subjektformationen in Gestalt hegemonialer Identitätskategorien zu rekonstruieren. Dies geschähe, indem diese ex- oder implizit während des Forschungsprozesses als gegebene Kategorien vorausgesetzt und im Zuge der Auswertung deshalb favorisiert werden. Ein solches Vorgehen käme wiederum einer unreflektierten Reifizierung von Heteronormativität gleich. Umgekehrt können hegemoniale Subjektformationen, die sich in Identitätskategorien kondensieren, ebenso wenig ignoriert werden. Begründet werden kann diese Entscheidung damit, dass sie Teil schulpädagogischer sowie alltagsweltlicher Diskursstränge sind und von den Interviewpartner:innen in den Gesprächen eben doch ex- und implizit vorausgesetzt und zudem als geschlechtlich-sexuelle Selbstbeschreibung an- und aufgerufen werden.

Als Scharnier zwischen diskursiven Praktiken und Diskurssträngen geben die nachfolgend rekonstruierten Deutungsmuster zwar auch Auskunft über differenzrelevante Othering-Prozesse, die nach Maßgabe von Subjektivierungstheorien Einfluss auf die Konstitu-

31 Während der empirischen (Re-)Konstruktion erfordert dies eine besondere Aufmerksamkeit für die sich in den Passagen (nicht bzw. eher) artikulierenden Rekurse auf spezifische Lebensweisen. Diesem Umstand wird schriftlich Rechnung getragen, indem ich die bei den Lehrkräften zumeist unmarkierten, aber faktisch ‚gemeinten‘ Bezugnahmen auf heterosexuelle und cis-geschlechtliche Lebensweisen in unregelmäßigen Abständen als solche kennzeichne – z.B. (Cis-)Schüler. Umgekehrt werde ich die zuweilen verallgemeinernden, zuweilen sehr konkreten Bezüge der Lehrkräfte auf das LGBTIQ*-Spektrum so differenziert wie möglich unter Berücksichtigung deren tatsächlicher Benennung im Interview darstellen. Um sowohl dem Anspruch der ‚Verallgemeinerung‘ Rechnung zu tragen, schließlich sind soziale Deutungsmuster kollektiv geteilte Schemaschemata, als auch die faktische Nicht-Berücksichtigung bestimmter Lebensweisen im Sprechen der Lehrkräfte als solche sichtbar zu machen, werde ich nur die Buchstaben des Akronymes anführen, die tatsächlich von den Lehrpersonen in der Passage oder im Interview benannt bzw. die – mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit – ‚gemeint‘ waren, sondern ebenfalls die ‚nicht-genannten‘ Buchstaben in einfachen Klammern mitführen – z.B. LG(BTI)Q* oder LGB(TIQ*). Eine solche Schreibweise entspricht der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen, wonach sich ‚entweder alle zu erklären haben oder niemand‘ (siehe Podcast mit Jutta Hartmann von ‚Die Furche‘ – siehe: <https://www.furche.at/podcast/jutta-hartmann-ueber-heteronormativitaet-und-beziehungen-5723417>). Zugriff am 13.11.2022.

tion von Subjektformationen im Geschlechter- und Sexualitätsregime Schule nehmen, wodurch interdependente Differenzverhältnisse wie Heteronormativität sowohl gestützt als auch unterlaufen werden können. Allerdings sind sie analytisch weder mit diesen Differenzverhältnissen noch mit den darin aufgerufenen Subjektpositionen zu verwechseln. Zu begründen ist dies dadurch, dass Deutungsmusteranalysen sich nicht per se an Fragen sozialer Ungleichheit ausrichten. Vielmehr orientieren sie sich zunächst an einem vorab, vorläufig definierten, empirisch noch unbestimmten und so bezeichneten forschungsleitenden Bezugsproblem, das als Tertium Comparationis für die vergleichende Analyse fungiert. Im Vorliegenden bedeutet dies konkret: Wie gestaltet sich der Umgang von Lehrkräften mit und bei der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen nach deren Selbstaussage? Ausgehend von dem vorläufig definierten, unbestimmten respektive inhaltlosen Bezugsproblem wird als Ergebnis der Deutungsmusteranalyse ein empirisch bestimmtes respektive inhaltvolles Bezugsproblem in Form eines in den Daten begründeten theoretischen Modells in Gestalt einer Typologie sozialer Deutungsmuster (6) rekonstruiert, das eine Antwort auf die eingangs gestellte Forschungsfrage gibt.

Da weder intersektionale noch macht- und herrschaftskritische Deutungsmusteranalysen ein etablierter Bestandteil der deutschsprachigen Forschungslandschaft sind – gleichwohl hierüber in Teilen nachgedacht wird (Alemann 2019) –, fördert die vorliegende Arbeit nicht nur neue empirische Erkenntnisse über den professionellen Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen in Schule zu Tage. Ebenso leistet sie durch ihre Realisierung einen methodologischen Beitrag zur kritischen Methoden(-weiter-)entwicklung, indem darin intersektionale Differenztheorien, Grounded Theory Methodologie und der Deutungsmusteransatz eine gleichsam spannungsreiche wie produktive ménage à trois eingehen.

4.5 Dokumentation des Forschungsprozesses – Erhebungstechnik, Interviewpartner:innen und theoretisches Sampling

Für die Realisierung der empirischen Untersuchung wurde der Forschungsstil der Grounded Theory Methodology mit dem sozialtheoretischen Modell der Deutungsmuster (Ullrich 1999) sowie einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive auf intersektionale Differenzordnungen (Sensitizing Concepts) verwoben, um den Deutungsmusteransatz intersektional zu erweitern sowie macht- und herrschaftskritisch zu adaptieren. Der Prozess der empirisch begründeten Theoriebildung erfolgte in maximaler Anlehnung an den zuvor erläuterten, iterativ-zyklischen Analyseprozess der Grounded Theory Methodology (Strauss/Corbin 1996), indem Erhebung, empirische Analyse und Sensitizing Concepts systematisch mit dem offenen, axialen sowie theoretischen/selektiven Kodieren verknüpft werden, um über das theoretische Sampling thematische Fallvergleiche, das heißt minimale und maximale Kontraste entlang des Datenmaterials, zu gewinnen, die fortlaufend überprüft, modifiziert und schließlich zu einem empirisch begründeten, theoretischen Modell in Gestalt einer Typologie sozialer Deutungsmuster zusammengefasst werden.

Da sich das handlungstheoretische Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996) für die Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster nur bedingt als sinnvoll erweist, wurde während des Auswertungsprozesses das bildungstheoretisch modifizierte Kodierparadigma

nach Sandra Tiefel (2005) herangezogen. Die hierin vorgeschlagenen Kodierleitlinien zielen auf die Rekonstruktion der Selbst- und Weltbilder sowie (erzählten) Handlungsweisen der Befragten ab. Das für biographische Lernprozesse entwickelte Kodierparadigma ist anschlussfähig an die Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster, weil Deutungsmuster die Wahrnehmungen, das heißt Welt-, Selbst- und Anderenverhältnisse inklusive der damit einhergehenden Handlungsorientierungen, der Interviewpartner:innen prägen.

Der Prozess der Typenbildung orientierte sich an den Verfahrensvorschlägen von Udo Kelle und Susann Kluge (2010: 91ff.) und umfasste folgende vier Schritte: erstens – Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen (hier: Entwicklung erster Deutungen/Konzepte sowie deutungsmusterspezifischer Eigenschaften und Dimensionen); zweitens – Gruppierung von Fällen, um empirische Regelmäßigkeiten zu analysieren (hier: Verdichtung der Deutungen bzw. Eigenschaften und Dimensionen zu sozialen Deutungsmustern in Gestalt von (Sub-)Kategorien); drittens – Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge, um die Typen in ihrer Funktion verstehen zu können (hier: intrakategorialer sowie interkategorialer Vergleich der subkategorialen Eigenschaften und Dimensionen sozialer Deutungsmuster, um deren interne Kohärenz sowie externe Differenz herauszuarbeiten) ; viertens – Charakterisierung der gebildeten Typen in einem theoretischen Modell anhand ihrer Sinnzusammenhänge (hier: Entwicklung eines theoretischen Modells in Gestalt einer Typologie sozialer Deutungsmuster, die auf ein gemeinsam geteiltes Bezugsproblem, eine sogenannte Kernkategorie verweist).

Über den gesamten Forschungsprozess wurden ein Forschungstagebuch (Logbuch) geführt sowie unterschiedliche Memos angefertigt, in denen die Feldeindrücke und vorläufigen Ergebnisse einzelner Kodiersitzungen, die regelmäßig in Forschungswerkstätten sowie in Paar- und Einzelarbeit stattgefunden haben, reflektiert wurden. Darüber hinaus wurde das Forschungsprojekt in drei verschiedenen Methodenworkshops zum Forschungsstil der GTM diskutiert. Zur Datensystematisierung wurden sowohl analoge Zuordnungsverfahren nach dem ‚Schubladenprinzip‘ als auch die Software MAXQDA verwendet, um die in den Daten interpretierten Deutungen sukzessive zu Konzepten und (Sub-)Kategorien zu verdichten. Darüber hinaus wurden im Verlauf der Studie diverse Diagramme und Grafiken erstellt, um die Systematik sozialer Deutungsmuster in ihrer handlungsbezogenen Relevanz herauszuarbeiten. Bei der Erhebung der Daten habe ich mich an den Techniken des diskursiven Interviews nach Ullrich (1999) orientiert, das von ihm als holistisches Verfahren zur Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster vorgeschlagen wird. Darüber hinaus wurden die Interviewtechniken des episodischen Interviews (Flick 2011) sowie des explorativen Expert:inneninterviews (Bogner/Littig/Menz 2014) berücksichtigt.

Das diskursive Interview beruht auf der „grundlegenden Überlegung, daß Deutungsmuster in alltäglichen Interaktionen beständig kommuniziert und reproduziert werden und daß die spezifischen Interaktionsformen, in denen Derivationen [Deutungen FCK.] geäußert werden, in einem wissenschaftlichen Interviewverfahren ‚simuliert‘ werden können“ (Ullrich 1999: 433). Zu diesem Zweck wird das Interview in zwei Phasen unterteilt: Auf eine *erzählgenerierende Explorationsphase*, in der Erzählaufforderungen als Stimuli genutzt werden, um die subjektiven Sichtweisen und berufsbiographischen Erfahrungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit vielfältigen Lebensweisen zu ‚erkunden‘, folgt eine *verständnisorientierte Sondierungsphase*, die Aufforderungen zu Stellungnahmen, Begründungen sowie konkretisierende Nachfragen beinhaltet, um die impliziten Orientierungen offenzulegen, die in den Narrationen und Situationsschilderungen wirken. Für die Entwick-

lung der erzählgenerierenden Explorationsphase wurden in dieser Arbeit die Fragetechniken des Episodischen Interviews (Flick 2011) herangezogen, um subjektive Situations schilderungen über den schulischen Umgang mit und der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen zu generieren. Ein sich in dieser Phase wiederholendes Element ist die Anforderung, Episoden aus dem Schulalltag zu schildern, um einen Bezug zu den Alltagskonzepten der Lehrkräfte über Geschlecht und Sexualität herzustellen, auf die dann wiederum in der zweiten Phase des Interviews konkretisierend Bezug genommen wird.

Die Fragen während der verständnisorientierten Sondierungsphase zielen in Kontrast zur Explorationsphase darauf ab, die in den Episoden implizit wirkenden Begründungsfiguren der Lehrkräfte nachzuvollziehen. Besonders bedeutsam sind in diesem Kontext Interviewtechniken, über die Legitimationsfiguren evoziert werden können, weshalb das diskursive Interview eine aktive Gesprächslenkung erlaubt. Die Interviewtechnik umfasst in dieser Phase u.a. Konfrontationen, bewusste Suggestionsfragen, Fragen zu hypothetischen Situationen, Polarisierungen, Spiegelungen etc. (z.B. Wieso haben Sie sich in der geschilderten Situation wie folgt verhalten? Wie erklären Sie sich das geschilderte Verhalten?). Das gewählte Interviewverfahren ermöglicht es, die Befragten „direkt oder indirekt zur Begründung ihrer Handlungen, Handlungsorientierungen und Situationsdefinitionen zu veranlassen und sie darüber hinaus systematisch mit Widersprüchen und Inkonsistenzen in ihren Selbstdarstellungen zu konfrontieren“ (Ullrich 1999: 433) um die sonst latent verbleibenden normativen Wertvorstellungen sowie Handlungsorientierungen, über die soziale Deutungsmuster rekonstruiert werden können, zu explizieren.

Die Interviewtechnik erlaubt es ferner, einen ‚reififizierungsreflexiven‘ Leitfaden zu generieren, in dem zunächst den Erfahrungen und Alltagstheorien von Lehrkräften über Geschlecht und sexuelle Orientierung Raum gegeben wird (z.B. Schildern Sie mir eine Situation aus dem Schulalltag, in der Sie mit vielfältigen geschlechtlichen und/oder sexuellen Lebensweisen in irgendeiner Form zu tun hatten?), wobei die Episoden anschließend bezüglich der spezifischen Nicht-/Thematisierung, pädagogischen Funktionsweisen sowie auf implizite Normalitätsvorstellungen hin untersucht werden können (z.B. Sie sagten, Sie haben keine Erfahrungen mit vielfältigen Lebensweisen im Schulalltag gemacht, aber vorhin doch das heterosexuelle Flirtverhalten zwischen Jungen und Mädchen erwähnt. Könnten Sie dies bitte nochmals vertiefen?). Unter einem reifizierungsreflexiven Leitfaden verstehe ich nicht die Vermeidung jeglicher Reifizierung von Differenzkategorien, sondern deren bewusste Reifizierung sowie Reflexion während des Forschungsprozesses.

Nebst den geschilderten Vorteilen ist in diesem Kontext ebenfalls relevant, dass sich das diskursive Interview per se an die Verfahrenstechniken der Grounded Theory Methodology anlehnt. So zielt das Erhebungsverfahren auf die Gewinnung maximaler sowie minimaler Kontraste im Sinne des Theoretical Samplings ab, wie es unter den Grundprinzipien der GTM bereits erläutert worden ist (4.2.2), um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass unterschiedliche, miteinander konkurrierende Deutungen expliziert sowie soziale Deutungsmuster rekonstruiert werden können, indem eine thematische Fallkontrastierung gewährleistet ist – sowohl innerhalb eines Interviews als auch zwischen mehreren Interviews (Ullrich 1999: 433).

Das explorative Expert:inneninterview (Bogner/Littig/Menz 2014), das ergänzend zur Leitfadenskonstruktion hinzugezogen wurde, ist ausgerichtet auf die Rekonstruktion verschiedener Wissensformen – Technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen –, die relevant sind, um den pädagogischen Umgang mit und die Thematisierung von vielfäl-

tigen Lebensweisen aus der Perspektive von Lehrkräften empirisch nachzuvollziehen. Auf eine Adressierung der Lehrkräfte als Expert:innen wurde bei der Kontaktaufnahme bewusst verzichtet, da relativ schnell deutlich wurde, dass viele sich zwar womöglich als Expert:innen des Lehrens und Lernens verstehen, jedoch nicht als Expert:innen für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen. Ferner beinhaltet diese Interviewtechnik diverse forschungspraktische Reflexionsverfahren bezüglich der Erhebungssituation sowie der eigenen Position im Feld, weil darin davon ausgegangen wird, dass „Neutralität und Natürlichkeit“ eine „methodische Fiktion“ sind (ebd.: 51). Hieraus folgt, dass die Interviewsituation als eine soziale Interaktion verstanden wird, in die ich als Forschender leiblich involviert bin, weshalb die generierten Daten selbst als eine soziale Konstruktion zu sehen sind.

Die Reflexion der sozialen Konstruktion der Datenproduktion qua Interaktion im Gespräch ist insofern relevant, als dass diese Ko-Konstruktion die Grundlage für die Deutungsmusteranalyse darstellt, weshalb die Erhebungssituation im Zuge der Generierung von empirischen Lesarten am Material zu berücksichtigen ist. In Kontrast zu anderen Forschungsarbeiten verzichte ich an dieser Stelle auf ein zuweilen kathartisches respektive immunisierendes und zudem überaus künstlich anmutendes Kapitel zur ‚Reflexion der eigenen Position im Feld‘. Diese Entscheidung ist nicht deshalb getroffen worden, weil ich die Reflexion der eigenen Involviertheit in den Forschungsprozess nicht für sinnvoll erachte, vielmehr ist das Gegenteil der Fall, sondern diese Entscheidung ist damit zu begründen, dass ich meine Position in dieser Arbeit von Beginn an mitartikuliere, dies während des Forschungsprozesses in unterschiedlichen Forschungswerkstätten sowie zahlreichen Memos ebenso getan habe und auch im Zuge der nachfolgenden Darstellung der Deutungsmusteranalyse, bei der Interpretation einzelner Passagen tun werde. Ziel der Reflexion der eigenen Situierung im Forschungsprozess ist es schließlich, deren Einfluss auf die soziale Konstruktion des Datenmaterials während der Erhebung sowie auf die sich hieran anschließende Erkenntnisgewinnung – so weit als möglich – selbstreflexiv einzuholen, um die Produktion der empirischen Ergebnisse als subjektiv präfiguriertes, zeithistorisches Produkt anzuerkennen.

Eine solche Reflexion geschieht m.E. wiederholt in actu sowie ex post und kann nicht auf ein spezifisches Kapitel reduziert werden, weshalb hier nur einige Momente der Reflexion skizziert werden sollen: So beinhaltet die Auseinandersetzung mit der eigenen Standortgebundenheit etwa die Reflexion der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung sowie deren Performanz im Feld, über die spezifische Assoziationen bei den Interviewpartner:innen sowie bestimmte Datensorten als auch Lesarten im Zuge der Deutungsmusteranalyse nahegelegt und andere wiederum verstellt werden können. In Rekurs auf die Reflexionsverfahren des Expert:inneninterviews wurden im Konkreten z.B. in Post-Interview-Memos jeweils die wahrgenommene Stimmung während der Erhebung, die Sympathien und Antipathien, die möglichen (geschlechtlich-sexuellen) Fremd- und Selbstbilder dokumentiert und in Forschungswerkstätten reflektiert, um darüber zu erörtern, welchen Einfluss die Erhebungssituation auf die Ko-Konstruktion des Datenmaterials ausgeübt haben könnte. Ziel einer solchen Reflexion ist es, die am Material entwickelten Lesarten zu dezentrieren und intersubjektiv zu ‚überprüfen‘. Gefragt wurde u.a. danach, wann ich als Interviewer etwa als ‚Komplize‘ für das Thema LGBTIQ* wahrgenommen wurde, weil ich als schwul gelesen werde, und welchen Einfluss dies auf die Produktion und Interpretation der Daten nimmt; wann als ‚persönlicher‘ Kritiker des Lehrberufs, weil ich mich für die Thematisie-

rung von Geschlecht und Begehren im Unterricht interessiere, die Lehrkräfte eine solche jedoch nicht als notwendig erachten; oder wann als Laie, weil ich mich aus einer ‚akademischen Sphäre‘ heraus der ‚Schulwirklichkeit‘ annähere.

In der vorliegenden Studie wurden über einen Zeitraum von fünf Jahren insgesamt 16 qualitative Interviews mit Lehrkräften geführt, von denen 15 transkribiert und in die Deutungsmusteranalyse einbezogen werden konnten. Die Akquise der Interviewpartner:innen erfolgte über verschiedene Kanäle (E-Mail, Lehrer:innenzeitschriften, universitäre Kooperationspartner:innen, persönliche Ansprache) und entspricht zu gewissen Teilen einem ‚Schneeballsystem‘, weil es sich als äußerst herausfordernd erwiesen hat, mit Lehrkräften in ein Gespräch über ihre schulischen Erfahrungen mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu kommen – so haben sich etwa auf eine bundesweite Anzeige in einer bekannten Lehrer:innenzeitschrift gar keine Lehrkräfte zurückgemeldet.

Die Studie wurde nach Maßgabe der bundeslandspezifischen Richtlinien zu wissenschaftlichen Forschungsvorhaben an Schulen durchgeführt.³² Darüber hinaus orientiert sich das Forschungsvorhaben am Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Schulleitungen und Lehrkräfte wurden vorab über Ziele und Inhalte des Forschungsvorhabens schriftlich informiert. Auch die Zustimmung zum Forschungsvorhaben wurde schriftlich durch die Schulleitung (z.B. via Schul-/ oder Gesamtkonferenz) sowie individuell über eine informierte Einverständniserklärung der Interviewpartner:innen eingeholt. Die Interviews selbst fanden außerhalb des Schulgeländes nach Schulschluss in der Freizeit der Gesprächspartner:innen im Privaten statt. Alle Beteiligten wurden über die Datenerhebung und Auswertung sowie deren zukünftige Verwendungsweisen (z.B. im Rahmen der Dissertation, Publikationen, Vorträge etc.) informiert. Alle Interviews waren freiwillig.

Die Einzelgespräche dauerten jeweils zwischen 60 und über 150 Minuten und folgten dem auf Basis der Interviewtechnik entwickelten Leitfaden. Die Gespräche wurden mit einem Audiorecorder festgehalten, wobei ebenfalls Notizen über Gestik und Mimik angefertigt wurden. Einzelne Interviews fanden aufgrund der Corona-Pandemie digital statt. Der Ablauf der Interviews wurde einheitlich gestaltet. So wurden die Lehrkräfte vor den Gesprächen sowohl mündlich als auch schriftlich über das Forschungsvorhaben, die Interviewform, das Aufbewahrungs- und Lösungskonzept, die Freiwilligkeit etc. informiert. Nach den Interviews bestand die Möglichkeit für Rückfragen, darüber hinaus füllten die Lehrkräfte einen Datenbogen aus. Den Gesprächspartner:innen wurde erklärt, dass alle personen- sowie schulbezogene Daten, darüber hinaus ebenfalls Informationen, die Rückschlüsse auf Dritte zulassen könnten, pseudonymisiert werden.

Bei der Transkription der Interviews wurde ein mittlerer Grad an Genauigkeit verwendet, sodass der Sprachduktus (z.B. Satzabbrüche, Dialekt, Lachen, besondere Art und Weise der Artikulation sowie die Betonung bestimmter Wörter) erhalten bleibt. Betonungen werden in Großschrift gekennzeichnet. Auf eine Darstellung von Tonhöhen wurde verzichtet, da wörtlich und nicht lautsprachlich transkribiert wurde. Sprache und Interpunktion wurden weitestgehend beibehalten. Das bedeutet, dass nur vereinzelt Glättungen vorgenommen wurden, sofern diese nach Einzelprüfung keine Hinweise auf empirische Konzepte enthalten und eine sprachliche Anpassung dem Lesefluss zweckdienlich ist (z.B. Streichung einzelner Wortabbrüche oder ‚mhm‘). Pausen wurden in Klammer gesetzt – eine (.), zwei (..) oder drei (...) Sekunden. Längere Pausen werden mit einer Zahl in Klammer (10) ange-

32 Siehe: <https://www.forschungsdaten-bildung.de/genehmigungen> [Zugriff am 13.11.2022]

zeigt. Zustimmung oder Ablehnungen Äußerungen wurden berücksichtigt und werden ebenso wie Lautäußerungen (Stöhnen, Lachen) in Klammern angezeigt. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) markiert.

Geleitet wurden die Auswahl der Interviewpartner:innen und die ‚nachträgliche‘ Auswahl der zu analysierenden Daten durch das Theoretical Sampling, also von der Suche nach möglichst ‚aussichtsreichen Vergleichshorizonten‘, die mit den vorläufig rekonstruierten Ergebnissen (z.B. Deutungen, Eigenschaften und Dimensionen, soziale Deutungsmuster) kontrastiert werden können, um nach und nach eine in den Daten gründende Theorie über den Umgang mit und der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen zu entwickeln. Da das Theoretical Sampling zahlreiche, multidimensionale Vergleichsoperationen umfasst, kann dieses hier lediglich in sehr generischer Art und Weise skizziert werden. Die Generierung und Auswertung der Daten unterteilt sich in drei verschiedene Erhebungsphasen, die sich über einen Zeitraum von fünf Jahren erstrecken (2015 – 2020) und innerhalb derer nach minimalen sowie maximalen Kontrasten bezüglich der geschilderten Bearbeitung des vorab definierten, sogenannten forschungsleitenden Bezugsproblems gesucht wurde. Dem thematischen Fallverständnis der hiesigen Arbeit entsprechend wurde darüber hinaus auch in den ‚gesammelten Daten‘ systematisch nach Kontrasten gesucht, da methodologisch davon auszugehen ist, dass eine Lehrkraft bereits auf mehrere soziale Deutungsmuster rekurriert.

Die erste Erhebungsphase (08/2015 bis 07/2016) diente der Exploration des Untersuchungsfeldes, wobei Kontakt zu einer beruflichen Schule über eine Lehrkraft hergestellt wurde, die im Rahmen eines universitären Forschungsprojekts zum Thema Gender und MINT mit der Universität kooperierte, an der ich zu diesem Zeitpunkt beschäftigt war. Die kooperierende Lehrkraft fungierte als Pre-Test, der letztlich in die Gesamtauswertung einbezogen wurde, sowie als ‚Türöffner‘ für das schulische Feld. Wie anhand des Samples (siehe Tabelle 2) zu erkennen ist, fokussiert die erste Erhebungsphase ausschließlich berufliche Schulen sowie heterosexuelle und cis-geschlechtliche Lehrkräfte mit überwiegend langjähriger Berufserfahrung. Bezogen auf das Feld wurde die Erhebung zunächst auf berufliche Schulen beschränkt, weil hierüber kaum empirische Erkenntnisse vorliegen, wobei eine berufliche Schule mit MINT-Schwerpunkt (Wilhelm-Liebknicht-Schule) und in Kontrast hierzu eine weitere berufliche Schule mit sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt (Alice-Salomon-Schule) innerhalb eines städtischem Umfelds gesucht wurden, um die potenziellen Auswirkungen eines, je spezifisch, vergeschlechtlichten Feldes – so wurde zumindest angenommen und so hat es sich auch bestätigt – auf die Thematisierung und den Umgang mit vielfältigen Lebensweisen zu analysieren. Bezogen auf ‚äußerliche‘ Merkmale orientiert sich das Theoretical Sampling zunächst also an einem spezifischen Schultyp, den darin ‚vermuteten‘ Schulkulturen sowie dem Geschlecht und der sexuellen Verortung der Interviewpartner:innen, da angenommen wurde, dass die eigene geschlechtlich-sexuelle Situierung innerhalb eines wiederum spezifisch vergeschlechtlichten beruflichen Feldes womöglich Einfluss auf die Erfahrungen sowie diskursiv (re-)produzierten Deutungsmuster der Lehrkräfte im Umgang mit und bei der Thematisierung von Geschlecht und Sexualität nehmen könnte. Im Zuge der Auswertung der Daten wurde dies bestätigt, sodass nach der ersten Erhebungsphase zentrale *Eigenschaften* und *Dimensionen* des Deutungsmusters der *Dethematisierung* (5.1) sowie weitreichende empirische Konzepte bezüglich des Deutungsmusters *Fragmentierung* (5.2) entwickelt werden konnten. Der Einbezug der zweiten beruflichen Schule brachte zudem erste Hinweise auf das Deutungsmuster der *Responsibili-*

sierung (5.3) hervor, das in der zweiten Erhebungsphase vertiefend ausgearbeitet wurde und zu diesem Zeitpunkt lediglich ein Konzept respektive eine Sub-Kategorie unter anderen darstellte.

Da eine aktive Thematisierung von Geschlecht und Sexualität bei vier der fünf Interviewpartner:innen innerhalb der ersten Erhebungsphase nach eigener Aussage kaum stattgefunden hat und alle bis dato interviewten Lehrkräfte heterosexuell und cis-geschlechtlich situiert waren, wurde in der zweiten Erhebungsphase (02/2017 bis 02/2018) bewusst nach Lehrkräften gesucht, von denen angenommen werden konnte, dass diese sich verstärkt mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule auseinandergesetzt haben. Aus diesem Grund wurden u.a. Vereine sowie Lehrer:innenverbände angeschrieben, in denen sich LGBTIQ*-Lehrkräfte organisieren oder die Antidiskriminierungsarbeit im Hinblick auf LGBTIQ*-Themen an Schulen anbieten. Darüber hinaus wurde nach Interviewpartner:innen gesucht, die Fortbildungen zum Thema Heterogenität, Vielfalt oder Geschlecht absolviert oder sich aufgrund anderer Tätigkeiten theoretisch, empirisch und/oder pädagogisch mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Schule beschäftigt haben.

Da in der ersten Erhebungsphase nur kleinere Großstädte berücksichtigt wurden und sich die Lage der Schule in Teilen der Interviews als bedeutsam im Hinblick auf das Untersuchungsthema erwiesen hat, wurde sowohl nach Interviewpartner:innen gesucht, die in kleineren Mittelstädten und Kleinstädten sowie in größeren Großstädten tätig sind, um die gewonnenen Lesarten und entwickelten Kategorien zu überprüfen. Über die in der zweiten Erhebungsphase generierten Kontraste konnte das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung* in seinen verschiedenen Dimensionen ausgearbeitet werden. Darüber hinaus zeigte sich, dass LGBTIQ*-Lehrkräfte dem Untersuchungsgegenstand aufgrund ihrer spezifischen ‚Betroffenheit‘ und häufig inferioren Situierung im schulischen Feld mehr Aufmerksamkeit als heterosexuelle und cis-geschlechtliche Lehrkräfte widmen, diese sich in Teilen jedoch ebenfalls der sozialen Deutungsmuster der *Dethematisierung* als auch *Fragmentierung* bedienen, wodurch die Funktion der ersten beiden Deutungsmuster über vielfältige geschlechtliche und sexuellen Lebensweisen hinweg empirisch um neue Eigenschaften und Dimensionen erweitert werden konnte.

Innerhalb der zweiten Erhebungsphase wurde zudem darauf geachtet, dass sowohl schwule, lesbische, bisexuelle als auch trans*- und inter*geschlechtliche Lehrkräfte sowie Lehrpersonen mit pädagogischen Fortbildungserfahrungen berücksichtigt wurden. Ferner wurde eine promovierte Lehrkraft interviewt, die sich im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit mit Geschlecht und Sexualität auseinandergesetzt hat, um zu erörtern, ob und ggf. wie sich diese Auseinandersetzung auf die schulpraktische Arbeit auswirkt, und zu vergleichen, ob und, wenn ja, inwiefern sich diese Perspektive von denen der anderen Lehrpersonen unterscheidet. Das Sample wurde in dieser Phase zudem um Lehrkräfte erweitert, die an Gesamtschulen und Gymnasien tätig sind, um den möglichen Einfluss der Schulform auf soziale Deutungsmuster einzuholen. In dieser Phase wurden zwei Interviews mit schwulen (Cis-)Lehrern, ein Interview mit einer bisexuellen (Cis-)Lehrerin, ein Interview mit einer heterosexuellen, trans*geschlechtlichen Lehrerin und ein Interview mit einer lesbischen (Cis-)Lehrerin geführt, wobei das Interview mit der lesbischen (Cis-)Lehrerin nicht in den Auswertungsprozess einbezogen werden konnte, da das Aufnahmegerät versagt hat.

Ausgehend von dem im Zuge der zweiten Phase rekonstruierten Deutungsmuster der *Responsibilisierung* sowie der Erweiterung der Deutungsmuster der *Dethematisierung* und *Fragmentierung* um neue Eigenschaften (z.B. Fragmentierung entlang der Privatheit) wur-

de in der dritten Erhebungsphase gezielt nach jenen Lehrkräften und Schulformen gesucht, welche in den ersten beiden Phasen nicht berücksichtigt werden konnten. Im Konkreten waren dies Lehrkräfte, die in großen Großstädten sowie in Kleinstädten tätig sind, lesbische Lehrkräfte sowie inter*geschlechtliche Lehrpersonen. Da das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* bis dato vorwiegend Interviewpassagen von Lehrkräften umfasst, die sich selbst als LGBTIQ* verstehen, wurde zudem nach weiteren heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Lehrkräften gesucht, die dieses Deutungsmuster (re-)produzieren könnten, was gelungen ist. Da es Ziel der hiesigen Deutungsmusteranalyse ist, soziale Deutungsmuster zu entwickeln, die ‚quer‘ zur geschlechtlich-sexuellen Situierung der Lehrkräfte verlaufen, wurde im Rahmen des selektiven Kodierens zudem bewusst nach weiteren LGBTIQ*-Lehrkräften gesucht, die eines der ersten beiden Deutungsmuster diskursiv aktualisieren könnten.

Da das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* zumeist auf eine sichtbare und offene Positionierung als LGBTIQ*-Lehrperson verweist, wurden hierzu insbesondere Lehrkräfte in das Sample einbezogen, die nicht oder nur teilweise geoutet sind. Hierüber konnten neue Eigenschaften und Dimensionen des Deutungsmusters der *Fragmentierung* gewonnen werden, die auf eine Spaltung zwischen privater und beruflicher Identität hinweisen. Darüber hinaus brachte das Interview mit einer inter*geschlechtlichen Lehrkraft neue, spezifische Diskriminierungen im Handlungsfeld zu Tage, denen inter*geschlechtliche Lebensweisen in der Schule begegnen, wodurch empirisch aufgezeigt werden konnte, dass nicht nur zwischen heterosexuellen/cis-geschlechtlichen und LGBTIQ*-Lebensweisen, sondern ebenso zwischen LGBTIQ*-Lebensweisen bzw. zwischen allen vielfältigen Lebensweisen ein post-heteronormatives Normalisierungs- und Akzeptanzgefälle besteht. Das bedeutet, dass nicht alle Lebensweisen gleichermaßen von der post-heteronormativen Flexibilisierung geschlechtlicher und sexueller Normalitätsordnungen profitieren und Transformation von Geschlecht und Sexualität in der Schule lediglich bis zu einer sogenannten ‚Transtoleranz‘ reicht, jedoch nicht bzw. nicht in ausreichender Weise inter*geschlechtliche Lebensweisen einschließt. Über das Interview mit einer inter*geschlechtlichen Lehrkraft konnte zudem rekonstruiert werden, dass das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* auch ohne ein schulöffentliches Outing funktioniert, wodurch die bis dato erarbeiteten Deutungsmuster um neue empirische Eigenschaften und Dimensionen erweitert werden konnten. Ferner konnten in der dritten Erhebungsphase neue empirische Hinweise auf das Konzept der Post-Heteronormativität gewonnen werden, die schließlich in die Formulierung des Bezugsproblems der *post-heteronormativen Professionsambivalenz* Eingang gefunden (z.B. post-heteronormatives Double-Bind).

Die dritte Erhebungsphase verifiziert zudem das unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* rekonstruierte Konzepte differenzuniversalistischer Solidarität, das auf eine differenzreflexive Haltung gegenüber den sozialen Prozessen der Differenzkonstruktion im Schulalltag verweist. Das unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* rekonstruierte Konzept der differenzuniversalistischen Solidarität verweist darauf, dass die Verantwortung und Zuständigkeit für vielfältige Lebensweisen sich nicht exklusiv auf die geschlechtliche und sexuelle Dimension im Schulalltag erstrecken, sondern in einer solidarischen sowie intersektionalen Perspektive auf weitere Differenzordnungen erweitert werden – so problematisieren die Lehrkräfte etwa auch rassifizierende Doing-Difference-Prozesse oder die fehlende Realisierung von Inklusion.

Tabelle 2: Gesamtüberblick der Studienpartner:innen (Sample)

<i>Nr</i>	<i>Pseudonym/ Kürzel</i>	<i>Alter</i>	<i>Fächerkombination</i>	<i>Geschlechtliche und sexuelle Selbstverortung</i>	<i>Pseudonym der Schule/ Schulform</i>	<i>Region</i>
1. Erhebungsphase (08/2015 – 07/2016)						
1	Martin Kaluza (MK)	30+	sozialwissenschaftliche und berufliche Fächer (MINT)	(cis-)männlich, hetero	Wilhelm-Lieb-knecht Schule (berufliche Schule)	kleinere Großstadt in Hessen
2	Brigitte Friedrich (BF)	60+	sozialwissenschaftliche und sprachliche Fächer	(cis-)weiblich, hetero	Wilhelm-Lieb-knecht Schule (beruflich Schule)	kleinere Großstadt in Hessen
3	Gerhard Kirchner (GK)	60+	sozialwissenschaftliche und beruflich Fächer (MINT)	(cis-)männlich, hetero	Wilhelm-Lieb-knecht Schule (berufliche Schule)	kleinere Großstadt in Hessen
4	Holger Stracke (HS)	50+	sprachliche und berufliche Fächer (MINT)	(cis-)männlich, hetero	Wilhelm-Lieb-knecht Schule (berufliche Schule)	kleinere Großstadt in Hessen
5	Andrea Dohm (AD)	50+	mathematisch-naturwissenschaftliche und berufliche Fächer (Sozialwesen)	(cis-)weiblich, hetero	Alice-Salomon-Schule (berufliche Schule)	kleinere Großstadt in Hessen
2. Erhebungsphase (02/2017 – 02/2018)						
6	Dr. Kathrin Weber (KW)	40+	sozialwissenschaftliche und berufliche Fächer (Sozialwesen)	(cis-)weiblich, bi	Alice-Salomon-Schule (berufliche Schule)	kleinere Großstadt in Hessen
7	Dirk Hübner (DH)	40+	sozialwissenschaftliche und berufliche Fächer (Wirtschaft)	(cis-)männlich, schwul	Wiesenthal Schule (berufliche Schule)	kleine Mittelstadt in Hessen
8	Stephan Kramer (SK)	40+	sprachliche und sozialwissenschaftliche Fächer	(cis-)männlich, schwul	Alexander von Humboldt-Schule (Gesamtschule)	kleinere Großstadt in Rheinland-Pfalz
9	Mia Schmidt (MS)	40+	mathematisch-naturwissenschaftliche und praktische Fächer	(trans*)weiblich, hetero	Andreas-Gryphius-Schule (Gymnasium)	kleine Mittelstadt in Hessen
10	Patrick Doyle (PD)	30+	sprachliche Fächer	(cis-)männlich, hetero	Kurt-Schumacher-Schule (Oberstufengymnasium)	große Großstadt in Hessen

Nr	Pseudonym/ Kürzel	Alter	Fächerkombination	Geschlechtliche und sexuelle Selbstverortung	Pseudonym der Schule/ Schulform	Region
3. Erhebungsphase (02/2020 – 06/2020)						
11	Linda Meier (LM)	30+	mathematisch- naturwissenschaftliche, sprachliche, musische und praktische Fächer	(cis-)weiblich, lesbisch	Seidelbastschule unter dem Giebel (Grund- schule)	kleine Kleinstadt in Rheinland- Pfalz
12	Cloe Barong (CB)	30+	sozialwissenschaftliche und berufliche Fächer (MINT)	(cis-)weiblich, lesbisch	Max-Bögl- Schule (berufliche Schule)	große Großstadt in Hessen
13	Anja Schäfer (AS)	50+	sozialwissenschaftliche und berufliche Fächer (Sozialwesen)	(cis-)weiblich, hetero	Alice- Salomon-Schule (berufliche Schule)	kleinere Großstadt Hessen
14	Felix Novak (FN)	30+	sprachliche, sozialwissenschaftliche und berufliche Fächer (Wirtschaft)	(cis-)männlich, schwul	Galileo-Galilei- Schule (berufliche Schule)	kleinere Großstadt in Hessen
15	Toni Holtkamp (TH)	50+	sozialwissenschaftliche und mathematisch- naturwissenschaftliche Fächer	divers, inter*	Stadtschule am Marktplatz (Gesamtschule)	kleinere Großstadt in Nordrhein- Westfalen

Gleichwohl sich hieran durchaus eine weitere Erhebungsphase hätte anschließen lassen können, qua der z.B. die intersektionale Situierung der Interviewpartner:innen sowie deren Einfluss auf die Deutungsmuster hätte eingeholt werden können, wurde vor dem Hintergrund der eigenen begrenzten Ressourcen sowie der bis dato sehr ausdifferenzierten und empirisch gesättigten Kategorien respektive sozialen Deutungsmuster entschieden, die Erhebungsphase als abgeschlossen zu erklären und nur noch innerhalb des existenten Datenmaterials nach Kontrastmöglichkeiten zu suchen.

Alle Daten wurden pseudonymisiert. Mögliche Übereinstimmungen mit realen Namen, Orten und Schulen sind zufällig. Abgesehen von den spezifischen sexuellen und geschlechtlichen Selbstverortungen im LGBTIQ*-Spektrum ist das Sample der *weißen*, abled-bodied sowie heterosexuell-cis-geschlechtlichen Mehrheitsgesellschaft zuzuordnen, wobei vereinzelt Personen mit familiären Migrationserfahrungen in Nord- und Osteuropa (Generation der Eltern und Großeltern) an der Studie teilgenommen haben. Auch wenn nicht alle Personen den Beruf ihrer Eltern und Großeltern im Datenbogen angaben, lässt sich ein Trend verzeichnen, der nahelegt, dass die Mehrheit der befragten Personen (überwiegend väterlicherseits) aus akademisch geprägten Verhältnissen stammt, einige wenige Lehrkräfte an beruflichen Schulen können aufgrund der Daten und informellen Gespräche nach dem Interview familienbiographisch dem Arbeitermilieu zugeordnet werden bzw. verorteten sich und ihre (Groß-)Eltern in diesem. Als religiöse Zugehörigkeit gibt nur eine Lehrkraft ein römisch-katholisches Bekenntnis ab, während für alle anderen Lehrkräfte kein religiöses Bekenntnis angegeben wird, was als säkularisierte Verortung gelesen werden kann.

Der Altersdurchschnitt der befragten Lehrkräfte liegt bei etwa 40 Jahren. Die meisten Lehrer:innen verfügen über langjährige Berufserfahrung. Die unterrichteten Fächer reichen von praktischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern über sozialwissen-

schaftliche bis hin zu künstlerischen Fachrichtungen. Bis auf eine befragte Person unterrichten alle Lehrkräfte an weiterführenden oder beruflichen Schulen. Von 15 befragten Lehrkräften sind aktuell zehn an beruflichen Schulen tätig. Berufliche Schulen umfassen diverse Schulformen, in denen allgemeine und berufliche Bildung vermittelt wird. Schulformen, die unter den Begriff berufliche Schulen fallen, sind Berufsschulen, berufliche Gymnasien, Fachoberschulen, Berufsfachschulen sowie Berufsfachschulen zum Übergang in die Ausbildung. Zwei befragte Personen sind derzeit an einem Gymnasium bzw. Oberstufengymnasium tätig. Ebenfalls zwei Personen sind an einer Gesamtschule tätig und eine Person an einer Grundschule.

Die von den Lehrkräften unterrichteten Fächer wurden in allgemeinbildende und berufsbildende Fächer unterteilt. Zu den allgemeinbildenden Fächern gehören im Schwerpunkt gesellschaftswissenschaftliche Fächer wie Ethik, Religionslehre, Geographie, Geschichte, Landeskunde, Gemeinschaftskunde und Wirtschaft. Zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Feld zählen unter anderem die Fächer Mathematik, Biologie, Physik, Chemie und Informatik. Musische Fächer inkludieren Musik und Kunst, während sprachliche Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Latein beinhalten. Unter die praktischen Fächer fallen unter anderem Sport und Technik. Zu den berufsbildenden Fächern zählen Fächer, die in beruflichen Schulen unterrichtet werden, wie Ernährungslehre, Hauswirtschaft, Holztechnik, Wirtschaft und Sozialpädagogik.

Das Sample der Untersuchung zeigt, dass die interviewten Lehrkräfte, bis auf einige wenige Ausnahmen, keine Fort- oder Weiterbildungen zum Thema Heterogenität, Differenz, Inklusion oder Geschlecht und Sexualität etc. besucht haben. Ihre sexuelle und geschlechtliche Identität beschreiben die Lehrkräfte überwiegend als heterosexuell und cisgeschlechtlich. Vier befragte Lehrkräfte beschreiben sich als cis-homosexuell, eine Person als cis-bisexuell, und eine Person beschreibt ihre sexuelle Identität als divers. Jeweils eine Person nannte als geschlechtliche Identität Trans*frau und inter*geschlechtlich.

5 Empirie – Deutungsmusteranalyse über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Deutungsmusteranalyse rekonstruiert. Ausgehend von den geschilderten Episoden aus dem Schulalltag von Lehrkräften wird dargestellt, wie aus Interviewpassagen, in denen ähnliche Deutungen des Untersuchungsgegenstandes identifiziert werden konnten, empirische Konzepte in Form von (Sub-)Kategorien mit Eigenschaften und Dimensionen entwickelt und schließlich drei soziale Deutungsmuster – *Dethematisierung* (5.1), *Fragmentierung* (5.2) und *Responsibilisierung* (5.3) – über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen rekonstruiert wurden. Im darauffolgenden Kapitel (6) werden die empirischen Ergebnisse der Deutungsmusteranalyse theoretisierend zusammengefasst – *Dethematisierung* (6.2), *Fragmentierung* (6.3), *Responsibilisierung* (6.4) – und in Form einer Typologie sozialer Deutungsmuster um das identifizierte Bezugsproblem der *post-heteronormativen Professionsambivalenz* (6.1) konstellierte.

Die rekonstruierten Deutungsmuster wurden in Relation zur theoretischen Sensibilität sowie in Rekurs auf das modifizierte Kodierparadigma im induktiv-deduktiv-abduktiven Wechselspiel mit den Daten während des offenen, axialen und selektiven Kodierens in Anwendung des Forschungsstils der (Reflexiven) Grounded Theory Methodology entwickelt. Die Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster anhand ihrer intrakategorialen Eigenschaften und Dimensionen in Gestalt von Subkategorien ist methodologisch notwendig, um empirisch verwurzelte Vergleichsdimensionen in ihren jeweiligen Ausprägungen erkennen zu können und sinnstiftende Regelmäßigkeiten im Datenmaterial zu ‚entdecken‘, die zur Konstruktion einer bereichsspezifischen Typologie sozialer Deutungsmuster – bezogen auf die in der Untersuchung zugrunde gelegte Fragestellung bzw. das forschungsleitende definierte Bezugsproblem – führen (Kelle/Kluge 2010). Dieser Forschungslogik folgend werden die rekonstruierten Deutungsmuster (Kapitel 5.1 bis 5.3) anhand ihrer internen Eigenschaften und Dimensionen (Unterkapitel 5.2.1 usw.) ausgehend von ihrem intrakategorialen Deutungsgefüge konsekutiv vorgestellt.

Das heißt, dass die Unterkapitel der jeweiligen Deutungsmuster den erarbeiteten Subkategorien respektive Eigenschaften und Dimensionen entsprechen, die zusammen eine Hauptkategorie in Gestalt eines sozialen Deutungsmusters bilden. Subkategorien stellen in ihrer Interdependenz die internen Organisationsprinzipien der Deutungsmuster dar. Über sie wird es ermöglicht, unterschiedliche Facetten ein und desselben Deutungsmusters in ihrer empirischen Spezifik abzubilden und mehrere Deutungsmuster zu differenzieren. Im Vergleich der Subkategorien können so auch interkategoriale Bedeutungsübergänge zwischen den sozialen Deutungsmustern identifiziert werden, die Hinweise darauf geben, wann ein Deutungsmuster endet und ein neues beginnt.

Obgleich sich die drei Deutungsmuster auf ein geteiltes Bezugsproblem beziehen sowie im zirkulär-iterativen Forschungsprozess durch die Methode des permanenten Vergleichs rekonstruiert wurden und dementsprechend nicht gänzlich ohne einen vor- und rückgreifenden Verweis aufeinander zu formulieren sind, werden diese aus Gründen der besseren

Lesbarkeit linear dargeboten. Interkategoriale Deutungsübergänge werden jeweils zu Beginn oder zum Schluss der Rekonstruktion dargestellt und als solche gekennzeichnet.

5.1 Dethematisierung – wie Lehrkräfte den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen als eine obsoletere Aufgabe deuten

Das erste von drei Deutungsmustern beschreibt routinisierte Wahrnehmungsweisen und Handlungsorientierungen der Dethematisierung der Relevanz von Differenz und sozialer Ungleichheit aus der Erzählperspektive von Lehrkräften hinsichtlich des Umgangs mit sowie der Möglichkeiten und Grenzen zur Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule im Allgemeinen und im Fachunterricht im Speziellen. Anhand von Deutungen aus verschiedenen Interviews wird empirisch rekonstruiert, wie vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in diskursiven Praktiken als selbstverständliche Subjekte hervorgebracht werden und wie hierüber die Auseinandersetzung mit der schulischen Situation von LGBTIQ*-Subjekten respektive mit Heteronormativität faktisch vermieden wird.

Die diskursive Anerkennung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen als selbstverständliche Subjekte der post-heteronormativen Schule konstituiert sich, wie es in den nachfolgenden Kapiteln dargelegt wird, über die Deutung heterosexueller und cis-geschlechtlicher Schüler:innen als unproblematische, weil tolerante (5.1.1), sowie LG(B)T(IQ*)-Schüler:innen als problemlose, weil tolerierte, Subjekte (5.1.2) und folgt einem normalisierenden Impetus von Differenz, der auf einer Harmonisierung der Handlungskontexte beruht. Durch die Externalisierung heteronormativer Gewalt in andere Zeiten und an andere Orte gelingt es den Interviewpartner:innen, das Weltbild eines heterogenen, diskriminierungsarmen und sicheren schulischen Handlungsraums (5.1.3) zu generieren und trotz der in diesem Zuge diskursiv (re-)produzierten Haltung hetero-benevolenter Toleranz und indifferenter Offenheit respektive Gleichgültigkeit gegenüber Heteronormativität ein überaus positives Selbstbild als tolerante (hetero/cis) und tolerierte (LGBTIQ*)-Lehrkraft zu konstituieren (5.1.3). Die Dethematisierung vielfältiger Lebensweisen setzt sich in nicht- und entdramatisierenden pädagogischen Handlungsorientierungen von Lehrkräften fort. Sie führt dazu, dass weder LGBTIQ*-Anliegen im Unterricht aktiv vermittelt noch die Norm der Heteronormativität im Schulalltag in konsequenter Form zum Unterrichtsgegenstand gemacht oder im Zuge ihrer (Re-)Produktion (z.B. durch die Verwendung homofeindlicher Schimpfwörter) sanktioniert wird (5.1.4).

5.1.1 „Das ist überhaupt kein Thema“ – heterosexuelle (Cis-)Jugendliche als tolerante Subjekte

Die empirische Dimension des Deutungsmusters der *Dethematisierung* reicht von der Wahrnehmung un-/ausgesprochen unproblematischer und toleranter heterosexueller und cis-geschlechtlicher Jugendlicher bis zur Deutung von LG(B)T(IQ*)-Schüler:innen als problemlose, weil tolerierte Schüler:innen. Analytisch vereint werden diese beiden Deutungs-

dimensionen im Anerkennungsmodus selbstverständlicher Subjekte, der auf die (vermeintlich) differenzlose Egalität, im Sinne von Gleichberechtigung und Gleichhaltlichkeit respektive Normalität, von LGT-Lebensweisen (nicht jedoch BIQ*) in Schule verweist und auf einer diskursiven Harmonisierung der heterogenen Handlungskontexte basiert. Empirisch realisiert sich das Deutungsmuster über eine Reihe semantisch äquivalenter Deutungen, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie anzeigen, dass vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen aus Perspektive von Lehrkräften eine äußerst geringe Relevanz im Schulalltag und Unterricht zugeschrieben werden. Vielfältige Lebensweisen werden dementsprechend weder als ein professionsrelevantes Problem noch als unterrichtsrelevantes Thema gedeutet. Begründet wird diese Einschätzung dadurch, dass heterosexuelle und cis-geschlechtliche Jugendliche einerseits als äußerst aufgeschlossen und vorurteilsfrei, LG(B)T*IQ-Jugendliche andererseits als äußerst sichtbar und zur schulischen Ordnung zugehörig gedeutet werden, weshalb sich dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* folgend für Lehrkräfte im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen (fast) keine pädagogischen Handlungsbedarfe mehr manifestieren.

Der dem Deutungsmuster inhärente Modus der Dethematisierung kann insbesondere über Antworten der Lehrer:innen auf themenbezogene Fragestellungen rekonstruiert werden, die zu Beschreibungen des Status quo aufforderten – z.B. der jeweiligen Schule oder in einzelnen Klassen. Die evozierten Situationsschilderungen und Charakterisierungen von Schüler:innen regten die Interviewpartner:innen dazu an, anhand ihrer eigenen Erfahrungen aus dem Schulalltag darzulegen, wie sie welche Lebensweisen im Handlungsfeld deuten und welche Relevanz sie diesen aus professioneller Perspektive zu- und/oder absprechen. In der Rekonstruktion der darin verbalisierten Sinnkonstruktionen und Normalitätsannahmen – über wen und welche Situationen sprechen die Lehrkräfte (eher) und wie tun sie dies? – sowie in kritisch-dekonstruktiver Befragung des in diesem Zuge Verschwiegenen – über wen und welche Situationen wird wie (eher) nicht gesprochen und warum könnte dies der Fall sein? – wurde interpretativ aufgegraben, welche Subjektpositionen den reproduzierten Deutungsmustern entsprechend als un-/bedeutsamer denn andere für professionelles Denken und Handeln (an-)erkannt werden, und reflektiert, wie Deutungsmuster sowohl zur Unterbrechung als auch (Re-)Produktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen beitragen.

Die im Deutungsmuster wirkende *Dethematisierung* institutioneller Zuständigkeit und professioneller pädagogischer Verantwortung im Zuge der Normalisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen lässt sich besonders einprägsam anhand kompilierter Passagen von Lehrkräften (re-)konstruieren, die zum Zeitpunkt des Interviews an einer beruflichen Schule mit MINT-Schwerpunkt in der hessischen Großstadt E. tätig sind:

FCK: Mhm, ja, gut. So viel erstmal allgemein zum Einstieg und jetzt gehen wir quasi zu dem ersten Punkt über Ihre realen Erfahrungen mit geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen. Und da würde mich interessieren, könnten Sie mir aus ihren bisherigen Erfahrungen als Lehrkraft ja ein Beispiel oder ne Episode, ne Unterrichtssituation aus der Schule schildern, in der Sie in irgendeiner Form mit geschlechtlichen UND, ODER sexuellen Lebensweisen in irgendeiner Weise zu tun hatten?

HS: (...) (lacht)

FCK: Was fällt Ihnen da ein? (lacht)

HS: Also erstmal grundsätzlich erstaunlich wenig (...). Ich glaube viele, viele Jugendliche heute sind so ähm wie soll ich sagen ähm nicht routiniert ähm so also sie sind weiter in ihrem Alter, in ihrer Entwicklung, als wir es damals in dem Alter waren und gehen damit vollkommen normal und lässig immer so. Das ist überhaupt kein Thema, irgendwelche Formen von Sexualität oder so.

Über die Bewertung der vorangegangenen Antwort als „gut“ sowie die rückwirkende Kennzeichnung der zuvor gestellten Fragen, die auf den berufsbiographischen Werdegang der interviewten Lehrkraft sowie deren Verständnis professionellen Handelns abzielten, als Teil eines allgemeinen, nun abgeschlossenen Gesprächseinstiegs wird Herr Stracke durch mich als Befragenden in seinem bisherigen, sehr ausführlichen Antwortverhalten bestätigt.

Die Satzeinleitung mit dem adverbial gebrauchten „*So viel*“ bereitet den Interviewten auf einen Wechsel zum ‚eigentlichen‘ Thema des Gespräches vor. Die direktive Gesprächslenkung und der für ein Interview eher komplizierte Satzbau werden – erstens – über das relativierende Adverb „*quasi*“ sowie die wiederholte Verwendung des unspezifischen Indefinitpronomens „*irgendeiner*“ und – zweitens – durch den Gebrauch mehrerer, semantisch ähnlicher Substantive, die auf Generierung von Erzählungen aus dem Schulalltag zielen („*Beispiel*“, „*Episode*“, „*Unterrichtssituation*“), sowie – drittens – in Betonung, dass der Lehrer bei seiner Antwort zwischen Schilderungen über geschlechtliche „*UND/ODER*“ sexuelle Lebensweisen wählen könne, zu relativieren versucht.

Durch die doppelte Un-/Bestimmtheit der Fragestellung werden diskursive Räume für mögliche Thematisierungen und Relevanzsetzungen der Lehrkraft eröffnet, sodass subjektive Assoziationen zum Untersuchungsgegenstand hervortreten können. Dass dies gegebenenfalls aufgrund des verschachtelten Satzbaus nicht auf Anhieb gelingen wird und eine Antwort nicht leicht fällt, darauf lassen eine Sprachpause von drei Sekunden und ein knappes Lachen des Interviewpartners schließen, der sich damit offenbar Zeit verschafft. Diese Signale können als Grübeln, Überforderung oder auch Scham bezüglich der Fragestellung interpretiert werden.

In seiner Antwort hält Herr Stracke zunächst in ausweichender Form fest, dass ihm „*erstaunlich wenig*“ – also nicht viel, aber auch nicht nichts – zum Thema der vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen an Schulen einfallt. Da diese Einschätzung von ihm selbst als „*erstaunlich*“ eingeschätzt wird, kann dies, bezogen auf den nun folgenden Gesprächsverlauf, als Akt der entschuldigenden Rahmung des Antwortverhaltens interpretiert werden, indem sich eine Enttäuschung der vom Interviewenden forcierten Situationsschilderungen aus dem Schulalltag sowie der zuvor gegebenen, sehr ausführlichen Antworten von Herrn Stracke andeutet. „*Erstaunlich*“ kann aber ebenso – und dies scheint mir vor dem Hintergrund der weiterhin sehr ausführlichen Schilderungen plausibler – als selbstreferenzieller Ausdruck der Verwunderung fungieren, über den eine biographisch-generationale Abweichung hinsichtlich der wahrgenommenen Relevanz des Themas eingeleitet wird, die für den Lehrer bemerkenswert erscheint und für das Deutungsmuster prototypisch ist. Unter Berücksichtigung der über einen Fragebogen erhobenen soziodemographischen Daten, die anzeigen, dass Herr Stracke sich berufsbiographisch auf seine Pension zubewegt, lässt sich die Verwunderung generationaler Veränderungen im Umgang mit Vielfalt interpretativ ‚verifizieren‘.

Diese Lesart plausibilisiert sich anhand des angeführten Datums, wenn der Lehrer nach einer Pause mit einer gewissen Vorsicht darüber spekuliert („*ich glaube*“), dass eine unbestimmte, aber vermutlich sehr hohe Anzahl („*viele, viele*“) an Jugendlichen von „*heute*“ im imaginierten Vergleich zu einem – wahrscheinlich generational – konstruierten ‚*Wir*‘ einer vergangenen Zeit einen höheren Reifegrad erreicht hätte bzw. in der Bewältigung adoleszenter Entwicklungsaufgaben weiter fortgeschritten sei als das jugendliche Ich des Erzählers bzw. dessen Generation („*sie sind weiter in ihrem Alter, in ihrer Entwicklung, als wir es damals in dem Alter waren*“). Bei den Jugendlichen sei zwar noch nicht von einer

habitualisierten Gewohnheit („*Routine*“) im Umgang mit „*irgendwelchen*“, vermutlich non-hegemonialen und deshalb hier nicht aussprechbaren Formen der Sexualität auszugehen, aber doch von einer gewissen Unbefangenheit („*lässig immer so*“), die sich in einem als absolut beschriebenen, alltäglichen Umgang („*vollkommen normal*“) mit der Thematik der Untersuchung manifestiere. Anhand der Deutungen darf angenommen werden, dass der Lehrer den Jugendlichen aufgrund ihrer zugeschriebenen Reife eine erhöhte Toleranz und Akzeptanz gegenüber vielfältigen sexuellen Lebensweisen unterstellt, die sich in einem unaufgeregten Verhalten manifestieren, wonach die weiterhin unbestimmt bleibenden sexuellen Lebensweisen als Zugehörige zu einer hegemonialen, post-heteronormativen Normalitätsordnung unter Jugendlichen gezählt werden.

Der damit angezeigte umfassende Grad an Normalität und Selbstverständlichkeit vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen dokumentiert sich nicht allein anhand der Verwendung des Adjektivs „*vollkommen*“, sondern gleichsam über die verallgemeinernden apodiktischen Adverbien „*überhaupt*“ und „*immer*“ sowie durch das negierende Indefinitpronomen „*kein*“, worüber ein räumlich weit verbreiteter und zeitlich anhaltender Zustand konstruiert wird, in dem sexuelle (und ggf. auch geschlechtliche) Vielfalt als nichts Besonderes, sondern als Teil der schulischen Normalität figuriert wird. Der in der Passage skizzierte Status quo entspricht dem Weltbild eines offenen Ortes in einer diskriminierungsarmen Zeit, in der vielfältige Lebensweisen für Schüler:innen weder ein Problem noch überhaupt ein Thema mehr darstellen, zumal sie als zugehörig zur Normalität der Schüler:innengeneration betrachtet werden. Die Passage verweist exemplarisch auf die angenommene Bedeutungslosigkeit des Themas unter Jugendlichen, bleibt in den Ausführungen jedoch auffallend unspezifisch, uneindeutig und allgemein, indem darin die konkrete Benennung vielfältiger sexueller Lebensweisen vermieden wird.

Äquivalente Deutungen treten im Interview mit Frau Friedrich hervor, die sich ebenfalls auf ein unproblematisches (binäres und heterosexuelles) Geschlechterverhältnis unter den Schüler:innen beruft. Danach gefragt, wie die Lehrerin ihre bisherigen Klassen unter Geschlechterperspektive beschreiben würde und ob ihr in diesem Zusammenhang etwas auffalle, entgegnet diese nach einigem Überlegen, das sie auch verbalisiert („*Hm hm hm hm schwierig (...) ähm (...) (...) muss ich jetzt lange nachdenken (.)*“), dass dies nicht der Fall sei, und präzisiert den bei Herrn Stracke lediglich angedeuteten, inhaltlich bis dato jedoch unbestimmt verbleibenden Reifegrad – der die geringe Relevanz des Untersuchungsgegenstandes aus Sicht der Lehrkräfte begründet – anhand folgender Beschreibungen über – heterosexuelle und cis-geschlechtliche – Schüler:

BF: (...) Hm hm hm hm schwierig (...) ähm (...) (...) muss ich jetzt lange nachdenken (.) es ist nichts, also is auf jeden Fall nichts Auffälliges. Ähm die die Männer, die ich jetzt unterrichte sind, empfinde ich als angenehm, zielorientiert ähm äh wollen ihre Abschlüsse machen, auch ein bisschen ihre Freude am Leben haben (lacht), aber d/ ähm unaufgereggt und ähm ang/ angenehm, ja, also äh vorurteilsfrei also äh das nehm ich, vielleicht hab ich da auch n Filter äh oder red mir irgendwas schön, ich nehms nicht wahr, dass da irgendwelche Dinge sind, wo ich sage: 'Oh das irritiert mich' oder das is schwierig oder da sehe ich äh ne Kluft ja, zwischen denen (.) Geschlechtern.

Auffallend erscheint die bereits bei Herrn Stracke festgestellte anfängliche Sprachlosigkeit, die auch in dieser Passage als Hinweis verstanden kann, dass der Lehrerin keine außergewöhnliche und damit vermutlich schneller zu erinnernde Situation („*nichts Auffälliges*“) bezogen auf die Fragestellung in den Sinn kommen. Die sprachliche Pause von sechs Se-

kunden kann dahingehend interpretiert werden, wie unproblematisch und problemlos – hier nun allerdings bezogen auf Geschlecht und weniger auf Sexualität – das von der Lehrerin als binär verhandelte Geschlechterverhältnis unter den Schüler:innen der beruflichen Schule wahrgenommen wird. Anzunehmen ist, dass dieses für Frau Friedrich in so hohem Grade als selbstverständlich respektive normal gilt, dass es ihr schwerfällt, geschlechterspezifische Episoden aus dem Schulalltag zu generieren, was wiederum in Zusammenhang mit einem als egalitär wahrgenommenen Geschlechterverhältnis unter (Cis-)Männern und (Cis-)Frauen bzw. Schülern und Schülerinnen zu stehen scheint.

So stellt Frau Friedrich zum Abschluss der Passage fest, dass sie keine Kluft zwischen den (binär gedachten) Geschlechtern oder „*irgendwelche Dinge*“ sehe, die sie im Hinblick auf einen als unproblematisch beschriebenen Status quo in Schule verunsichern würden („*Oh das irritiert mich*“). Bemerkenswert ist, dass die Lehrerin lediglich eine Seite des binären Geschlechterverhältnisses, nämlich die der Schüler, sprachlich umschreibt, indem sie diese Schüler mit sich zum Teil ähnlichen Adjektiven wie Herr Stracke versieht, die auf ein positives Arbeitsbündnis zwischen ihr und den beschriebenen Jugendlichen schließen lassen („*angenehm, zielorientiert*“, „*unaufgeregt und ähm ang/angenehm*“).

Gründe für die eingeschlechtlich verbleibenden Schilderungen können zum einen in der quantitativen Dominanz junger Männer unter den Schüler:innen der beruflichen Schule mit MINT-Schwerpunkt vermutet werden, an der die beiden Lehrkräfte arbeiten, zum anderen aber in impliziten Geschlechternormen, die sich auf die Interviewsituation sowie die darin gewählten Erzählstränge auswirken. So wird (Cis-)Mädchen und jungen Frauen im schulpädagogischen Geschlechterdiskurs – nicht erst, aber wieder verstärkt seit der Debatte um Jungenbenachteiligung und vorgebliche Feminisierung des Bildungswesens (Rieske 2011) – in Kontrast zu Jungen und jungen (Cis-)Männern – gemeinhin eher ein schulangepasstes und deshalb vorteilhafteres Sozialverhalten zugesprochen.

Demnach müssen Mädchen in der hiesigen Passage gar nicht als solche thematisiert werden, um zu verdeutlichen, wie selbstverständlich das Geschlechterverhältnis ist, da diese Annahme zwischen den Gesprächspartner:innen womöglich als stiller Konsens oder pädagogischer Common Sense vorausgesetzt wird. Ohne dies mit Gewissheit sagen zu können, kann die vorgeschlagene Lesart anhand der obigen Passage plausibilisiert werden, wenn Frau Friedrich in ihrer Einschätzung das un-/ausgesprochen unproblematische binäre Geschlechterverhältnis über die Negation des (womöglich) problematischeren Geschlechts entfaltet und hierzu ihre Schüler in erster Linie als strebsam bis hin zu „*vorurteilsfrei*“ und dementsprechend als (gereifte) „*Männer*“ – nicht (Cis-)Jungen und auch nicht junge (Cis-)Männer – charakterisiert, die lediglich in einem geringeren Maße – das von der Lehrerin offenbar gebilligt wird, wie es das Lachen signalisiert – als lustorientiert wahrgenommen werden („*Ähm die die Männer die ich jetzt unterrichte sind, empfinde ich als angenehm, zielorientiert ähm äh wollen ihre Abschlüsse machen, auch ein bisschen ihre Freude am Leben haben (lacht), aber d/ ähm unaufgeregt und ähm ang/ angenehm, ja, also äh vorurteilsfrei*“). Durch die positiven Zuschreibungen gegenüber (Cis-)Schülern wird die professionelle Relevanz vielfältiger Lebensweisen im Schulalltag faktisch dethematisiert. Für die Untersuchung interessant erscheint dabei die selbstreferenzielle Einholung der präsentierten Deutungen der Schüler, die durch den Einschub („*vielleicht hab ich da auch n Filter äh oder red mir irgendwas schön, ich nehms nicht wahr*“) als subjektiv, womöglich von problematischen Deutungspartikeln bereinigt und somit als potenziell beschönigende Lesart von der Lehrerin selbst zur Disposition gestellt wird.

Die geringe schulpädagogische Relevanz geschlechtlicher und sexueller Zugehörigkeit, wie sie sich in den beiden feanalytisch interpretierten Interviewpassagen in Deutung eines ausgesprochen unproblematischen (binären) Geschlechterverhältnisses am Beispiel von heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Adressat:innenbeschreibungen erschließt, wird im Verlauf der Gespräche präzisiert sowie auf weitere Personenkreise ausgeweitet. Im Gespräch mit Frau Friedrich geschieht dies in Rekurs auf jene Adressat:innengruppen, von denen sie, der bisherigen Erzähllogik entsprechend, vermutet, dass diese gemeinhin und womöglich auch von mir als Interviewendem als intolerant(er) imaginiert werden. Etwa deshalb, weil der von ihnen zu erwerbende formale Bildungsabschluss gesellschaftlich als niedrig eingestuft wird, mit schlechteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie geringeren materiellen und sozialen Kapitalsorten verbunden wird, was klassistischen Othinging-Prozessen entsprechend mit einer geringeren Offenheit gegenüber vielfältigen Lebensweisen (z.B. Homofeindlichkeit, Heterosexismus) assoziiert wird:

BF: Also ich bin in ähm (.) in vielen Klassen drin, hab auch in viele Berufsschulklassen, also die ne, die ne Ausbildung machen, Anlagemechaniker und so/ und solche Leute, Elektriker (.) ähm ich erlebe diese jungen Leute alle (.), die ham ja zum Teil Kinder, die ham Freundinnen, die ham Liebeskummer ähm das kommt alles vor äh, aber ich erlebe sie, (.) alle (.) offen (.) ja, das ähm keine V/ also keine Vorurteile da sind, keine Vorbehalte, wüsst ich jetzt nicht, dass ich da so sagen könnte: ‚Oh ganz schrecklich, was hat der denn da so im Kopf‘, ja sondern, das ist alles relativ, entspannt und offen. Wird auch nicht so thematisiert. Ja, also, sonst würde man das ja mitkriegen über was reden die. Mein, klar, die ham dann mal äh was weiß ich da is ne tolle Frau, oder so. Das sagen Sie schon mal, ja, aber is ja, gott, isso, ne.

In der Passage wird das Weltbild eines großen, räumlichen Geltungsbereichs des unproblematischen (cis-binären und heterosexuellen) Geschlechterverhältnisses konstruiert, das analog zur Passage von Herrn Stracke einer unbestimmt bleibenden, vermutlich jedoch sehr hohen Anzahl an Jugendlichen zugesprochen wird. Dies geschieht, indem mehrmals durch das Adverb „alle“ angezeigt wird, dass Geschlecht und Sexualität kein schulrelevantes Thema oder Problem für die benannten Berufsschüler und ebenso wenig für alle anderen Schüler:innen darstellen, die hier unbenannt bleiben. Die Lehrerin konkretisiert ihre Wahrnehmungsweise erneut im Verweis auf bestimmte (männliche) Schüler sowie in Rekurs auf milieuspezifische Deutungen, indem sie betont, dass „alle“, also auch jene männlichen Adressaten, bei denen eine Offenheit gegenüber vielfältigen Geschlechtern und Sexualitäten aufgrund ihres Geschlechts und/oder des formalen Bildungsniveaus respektive ihrer klassenbezogenen Verortung womöglich nicht per se vorausgesetzt werden könne („also die ne, die ne Ausbildung machen, Anlagemechaniker und so/ und solche Leute, Elektriker“), faktisch doch vorurteilsfrei und offen bezüglich der Vielfalt an Lebensweisen seien. Der Rekurs auf die (vermeintlich problematischen) Berufsschüler bzw. deren Charakterisierung als unproblematisch verstärkt die Deutung, dass das Thema gar kein Thema mehr ist.

Das klassistische Moment der Aussage wird insbesondere durch das auf eine unbestimmte Beschaffenheit verweisende Pronomen „solche“ in Verbindung mit dem verallgemeinernden Substantiv „Leute“, das für eine Allgemeinheit oder auch abwertend betrachtete Menschengruppe stehen kann, im Verhältnis zu den eingangs erwähnten, im generischen Maskulin formulierten Ausbildungsberufen („Anlagemechaniker“, „Elektriker“) sowie an der erneut unterlassenen Thematisierung von (weiblichen) Schülerinnen anderer Schulformen (z.B. am Gymnasium) erkennbar. Die intersektionale Ent-/Stigmatisierung – hier bezogen auf Klasse und Geschlecht – von Berufsschülern zum Zweck der Entproblematisierung des beruflichen Handlungsfeldes respektive zum Zweck der Dethemati-

sierung vielfältiger geschlechtlicher und sexuelle Lebensweisen artikuliert sich auf latenter Sinnenebene demnach implizit weiterhin über diskursive Praktiken der klassistischen Stigmatisierung von Berufsschülern bzw. setzt diese implizit voraus, um sie anschließend explizit zu negieren. Die intersektionale Ent-/Stigmatisierung bestimmter Schüler:innengruppen, die mit der Entproblematisierung wie auch damit verbundenen Normalisierung von (Zwei-)Geschlechtlichkeit und (Hetero-)Sexualität entlang der Thematisierung von „*entspannten*“ (Cis-)Jungen und (Cis-)Männern in Ausbildungsberufen einhergeht, verstärkt auf diese Weise die Dethematisierung. Im Verlauf der Passage werden die klassistischen Annahmen über Berufsschüler in Interdependenz zur Kategorie Heteronormativität diskursiv neutralisiert, indem vermeintlich existierende Vorurteile unter der geschilderten Personengruppe im Sprechen negiert und damit als nicht existent beschrieben werden, wodurch wiederum eine Relevanz vielfältiger Lebensweisen unterrichtspraktisch dethematisiert wird.

Im Interview geschieht dies, wie schon bei Herrn Stracke, indem den Jugendlichen in ein aufgeschlossener wie auch unaufgeregter Umgang bezogen auf (hetero-)sexuelle Verhaltensweisen und cis-geschlechtliche Beziehungsformen zugeschrieben wird, wobei zu vermuten ist, dass Heterosexualität hier zugleich als ein psycho-sozialer Entwicklungsschritt unter den Schülern normalisiert wird („*die ham ja zum Teil Kinder, die ham Freundinnen, die ham Liebeskummer*“), indem diese als Beleg für deren sozialen Reifegrad angeführt wird. Die zugeschriebene Heterosexualität unter den Schülern scheint für die Lehrerin derart sichtbar zu sein, dass sie als solche verbalisiert werden kann, zugleich aber auch als so alltäglich zu gelten, dass diese – bis auf eine vorsichtige Relativierung am Beispiel heterosexuell konnotierter ‚Sprüche‘ („*die ham dann mal äh was weiß ich da is ne tolle Frau, oder so. Das sagen Sie schon mal*“) – lediglich eine untergeordnete Rolle im Schulalltag einnimmt. Durch Wiederholungen des Pronomens „*keine*“ wird der unausgesprochene Verdacht existierender Vorurteile – gegenüber was oder wen genau bleibt hier ungesagt – unter den jungen (Cis-)Männern der beschriebenen Berufsschulklasse mit Nachdruck negiert („*also keine Vorurteile da sind, keine Vorbehalte*“).

Geschlecht und Sexualität werden über die als tolerant und offen konstruierte Subjektposition des nicht (hetero-)sexistischen, aber heterosexuellen Berufsschülers in ihrer Bedeutung für professionelles Handeln dethematisiert, wobei heterosexuelle Sichtbarkeit und Performanz zugleich normalisiert werden, wie sich anhand des bestätigenden Ausrufes „*Gott*“, wahrscheinlich als Kurzform des umgangssprachlichen Ausrufes ‚weiß Gott‘, im Sinne von ‚beileibe, ganz sicher, nun wirklich, in Kombination mit der bekräftigenden Feststellung „*isso*“ (ist so) am Beispiel der Billigung heterosexueller Performanz unter den Peers dokumentiert. In der Konsequenz werden die „*jungen Leute*“, die auch in der Passage von Frau Friedrich faktisch nur als Schüler und nicht als Schüler:innen aufgerufen werden, dem Weltbild einer aufgeschlossenen Schule und Gesellschaft entsprechend in generalisierender Art und Weise als „*offen*“, „*vorurteilsfrei*“ und „*relativ entspannt*“ konstruiert, was wiederum als Toleranzindikator für eine erhöhte Akzeptanz vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen – hier insbesondere bezogen auf Schülerinnen in einem männlich dominierten Raum – zu verstehen ist. Vielfältige Lebensweisen werden dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend zum Non-Thema, solange keine problematischen Einstellungen oder Ereignisse unter Schüler:innen im Schulalltag auftreten („*Wird auch nicht so thematisiert. Ja, also, sonst würde man das ja mitkriegen über was reden die*“).

Dass Geschlecht und Sexualität dem Deutungsmuster nach „*kein Thema*“ für das professionelle Handeln von Lehrkräften darstellen, geht auch aus Herrn Strackes Interview hervor, der analog zur Erzählung von Frau Friedrich über Berufsschüler anhand seiner eigenen Erfahrungen in männlichen Geschlechterterritorien feststellt, dass die binäre Geschlechterdifferenz „*auch*“ dort keine Rolle spiele, wo nur wenige Schülerinnen in den Klassen sind und dies ggf. aus seiner Sicht anders zu vermuten wäre. Da im Kontrast zur Passage von Frau Friedrich neben „*Handwerkerklassen*“ explizit weitere, technikbezogene Schulformen angeführt werden, in denen nach Aussage der Lehrkräfte nur sehr wenig (Cis-)Frauen anzutreffen sind, ist zu vermuten, dass in der nachfolgenden Sequenz von Herrn Stracke das geschlechtliche Deutungsmoment über das klassistische dominiert, ohne dass darum subtilere, ent-/stigmatisierende klassistische Konnotationen vollkommen verschwunden wären:

HS: Also auch wenn in den Handwerkerklassen zum Beispiel mal ne Schülerin drin war, vor Jahren, puh war das auch kein Thema damals. Dann war halt ne Schülerin dabei, in der FOS IT und ET, die ich immer hab, sind ähm auch immer nur ganz wenige Schülerinnen drin. Die sind halt da drin, das ist einfach kein Thema.

Die bisher herausgearbeiteten Deutungen des binären Geschlechterverhältnis sowie die implizite Normalisierung von Heterosexualität in latenter Interdependenz zu klassistischen Diskurssträngen spiegeln sich ebenso im Gespräch mit Herrn Kaluza wider, der die bisher eher subtil verbleibenden, heterosexistischen Vorannahmen gegenüber Berufsschülern bzw. sogenannten Handwerkerklassen sowohl zu explizieren als auch in Interdependenz zu deren heterosexueller Lebensform über das Adjektiv „*entspannt*“ zu dethematisieren weiß:

MK: Bei den Malern und Lackiererinnen sind ab und zu mal ein paar Mädchen mit drinne, da ist es eher mal so ehm (..) da ist das Verhältnis sehr entspannt. Ich hab jetzt auch mal Ethik gehabt in einer Energieelektronikerklasse, da war ein einziges Mädchen drinne. Das war auch extrem entspannt alles (..) so, die muss sich jetzt nicht irgendwie ständig anfummeln lassen oder so, wie sich das manche vielleicht vorstellen in so einer Handwerksklasse, ne das war easy und die Jungs haben ja auch alle ihre Freundinnen und so weiter.

Deutlich tritt in der Passage hervor, dass aus Sicht des cis-geschlechtlich und heterosexuell situierten Lehrers erst dann ein tatsächlich erwähnenswertes Problem im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen existiert, wenn Schüler gegenüber Schülerinnen während des Unterrichts sexuell übergriffig werden. Subtilere Diskriminierungsformen scheinen dem Deutungsmuster nach nicht oder zumindest weniger auf dem pädagogischen Radar der Lehrkraft relevant zu werden. Die in der Sequenz vollzogene Negation existenzieller Formen der Gewalt, von denen anzunehmen wäre, dass sie im Unterricht per se nicht vorkommen sollten, korrespondiert mit der im nachfolgenden Kapitel rekonstruierten Verdrängung und Verlagerung symbolischer und psychischer Diskriminierungsverhältnisse gegenüber LGB-TIQ*-Lebensweisen in andere Zeiten und auf andere Orte (5.1.3). Indem extreme Formen von (heterosexualisierter) Gewalt in einem ersten Schritt diskursiv aufgerufen werden, um sie in einem zweiten Schritt innerhalb des eigenen Unterrichts zu negieren, gelingt es über den so entstehenden Kontrast, mögliche subtilere Formen der Gewalt zu bagatellisieren und als weniger verletzend oder relevant erscheinen zu lassen, wodurch das binäre Geschlechterverhältnis sowie darin existierende Hierarchien unter Schüler:innen faktisch dethematisiert werden. Erneut dient der Rekurs auf sog. „*Handwerkerklasse[n]*“ der Konstruktion

eines unproblematischen respektive äußerst selbstverständlichen („*extrem entspannt alles*“) Geschlechterverhältnisses in der Klasse.

Die quantitative Dominanz der (Cis-)Jungen und (Cis-)Männer innerhalb der beruflichen Schule mit MINT-Schwerpunkt wird von Frau Friedrich in einer weiteren Passage zwar als ungewohnt beschrieben, sodass sich ihr in mädchenparteilicher Perspektivierung der Situation durchaus die Frage stellt, wie es den wenigen Schülerinnen mit dieser potenziell problematischen „*Zusammensetzung*“ wohl ergehen mag, das Verhältnis zwischen den binären Geschlechtern wird in der Konsequenz jedoch weiterhin als unproblematisch beschrieben wie in den vorherigen Sequenzen der beiden Lehrer:

BF: Ich find das auch ganz spannend hier muss ich sagen, ja mit diesen mit diesen, is ja doch ne ganz andere Zusammensetzung, wie gehen die Frauen hier wirklich um, weil ich gedacht hab, Gott die armen, ja aber es es geht ja, es is alles (..) ziemlich entspannt.

Die an dieser Stelle noch unbestimmt bleibenden Befürchtungen, wie es Schülerinnen in einem männlich vergeschlechtlichten und heterosexuell dominierten Feld ergehen mag, werden, analog zu Herrn Kaluza, in Rekurs auf das „*ziemlich entspannte*“ binäre Geschlechterverhältnis unter den (Cis-)Schüler:innen als in geringerem Maße bedeutsam denn erwartet charakterisiert. Weshalb dem so ist, kann anhand folgender Passagen nachvollzogen werden:

BF: Jetzt hab ich grad auch wieder ein ein Mädal, die kam so son Minirock äh aber die kokettiert nicht. Die sagt, das bin einfach ich, ja ähm das gehört dazu und das wird auch so gesehen, ja also die (..) läuft auch ganz entspannt (..) die wird nicht angebaggert oder so.

FCK: Ja super dann, also ne das wär/

BF: Und das find ich so schön, ja gut man flirtet, ja des tun die sicherlich auch. [...] Auf Ebene der Schüler, die finden das auch ganz gut wies ist, aber die werden nie, ähm also das hab ich nicht erlebt, dass die so angemacht werden. Ja, sondern das ist einfach auf Schulfachebene kriegen die das wunderbar hin. Gut. Ja. Kleine Farbflecken (lachend) in dieser Männerwelt, die auch hier normal, die auch hier normal sind, wo auch alles gut läuft.

Frei nach dem Motto: Solange nichts passiert, was den Unterricht stört, ist auch alles in Ordnung, scheint das Ausbleiben von Diskriminierung, etwa in Form heterosexualisierter Gewalt, zugleich als Beleg für ein unbelastetes und zwangloses binäres Geschlechterverhältnis sowie eine erhöhte Toleranz gegenüber unterschiedlichen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen auf Ebene der (heterosexuellen) (Cis-)Schüler:innen zu stehen („*läuft auch ganz entspannt*“). Die für das Deutungsmuster prototypische Verneinung einer professionellen pädagogischen Relevanz von Geschlecht und Sexualität mittels der harmonisierenden Entproblematisierung des Handlungsfeldes via Ent/-Stigmatisierung der heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Schüler:innen respektive der Negation eines damit verbundenen Problems lässt sich in der obigen Passage sehr anschaulich an der generalisierenden alltagsweltlichen Beschreibung des Handlungsfeldes – „*wo auch alles gut läuft*“ – nachvollziehen. Diese Beschreibung erweckt den Eindruck, dass sowohl die Lehrer:in als auch die Schüler:innen und damit letztlich die berufliche Schule als solche, bezogen auf den hiesigen Untersuchungsgegenstand, alles ‚im Griff‘ haben.

Aus den Schilderungen geht hervor, dass (Cis-)Mädchen und junge (Cis-)Frauen im Schulalltag – egal wie diese sich kleiden und obwohl sie im Feld quantitativ unterrepräsentiert sind, darin also womöglich in ihrer Geschlechtlichkeit auffallen – keinerlei Probleme

durch die dominierende Gruppe junger (heterosexueller) (Cis-)Männer im Schulalltag erfahren und in der Konsequenz als zwar auffallende, jedoch überaus unproblematische sowie problemlose respektive selbstverständliche Subjekte beschrieben werden. Der Verweis auf den Kleidungsstil der Schülerinnen kehrt an dieser Stelle insbesondere deren weibliche Performanz hervor und knüpft dadurch implizit an Diskurse über sexualisierte Gewalt und Opferbeschuldigung an (victim blaming). Dies zeigt sich nicht zuletzt in der Betonung, dass das anscheinend als besonders weiblich charakterisierte „Mädel“ – im Gegensatz zu den an anderer Stelle angeführten „Männern“ nicht die Frau oder junge Frau – im „Minirock“ nicht kokettiere und (Cis-)Jungen damit nicht über ihren im MINT-Feld auffallenden Kleidungsstil hinaus (hetero-)sexuell provoziere.

Die Schilderung besonders weiblicher Mädchen und junger Frauen innerhalb des männlich dominierten Feldes steht für Frau Friedrich offenbar in besonderer Weise für die geringe Relevanz der Geschlechtlichkeit und des sexuellen Begehrens im Handlungsfeld und unterstreicht, dass der Untersuchungsgegenstand für die heutige Schüler:innengeneration und Lehrkräfte kein Thema und auch kein Problem mehr darstellt, weil das Geschlechterverhältnis nicht angespannt, sondern äußerst gelassen sei. Die Lehrerin unterscheidet vor diesem Hintergrund zwischen problematischen Formen des „Anbaggerns“ und – so ließe sich vermuten – konsensuellen Akten des Flirtens, was zugleich auf eine heterosexuelle Normalität als auch ein unaufgeregtes Schüler-Schülerinnen-Verhältnis verweist, in dem die dominierende Gruppe junger (Cis-)Männer den jungen (Cis-)Frauen gegenüber niemals – zumindest nie in Anwesenheit der Lehrerin („aber die werden nie, ähm also das hab ich nicht erlebt, dass die so angemacht werden“) – übergriffig werden, und zwar unabhängig davon, wie diese junge Frauen, die in der Passage als „Farbfleckchen“ verniedlicht und durch Entmenschlichung objektiviert werden, sich kleiden.

Die Deutungen unproblematischer wie auch problemsloser Schüler:innensubjekte wird an anderer Stelle am Beispiel monoedukativer Unterrichtsettings beschrieben, wie in Verweis auf die angenommene Heterosexualität bzw. den hierüber begründeten ausfallenden Darstellungsdruck innerhalb des Klassenverbandes erläutert wird:

BF: /Jaja/ /Ja/ /ja/ /gibts/ ja ich glaube das das ma das Glück hat das v/ ziemlich äh homogene Männergruppen sind, die ham dann, also die die müssen sich // ja nich äh Frauen gegenüber darstellen

FCK: /auch spannend, ja/

BF: Oder die Frauen die da sind, die (.) sind jetzt in der Regel nicht so die, die Ideale für sie, ja also s is dieses (.) was vielleicht an anderen Schulen da is, weiß ich nich, so dieses ma/ Gehabe dann, das is ja nicht so, die müssen sich nicht beweisen.

Nebst der hierin erkennbaren heteronormativen Grundannahme über die sexuelle Orientierung von Schülern erscheint es bemerkenswert, dass jene Frauen innerhalb des als homogen und männlich beschriebenen Klassenverbandes als „in der Regel nicht so die, die Ideale“ charakterisiert werden, was auf hier unbestimmt verbleibende, aber ganz spezifisch geprägte Bilder von Un-/Weiblichkeit interpretiert werden kann, weshalb auch „ma/“cho Gehabe – so ist zu vermuten – im Schulalltag kein Thema darstellt.

Nicht nur bei Schüler:innen gilt das binäre und heterosexuelle Geschlechterverhältnis trotz der quantitativen Asymmetrie als un-/ausgesprochen unproblematisch respektive normal weil egalitär, sondern ebenso auf Ebene des Kollegiums, wie es Herr Stracke anhand der dort vollzogenen Veränderungen schildert, die mit Erweiterung bestimmter Schulformen sowie dem Eintritt von Lehrerinnen verbunden werden:

HS: Mh, im Lehrerzimmer hat sich auf alle Fälle sehr viel geändert bei uns. Als ich angefangen hab, war'n insgesamt glaube ich puh ich sag mal zwo, vielleicht drei Kolleginnen dort. Das war ne rein technische-gewerbliche Berufsschule. Ähm und dann haben wir das BG dazubekommen, Gestaltung, Medientechnik und damit auch viele Kolleginnen auch aus dem Gymnasialbereich. Ähm die das Leben im Lehrerzimmer auf jeden Fall angenehmer gestaltet haben, ne. Also das lockert die Sache schon wesentlich auf. Also als ich angefangen hab, da sind Leute noch im weißen Kittel rumgelaufen, ne. Kollegen, so richtig Gewerbelehrer. Zu der Zeit oder kurz davor hat angeblich jeden, also das hab ich jetzt nicht bewusst erlebt, aber das muss zu dieser Zeit gewesen sein, jeden Morgen erstmal ne Flasche Schnaps auf dem Tisch gestanden (lacht).

FCK: (lacht) und das hat sich dann verändert, würden Sie sagen?

HS: Das hat sich deutlich verändert, mittlerweile ähm auch also auch wenn einer zum Geburtstag mal Frühstück ausgibt, es gibt keinen Alkohol mehr. (..) Ähm ja durch die Kolleginnen ist das sehr äh äh nett geworden. Also weniger streng, ich mein, die Schulleitung achtet sowieso grundsätzlich drauf, dass das ganze sehr flach ist, also nicht hierarchisch. Merkt man auch, es ist sehr angenehm. Also (..) da hat's tatsächlich n Einfluss gegeben durch ähm den Eintritt von Kolleginnen.

In komplementären Kontrast zum wegfallenden Darstellungsdruck innerhalb monoedukativer Schulklassen werden in Bezug auf das Kollegium die Transformationen einer vormals technisch-maskulinen Schulkultur als positiv beschrieben. Diese wird am Beispiel von Kleidungsstücken und fachspezifischen Sitten retrospektiv zugleich als hierarchisch und undiszipliniert charakterisiert, wobei dem Eintritt von Lehrerinnen ins Feld sowohl harmonisierende als auch ‚erziehende‘ Effekte auf informelle Interaktionen unter den (vormals ausschließlich männlichen) Lehrkräften zugeschrieben werden. Der etymologischen Bedeutung entsprechend scheint das Adjektiv „nett“ hier im Sinne von freundlich und sauber verwendet zu werden, um anzuzeigen, dass das kollegiale Miteinander im Lehrerzimmer durch die anwesenden Frauen sozialer geworden sei, was durch den Lehrer – ohne wahrnehmbaren ironischen Unterton – als angenehm bewertet wird. Bürgerlichen (heterosexuellen) Geschlechteridealen entsprechend wird Lehrerinnen hier eine ausgleichende Ordnungsfunktion innerhalb des schulischen Feldes zugesprochen, die mit einem ‚versittlichenden‘ Wirkungsmoment auf Ebene des Kollegiums assoziiert wird.

Die Passage verdeutlicht, dass die Deutung eines unproblematischen binären und heterosexuellen Geschlechterverhältnisses, das sowohl untereinander als auch gegenüber vielfältigen Geschlechtern und sexuellen Orientierungen von Offenheit, Toleranz und Akzeptanz geprägt ist, nicht per se mit einer Transformation tradiertener Männlichkeits- und Weiblichkeitsnormen bzw. der Infragestellung von Heteronormativität als pädagogischer Orientierung einhergehen muss. Diese Interpretation lässt sich ebenfalls anhand einer Passage von Frau Friedrich verifizieren:

BF: Das äh das Einzige, also wenn Frauen in Klassen sind, sind die (..) oft auch so die Zupackenden, ja also so diese diese (..) dieses Versorgende diese m/ Mütterlichkeit, ja da bring ich mal n Kuchen mit, oder ich kümmer mich mal darum, das machen erstaunlicherweise (..) doch die wenigen Frauen oft. Da kommen die jungen Männer vielleicht so n bisschen in die die verwöhnte Sohn-Rolle. Ja, oft sind die die Mädels, also d/ vielleicht ich sach aber auch immer, das sind Frauen, die sich in diese Männerwelt reinwagen, die können die sind auch zupackend. Ja, das hat auch damit da zu/ damit zu tun.

FCK: /Ja, würde ich wahrscheinlich auch//

BF: Das (..) ist einfach ne bestimmte Klientel, ja, wenn Frauen in den technischen Bereichen gehn, die äh wissen schon wo sie hingehen und die wissen auch, dass ich hier inner Männerwelt bin und die (..) passen da auch rein, ja.

Die in der Passage aufgerufenen Schülerinnen werden vor dem Hintergrund der MINT-geprägten Schulkultur an der beruflichen Schule, die als „Männerwelt“ charakterisiert wird,

als „eine bestimmte Klientel“ selbstbewusster und tatkräftiger Frauen – und nicht (wie zuvor) als Mädchen – figuriert. Von diesen wird angenommen, dass sie wüssten, worauf sie sich einlassen, wenn sie das spezifische schulische Feld betreten. Dies ist im Übrigen ein Umstand, der auch auf die Position der Lehrerin selbst zutrifft, wie sich anhand der Antizipation des Schülerinnen-Ichs kommunikativ andeutet („wissen auch dass ich hier inner Männerwelt bin“).

Trotz der Eingangs aufgerufenen Position ‚zupackender‘ Frauen fällt der Lehrerin während der Kommunikation mit Erstaunen auf, dass tendenziell fürsorgendere Care-Tätigkeiten nach wie vor von den wenigen (Cis-)Schülerinnen ausgeübt werden. Barbara Rendtorff folgend (2015: 78f.) offenbaren sich hier Zugewinne und Fallen binärgeschlechtlicher Modernisierungsprozesse, denn die Zuordnung zum ‚Bezogensein‘ für Mädchen/Frauen „hat ja als Kehrseite zur Folge, dass sich für Jungen und männliche Jugendliche keine Verbreiterung ihrer Männlichkeitsvorstellungen ergibt – im Gegenteil: Auf der einen Ebene (*agency* und Kompetenz) machen die Mädchen ihnen Konkurrenz oder überholen sie gar, aber zu der anderen Ebene (*communion*) erhalten die jungen Männer keinen Zugang“. In der angeführten Passage zeigen sich diese Zugewinne und Fallen am geschilderten Beispiel des (Nicht-)Kümmerns und (Nicht-)Versorgens innerhalb der männlich dominierten Klassenstruktur am Beispiel des ‚Kuchenbringens‘.

Den bisherigen Deutungen ist gemein, dass heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit als ein un-/sichtbarer, aber selbstverständlicher Bezugspunkt schulischer Ordnung wahrgenommen wird, der für Lehrkräfte in seiner post-heteronormativen Ordnungsfunktion ebenso unproblematisch wie auch problemlos erscheint, weil es zu keinen Spannungen oder Problemen, wie etwa Gewalt, zwischen den binären (Cis-)Geschlechtern im Schulalltag kommt. Wie in den vorangegangenen Passagen herausgestellt wurde, gilt dies nicht nur für das binäre und cis-geschlechtlich³³ gedachte Geschlechterverhältnis unter Schüler:innen und Lehrer:innen, sondern ebenso für die Annahme einer zwar weitestgehend unbedeutenden, aber latent doch omnipräsenten Heterosexualität innerhalb des schulischen Handlungsraums. Analog zum binären Geschlechterverhältnis wird die Heterosexualität der Schüler:innen als für Lehrkräfte weitestgehend unbedeutend, weil selbstverständlich erachtet, solange diese keinen negativen Einfluss auf den Unterrichtsverlauf nimmt. Empirisch rekonstruiert wurde diese Interpretation am Beispiel der Unterscheidung von Flirts und ‚Anbaggern‘.

Dass Heteronormativität implizit weiterhin als un-/ausgesprochenes Zentrum der schulischen Normalitätsordnung gilt und gerade deshalb für die Lehrkraft nur von einer geringen Relevanz ist, lässt sich an Schilderungen über heterosexuelle Paarbeziehungen auf der Peerebene veranschaulichen, die für Lehrkräfte lediglich dann an Bedeutung gewinnen, wenn sie das Funktionieren von Unterricht oder den Schulerfolg der Jugendlichen negativ tangieren könnten:

HS: Ja. Jetzt in der letzten FOS ganz zu Anfang hatten sich eine Schülerinnen, ein Schüler ineinander verliebt, waren zusammen, dann ging das in die Brüche, sie hat ihn sitzenlassen, wohl. Er todtraurig, durchgehängt, schulische Leistungen rapide in den Keller ähm und sie hat dann mit nem anderen angebandelt in der

33 Da in allen Interviews Anerkennensmodi über trans*geschlechtliche Personen rekonstruiert worden sind, die sich von den hier geschilderten deutlich unterscheiden, ist es plausibel, an dieser Stelle nicht nur von einem binären, sondern auch einem (unbenannt bleibenden und sich damit selbst entlarvenden) cis-geschlechtlichen Anerkennensmodus auszugehen.

Klasse woraufhin die Leistungen von den beiden in den Keller ging und der erste Schüler wieder gut wurde. Der hat das Tal beschritten gehabt dann. Die beiden, die anderen Beiden haben wohl nur aufeinander rumgehängt und nichts mehr gelernt. Die wiederholen jetzt beide die Klasse ähm ja so kleine Randgeschichten. Aber joa.

Seiner Funktion als Lehrkraft entsprechend werden heterosexuelle Paarbeziehungen unter Schüler:innen für Herrn Stracke in erster Linie hinsichtlich ihrer Bedeutung für das pädagogische Kerngeschäft des Unterrichtens betrachtet, wie sich in der geschilderten Episode am Beispiel des Nicht-versetzt-Werdens dokumentiert. Heterosexuelle Paarbeziehungen unter Jugendlichen werden dabei als eine intelligible Lebensform im schulischen Handlungsraum konstruiert, die für den Lehrer offenbar ein sichtbarer und aufgrund dessen selbstverständlicher Teil des schulischen Alltags darstellt.

5.1.2 „Es ist n Stückchen Normalität“ – LG(B)T(IQ*)-Jugendliche als tolerierte und zu tolerierende Tatsache

In Kontrast zur klassenöffentlichen Sicht- und Sagbarkeit heterosexueller Beziehungsdynamiken, die in den angeführten Interviews mit einer gewissen Unbefangenheit erzählt werden konnten, gelingt es Herrn Stracke demgegenüber nicht, von homosexuellen Beziehungen an seiner Schule zu berichten, worin sich eine nach wie vor existente, post-heteronormative Wertehierarchie zwischen vielfältigen Lebensweisen dokumentiert, die das Deutungsmuster der *Dethematisierung* auf latenter Sinnenebene durchzieht:

FCK: Ähm aber da würd mich natürlich interessieren, gibt's denn Situationen oder können Sie eine schildern, in der Sie gemerkt haben, dass Sexualität, sexuelle Orientierung welche auch immer bei den Jugendlichen ex- oder auch implizit n Thema waren zum Thema wurden?

HS: (...) Ne. (...) Also die Fragestellung äh äh hab ich ja schon so bisschen bedacht im Vorfeld, weil ich gedacht hätte, dass das Zentrum ist heute, aber ne (...)

FCK: Also Sie wissen auch nicht von, ich weiß nicht, schwul, lesbischen Kindern ... Jugendlichen.

HS: Ne. Hatte ich bewusst noch keine.

FCK: Und auf dieser Flirtebene? Also zwischen Männern Frauen, Sie hatten dieses Beispiel mit dem Nachpfeifen abgebracht, gibt's da Situationen, wo Sie sagen ‚Irgendwie ist da was‘ ja. Spielt Sexualität im weitesten Sinne ne Rolle?

HS: (...) Hm ne. (8) äh (4) Wir haben/ ja man sieht manchmal auf dem Schulhof halt äh Schüler, die miteinander sich küssen oder schmusen oder so äh ja normal.

Obwohl der Lehrer betont, dass er sich in Vorbereitung auf das Gespräch bereits Gedanken darüber gemacht habe, welche Rolle Geschlecht und insbesondere sexuelle Orientierungen im Handlungsfeld spielen, gelingt es ihm nicht, hierzu eine Episode aus dem Schulalltag zu schildern, wie durch die Konjunktion „*aber ne*“ in verneinender Funktion und die darauf folgende Sprechpause angezeigt wird. Auch die konkretisierende Suggestionsfrage, die mit der Reifizierung schwuler und lesbischer Identitätskategorien operiert, evoziert weder neue Episoden noch eine gegenteilige Stellungnahme des Lehrers.

Die Antwort des Interviewpartners deutet darauf hin, dass die Existenz schwuler und lesbischer Jugendlicher zwar nicht per se ausgeschlossen wird, eben diese in Kontrast zu heterosexuellen Lebensformen jedoch keineswegs so selbstverständlich und alltäglich unter den Jugendlichen zu sein scheinen, wie die Lehrkräfte es in anderen Sequenzen beschreiben. So merkt der Lehrer an, dass er diese Lebensweisen zumindest nicht „*bewusst*“ wahr-

genommen habe, was auf post-heteronormative Un-/Sichtbarkeitsverhältnisse zwischen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im schulischen Raum schließen lässt. Bezogen auf die Deutungen vielfältiger Lebensweisen als un-/ausgesprochen unproblematische und problemlose, weil selbstverständliche wie auch alltägliche Subjekte erscheint die sehr lange Sprechpause von zwölf Sekunden bemerkenswert, die der Lehrer nach der zweiten Nachfrage benötigt, um eine Antwort zu formulieren.

Erstaunlich ist dies insofern, als dass sowohl die vorherige Passage über die Trennung eines heterosexuellen Paares als auch weitere Erzählungen mit Bezug zu heterosexuellen (Cis-)Jungen und (Cis-)Mädchen bereits mehrmals im Verlauf des Interviews problemlos geschildert wurden. Dass Herr Stracke Heterosexualität nicht per se zum Untersuchungsgegenstand zählt, ist an seinem Kommentar zu erkennen, indem er implizit zu verstehen gibt, dass er gedacht habe, non-heterosexuelle Orientierungen respektive LGB(TIQ*)-Themen würden im Gespräch stärker im Mittelpunkt stehen. Dass an dieser Stelle tatsächlich non-heterosexuelle Lebensweisen gemeint sind, erschließt sich aus dem Gesprächskontext sowie vor dem Hintergrund, dass heterosexuelle Lebensweisen bereits mehrmals Gegenstand des Gesprächs gewesen sind. Gerade dieser Umstand verdeutlicht, wie post-heteronormative Normalisierungsgefälle zwischen vielfältigen Lebensweisen entgegen dem normalisierenden Impetus des Deutungsmusters auf latenter Sinnesebene weiterhin Wirkung entfalten können und wie dadurch homosexuelle Schüler:innen implizit als Abweichung zum überwiegend heterosexuell- und cis-geschlechtlich erlebten Alltag an Schulen gemacht werden.

Im Gespräch mit Frau Friedrich kommt es im Zuge der Beschreibungen über ein heterosexuelles Paar zu einer ähnlichen kommunikativen Irritation, an der sich ebenfalls die Unhintergebarkeit von Heteronormativität und deren Einfluss auf das Deutungsmuster der *Dethematisierung* darstellen lassen:

BF: Ein Pärchen hab ich dann auch in der Klasse gehabt, ja die (...) das wird auch akzeptiert. Die saßen dann nebeneinander, ham Händchen gehalten, wo ich manchmal hrm hrm (lachend) ne, „Hier vorne läuft auch noch was“, ja, aber das da da guckt auch niemand hin und sagt „na, na“ irgendwie, sondern das da läuft, also da sind, empfind ichs relativ entspannt.

FCK: Pärchen meinen sie jetzt aber Heteropärchen oder

BF: Jaja, sonst weiß ich nicht, ja des äh weiß ich nicht. Ob an der Schule hier ein lesbisches Pärchen ist, könnte sogar sein, dass ich da mal jemanden Hand in Hand gesehen habe. Ja, aber auch das läuft entspannt.

Analog zu einem gelassenen binären Geschlechterverhältnis wird hier die schulische Sichtbarkeit eines heterosexuellen Schüler:innenpaares von Frau Friedrich als „akzeptiert“ und „relativ entspannt[e]“ Lebensform beschrieben. Ein Grund für diese positive Einschätzung kann darin gefunden werden, dass ein professionsrelevanter Kernbereich schulpädagogischen Handelns, nämlich die Gestaltung von Unterricht, unter den angeführten Bedingungen ohne Störungen weiter „läuft“ und demnach für die Lehrerin, trotz des potenziellen Ablenkungspotenzials einer (heterosexuellen) Paarbeziehung auf Schüler:innenebene, bis auf wenige Ausnahmen, aufrechterhalten werden kann.

Die Lehrerin bezieht die Relevanz vielfältiger Lebensweisen, hier am Beispiel von heterosexueller Cis-/Zweigeschlechtlichkeit dargestellt, damit primär auf deren Einfluss auf die Lehrsituation. Ein weiteres Indiz für die Selbstverständlichkeit heterosexueller Beziehungen kann in dem Umstand gefunden werden, dass das beschriebene Paar keine negative Betrachtung oder Kommentierung durch die Klassengemeinschaft erfährt („da guckt auch niemand hin und sagt „na, na““). Die Passage ist als Hinweis zu interpretieren, dass

das Paar weder sich selbst noch andere Schüler:innen vom Unterrichtsgeschehen abzulenken scheint, sodass der Lernerfolg nicht gefährdet wird und Unterricht ohne erwähnenswerte Zwischenfälle funktionieren kann, d.h. harmonisch und unproblematisch verläuft.

Dass hinter den geschlechtlich und sexuell nicht weiter definierten „Pärchen“ unausgesprochen die Norm heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit wirkt, durch die homosexuelle Paare implizit als Abweichung konstruiert werden, offenbaren die generalisierende Nicht-Markierung des Paares und die wiederholte Bejahung der konkretisierenden Nachfrage, ob es sich bei diesem denn um ein „Heteropärchen“ handle. Auch die hieran anschließende Aussage der Lehrerin, dass sie nichts über „sonst“-ige Formen der Paarbildung an der Schule wisse, bestätigt die auf latenter Sinnenebene wirkende heteronormative Ordnung innerhalb des Deutungsmusters der *Dethematisierung*. Gleichwohl die Lehrerin ad hoc Unwissenheit bezüglich der Existenz nicht-heterosexueller Paare reklamiert, wird die Existenz dieser, wie schon bei Herrn Stracke, von ihr jedoch nicht prinzipiell ausgeschlossen.

Dem folgend wird anhand der vagen Beobachtung händchenhaltender Schülerinnen auf die Möglichkeit lesbischer Paarbildungen an der Schule geschlossen. Wenn dies auch nicht mit Gewissheit behauptet werden kann („*könnte sogar sein*“), da es sich bei der Praxis des gleichgeschlechtlichen Handhaltens unter Schülerinnen auch um eine freundschaftliche Geste handeln könnte, werden die geschilderte Interaktionsform und die Sichtbarkeit lesbischer Paarbeziehungen innerhalb der Schule als potenziell möglich sowie dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend als frei von schulischen Belastungen und Problemen konstruiert („*Ja, aber auch das läuft entspannt*.“). Lesbische Un-/Sichtbarkeit wird analog zu heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Existenzweisen an der Schule damit als gleichermaßen unproblematisch wie auch problemlos und damit letztlich als selbstverständlich, alltäglich und (vermeintlich gleichermaßen) normal gedeutet. Die Passage verweist darauf, dass es sich beim Deutungsmuster der *Dethematisierung* um eine post-heteronormative Wahrnehmungs- und Handlungsorientierung handelt, da geschlechtlicher und sexueller Vielfalt qua diskursiver Normalisierung eine Relevanz für professionelles pädagogisches Handeln abgesprochen wird, zumal L(GBTIQ*)-Subjekte als ein selbstverständlicher Teil des Schulalltags anerkannt werden. Die diskursive Strategie des Deutungsmusters entspricht einer Negation der professionellen Bedeutung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen durch Affirmation der Existenz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Handlungsfeld.

Warum in der Passage lesbische und nicht etwa schwule Paare erwähnt werden, kann zum einen über die Beschreibung der erhöhten Sichtbarkeit des Handhaltens plausibilisiert werden, an die Frau Friedrich sich zu erinnern glaubt, zum anderen auch auf ein Toleranz- und Normalisierungsgefälle zwischen vielfältigen Lebensweisen hindeuten. Anders formuliert: Alle geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen gelten im Deutungsmuster der *Dethematisierung* als selbstverständlich, manche sind auf latenter Sinnenebene aber dennoch selbstverständlicher als andere. So ließe sich mit Bezug zur obigen Passage etwa danach fragen, weshalb vor dem Hintergrund eines heterogenen und aufgeschlossenen Handlungsraumes mit ‚entspannten‘, ‚offenen‘ und ‚vorurteilsfreien‘ Jugendlichen unter den quantitativ dominierenden (Cis-)Jungen und jungen (Cis-)Männern innerhalb der beruflichen Schultypen mit MINT-Schwerpunkt nicht auch von schwulen Paaren unter Schüler:innen oder Lehrer:innen berichtet wird oder warum Inter*geschlechtlichkeit und Bisexualität in den Interviews gar keine Erwähnung finden. Dass diese Lebensweisen weiter-

hin als die insignifikanten Anderen der post-heteronormativen schulischen Normalitätsordnung gelten, obwohl gerade diese Werthierarchie in den Deutungen dethematisiert, wenn nicht gar negiert wird, demaskiert in der obigen Passage das verwendete Adverb „sogar“, das in der Wortbedeutung von ‚was gar nicht anzunehmen oder zu vermuten war‘ die kommunikativ implizierte ‚Abweichung‘ lesbischer Paare von der heterosexuellen Norm offenbart und den beschriebenen, unproblematischen Status quo von Geschlecht und Sexualität an der Schule zumindest anzweifeln lässt.

Entgegen der vordergründig aufgerufenen Toleranz und Akzeptanz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt offenbart die Dekonstruktion der Deutungen diskursive Praktiken der Dethematisierung sozialer Ungleichheiten zwischen vielfältigen Lebensweisen, durch die LG(BTIQ*)-Subjekte diskursiv als gleichermaßen unproblematisch und selbstverständlich bzw. ‚normal‘ wie cis-geschlechtliche und heterosexuelle Subjekte konstruiert werden – und das, obwohl sie, wie gezeigt, auf latenter Sinnenebene nach wie vor heteronormativ ‚verändert‘ werden. Dethematisierende Deutungen tragen der bisherigen Re- und Dekonstruktion folgend demnach einerseits zur Normalisierung bestimmter Subjektpositionen in der post-heteronormativen Schule bei, verdecken jedoch andererseits latente Formen sozialer Ungleichheit (z.B. differente Un-/Sichtbarkeitsverhältnisse zwischen heterosexuell und homosexuell figurierten Schüler:innen) zwischen vielfältigen Lebensweisen, wodurch post-heteronormative Werthierarchien in flexibilisierter Form im Deutungsmuster der *Dethematisierung* fortgeschrieben werden.

Dethematisierende diskursive Praktiken können nicht nur anhand von Episoden über hetero- und cis-geschlechtliche Schüler:innen empirisch rekonstruiert werden, sondern ebenfalls anhand von Episoden über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. Dem Deutungsmuster entsprechend wird geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, wie von den Interviewpartner:innen insbesondere in Rekurs auf schwule, lesbische und zum Teil trans*geschlechtliche Schüler:innen, nicht jedoch unter Berücksichtigung von bisexuellen, asexuellen oder intergeschlechtlichen Jugendlichen dargelegt wird, als problemloser und in der Konsequenz tolerierter wie auch selbstverständlicher Teil einer post-heteronormativen Normalitätsordnung gedeutet.

Die angenommene schulische Sichtbarkeit von LG(B)T(I)-Subjekten sowie das Ausbleiben von intentionaler Diskriminierung gegenüber diesen fungieren für die Lehrkräfte – analog zum aufgerufenen, entspannten heterosexuellen Geschlechterverhältnis – als Belege für eine weit verbreitete Toleranz und Akzeptanz geschlechtlicher sowie sexueller Vielfalt im schulischen Handlungsfeld. In Konstruktion eines harmonisierten Handlungsraumes, in dem Gewalt maximal als individuelles Ausnahmephänomen in Erscheinung tritt, werden LG(B)T(I)-Subjekte komplementär zu Deutungen über unproblematische, weil offene und tolerante heterosexuelle und cis-geschlechtliche Subjekte in den Deutungen als problemlose, weil tolerierte und zu tolerierende Tatsache figuriert. Rekonstruiert werden kann dies anhand einer Passage von Frau Friedrich:

BF: Ja das is, is ne and/ is ne interessante Sache ich sag: ‚Ich finds sie [die sogenannten homogenen Männergruppen] angenehm‘, ja, komischerweise, weil obwohl ich diese aufgeblasenen Typen jetzt nicht so mag (unv.), was soll denn das ja, aber die gehen/ sind ähm (.) rau aber herzlich, ja, die sind offen (.) und ähm (.) witzig ähm (.) bin ich ganz gern muss ich sagen, ja äh leider. Manchmal sag ich: ‚Äh in die Frauenklassen will ich gar nicht so unbedingt rein, die sind mir zu gicklich ähm äh oder zu klimprich und was weiß ich‘ ja, also (.) find ich ganz angenehm (lacht)

FCK: Und diese weiche Männlichkeit, die Sie am Anfang angesprochen haben. Ist die in soner Klasse oder hätte die ein Problem?

B: Gibt es, gibt es auch ja/ gibt es auch, ich hatte jetzt also der eine Schüler is sicherlich homosexuell (senkt die Stimme), der auch so n weicherer Typ is, ähm n sehr netter, aber der der läuft einfach mit ja der is ein Element in in dieser Klasse, aber wie gesagt die sind da relativ homogen ja das fällt da auch nicht so so auf, der is son bisschen (.) sanfter (lacht).

Entgegen persönlichen, geschlechtlichen Männlichkeitspräferenzen wird in Kontrast zu unangenehmen, weil als besonders albern („gicklich“) und unruhig („klimprich“) charakterisierten „Frauenklassen“ durch Aneinanderreihung positiver Adjektive herausgestellt, dass die zuvor als homogen beschriebenen Männer- bzw. Schülergruppen überaus freundlich, aufgeschlossen und humorvoll seien („angenehm“, „ganz angenehm“, „herzlich“, „offen“, „witzig“). Die den Schülern zugeschriebenen Eigenschaften sind vermutlich auch ein Grund dafür, warum Frau Friedrich die Arbeit mit männlich dominierten Klassen als annehmlich empfindet. In Anlehnung an das Sprichwort ‚Harte Schale, weicher Kern‘ („rau, aber herzlich“) erkennt sie demnach hinter der äußerlichen, maskulinen körperlichen Erscheinung („diese aufgeblasenen Typen“) einen freundlichen und gutherzigen Charakter, womit dem Deutungsmuster nach erneut das Bild unproblematischer, weil toleranter (Hetero-/Cis)-Schüler:innen konstruiert wird, für die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt weder ein Thema noch ein Problem darstellt.

Diese Interpretation manifestiert sich ebenfalls in der Beantwortung der Nachfrage, ob auch andere als die beschriebenen Formen maskuliner Männlichkeit innerhalb der Schulklasse akzeptiert werden. Vergleichbar den vagen Beschreibungen händchenhaltender Mädchen in der vorherigen Passage, die auf die potenzielle Existenz lesbischer Paarbildung innerhalb der Schule wie auch auf differente Un-/Sichtbarkeitsverhältnisse zwischen vielfältigen Lebensweisen schließen lassen, wird auf Basis bestimmter Dispositionen und Verhaltensweisen („weicher“, „netter“, „sanfter“), nun allerdings mit erhöhter Gewissheit („gibt es auch ja/gibt es auch“, „is sicherlich homosexuell“) und doch nicht frei von Scham, wie die sich senkende Stimmlage anzeigt, auf die Existenz eines homosexuellen Schülers innerhalb der sog. ‚homogenen Männerklasse‘ geschlossen, wodurch deren Homogenität zugleich relativiert wird.

Dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend verweist die Verwendung des Verbs „läuft“ semantisch darauf, dass die (potenzielle) Existenz schwuler Subjekte für die Lehrerin und Klassenkameraden unproblematisch und für den Schüler selbst als problemlos wahrgenommen wird – zumindest sofern Homosexualität unsichtbar bleibt und ‚mitläuft‘. Die beschriebene Problemlosigkeit kann den Schilderungen folgend jedoch dadurch erklärt werden, dass die zugeschriebene Homosexualität des Schülers für dessen Klassenkameraden vermutlich nicht im selben Maße wie für die Lehrerin sichtbar ist und dadurch keine (weder positiven noch negativen) Reaktionen der Klassengemeinschaft evoziert, die auf deren In-/Toleranz schließen lassen könnten („relativ homogen ja, das fällt da auch nicht so auf“). Die getroffenen Spekulationen über die sexuelle Verortung des Schülers verweisen ferner auf subtile, identitätsstiftende Deutungspraktiken zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, die womöglich ebenfalls im Widerspruch zur, im Rahmen der hiesigen Studie nicht einzuholenden, Selbstverortung des (womöglich (noch) gar nicht homosexuellen) Schülers stehen. Mit Didier Eribon (2019) gesprochen ließe sich hier ein subtiles Moment der Konstitution schwuler Subjektivität erkennen, das von einem diffusen Vorwissen der Andersartigkeit begleitet und von außen über Dritte mitgestiftet wird, wenn die Lehrerin bei ihrem Schüler das ‚Schwul-sein‘ zu erkennen vermag, (womöglich) „noch bevor man es ist“ (ebd.: 51).

Darüber hinaus ist zu hinterfragen, inwiefern die Charakterisierung der äußerlich harten, innerlich herzlichen Schüler, die dem Deutungsmuster entsprechend als Beleg für Offenheit und Toleranz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt angeführt werden, tatsächlich auch gegenüber der Subjektposition des (womöglich) ‚schwulen Schülers‘ zu reklamieren ist, wenn diese innerhalb des Klassenverbandes nicht öffentlich in Erscheinung tritt und unsichtbar verbleibt, indem er ‚mitläuft‘ („*relativ homogen ja das fällt da auch nicht so so auf*“). In der Schilderung der Un-/Sichtbarkeit schwuler Subjektpositionen innerhalb der als homogen beschriebenen Klassenstruktur offenbaren sich in kritisch-dekonstruktiver Perspektivierung post-heteronormative Widersprüche, die die diskursiv aufgerufene Problemlosigkeit des ‚mitlaufenden‘ und ‚sanften‘ Schülers innerhalb der sogenannten homogenen Männergruppen als prekär erscheinen lassen. Anstelle eines Belegs für Toleranz und Akzeptanz offenbaren sich in der Beschreibung womöglich eher Darstellungsschwierigkeiten schwuler Schüler innerhalb eines männlich dominierten Klassenverbandes, die vonseiten des Schülers von Praktiken maskuliner Assimilation begleitet werden, um nicht zu sehr von den dort geltenden Männlichkeitsidealen abzuweichen – so ließe sich spekulieren.

Die kritisch-dekonstruktive Lesart der Passage lässt Bedenken gegenüber der rekonstruierten, generational vollzogenen Akzeptanz und Toleranz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt unter den Jugendlichen aufkommen, die im Deutungsmuster der *Dethematisierung* aufgerufen wird, und kann damit als Hinweis auf die Existenz sozialer Ungleichheiten in der post-heteronormativen Schule interpretiert werden, die durch Normalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sowie die Entproblematisierung des Handlungsfeldes über das hier rekonstruierte Deutungsmuster zu verschleiern versucht werden.

Die proklamierte Alltäglichkeit wird von den Lehrkräften auch für lesbische Subjektposition reklamiert:

BF: Hm Hm Hm also in einer Klasse hatte ich Vertretungsunterricht, war ne, nen lesbisches Mädchen ganz deutlich zu erkennen, die sehr burschikos auch war, aber das lief auch alles relativ, das lief einfach gut, ja. Wo ich auch denke: ‚Wie gehen die damit um?‘ Aber offensichtlich ist diese Generation, die hier ist, auch locker damit, die gehen damit um. Es ist n Stückchen Normalität.

Die der Schülerin aufgrund ihres ungezwungenen Auftretens („*burschikos*“) zugeschriebene lesbische Sichtbarkeit fungiert komplementär zu der dem Klassenverband generational zugeschriebenen Unaufgeregtheit als Indikator für die – zu großen Teilen – erfolgte Toleranz und Akzeptanz von (geschlechtlicher und) sexueller Vielfalt, die zur Normalisierung vielfältiger Lebensweisen im Schulalltag geführt haben, wie es durch die Verkleinerungsform „*Stückchen Normalität*“ angezeigt wird. Dass lesbische Sichtbarkeit in der Sequenz als (relativ) tolerierte Tatsache anerkannt wird, offenbart nicht nur der Verweis auf eine als unbefangene konstruierte Schüler:innengeneration, sondern ebenso die retrospektive, positive Bewertung des Unterrichtsgeschehens („*lief einfach gut*“), die erneut über das Verb ‚laufen‘ realisiert wird.

Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews danach gefragt, welche Formen von Heterogenität für Frau Friedrich in der Schule relevant seien, bestätigt die Lehrerin ihre Deutung problemloser, weil tolerierter und zu tolerierender LG(B)T(IQ*)-Subjekte im erneuten Verweis auf das Diminutiv „*Stückchen*“:

BF: Also wenn Sie jetzt sagen äh auf sexuellen Gebiet (.) dass ich äh eine Gesellschaft oder äh (.) akzeptiere wo verschiedene Ori/ sexu/ sexuelle Orientierungen da sind und gelebt werden können und dürfen. (.) Ja und dass das n Stückchen normal is. Oder so normal sein sollte.

Die (angenommene) Sichtbarkeit lesbischer und schwuler Schüler:innen im Handlungsraum Schule wird der Sequenz folgend mit gesellschaftlicher Toleranz und Akzeptanz der entsprechenden Lebensweise unter den Jugendlichen assoziiert, wobei auffällt, dass Frau Friedrichs Beschreibungen zwischen Ist- und Soll-Zustand changieren. Wie bereits anhand einer Passage zur Un-/Sichtbarkeit schwuler Subjektpositionen innerhalb männerdominierter Klassenverbände herausgestellt wurde, enthält der in der Sequenz vollzogene Wechsel diffuse Hinweise darauf, dass die von der Lehrkraft als erstrebenswert eingeschätzte Normalisierung sexueller Vielfalt lediglich zu einem ‚Stück‘, nicht jedoch ausnahmslos erfolgt ist, wie es im Deutungsmuster der *Dethematisierung* zuweilen suggeriert wurde. Derartige Widersprüche verweisen auf die Konkurrenz mehrerer Deutungsmuster. Dass die sich semantisch dokumentierenden Zweifel am normalisierten Status quo in der Passage nicht vertiefend eruiert, sondern relativiert werden, ist dadurch zu erklären, dass Deutungsmuster einer bestimmten Leitsemantik folgen und auf die diskursive Stiftung einer übergreifenden sinnlogischen Kohärenz in der Kommunikation abzielen – hier: der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen stellt für Lehrkräfte kein Thema dar, weil LG(BTIQ*)-Schüler:innen sichtbar und heterosexuelle (Cis-)Schüler:innen vorurteilsfrei sind.

Diese Erkenntnis lässt sich empirisch anhand der Hinzuziehung einer Sequenz von Herrn Kaluza veranschaulichen, deren Deutung zwar unter dasselbe Deutungsmuster zu ‚subsumieren‘ ist, jedoch eine andere Dimensionalisierung bezogen auf die darin aufgerufene Geltung des Normalisierungsgrades geschlechtlicher und sexueller Vielfalt aufweist als jene von Frau Friedrich:

MK: Jaaa, ehm (.) mein lieber Schüler Michael (..) seines, seines Zeichens ehm (..) offensives Hausieren mit seiner Homosexualität, oder auch Laura die mit ihrer lesbischen eh (..) eh, geschlechtlichen, sexuellen Orientierung ehm auch sehr gerne hausieren geht. Und so ne, also es ist, wirklich (haut auf den Tisch) es ist 2015 (lacht).

Herr Kaluza hebt – nicht frei von pejorativen Konnotationen, wie es das Verb „*hausieren*“, hier vermutlich in der Bedeutung von ‚sich anbieten‘, anzeigt – in stärkerem Maße als Frau Friedrich hervor, dass schwule und lesbische Sichtbarkeit selbst dann, wenn diese im Schulalltag auffalle, normal sei. Er begründet dies mit körperlichem Nachdruck in Verweis auf das Jahr, in dem das Interview geführt wurde, und gibt hierüber zu verstehen, dass etwaige Probleme wie etwa Diskriminierungen von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen vermutlich der Vergangenheit angehören. Der Sequenz folgend besitzt der Untersuchungsgegenstand aufgrund der erreichten gesellschaftlichen Fortschrittlichkeit und Liberalisierung unter den Schüler:innen ‚heutzutage‘ keine Relevanz mehr und stellt für die Schüler:innengeneration deshalb auch gar kein Thema mehr dar. Dies gilt, obwohl oder gerade deshalb, weil schwule und lesbische Schüler:innen als überaus sichtbare Subjekte im Schulalltag wahrgenommen werden.

Wie rekonstruiert wurde, so werden schwule und lesbische Subjektpositionen im Deutungsmuster über den Indikator der Sichtbarkeit veralltäglicht sowie verselbstverständlicht respektive normalisiert, ohne dabei jedoch deren diskursive Abweichung zur Norm hetero-

sexueller Zweigeschlechtlichkeit verbal tilgen zu können, wie sich innerhalb der obigen Sequenz an der partiell abwertenden Figuration der ‚Zurschaustellung‘ der sexuellen Orientierung im Zuge der Charakterisierung der beiden als homosexuell figurierten Schüler:innen nachvollziehen lässt („*offensives Hausieren*“, „*sehr gerne hausieren*“). In Kontrast zu den Verhaltensbeschreibungen homosexueller Subjekte wird die zuvor rekonstruierte, in Schule und Unterricht überaus sichtbare heterosexuelle Performanz der Jugendlichen – man denke etwa an die Sequenzen über die Sichtbarkeit heterosexueller Paarbeziehungen im Unterricht (5.1.1) – nicht als Aufdrängen, An- oder Darbieten der sexuellen Orientierung wahrgenommen, und das, obwohl Heterosexualität im Schulalltag den Schilderungen zufolge mindestens ebenso gegenwärtig ist. Derartige Differenzen in den Wahrnehmungen, Beschreibungen und latenten Bewertungen des Verhaltens vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen deuten auf die un-/gebrochene Wirkung von Heteronormativität in der Schule hin, die in dieser Arbeit mit dem Begriff der Post-Heteronormativität konzeptualisiert wird. Das in Klammern gestellte Präfix ‚post‘ verweist hier auf die dialektische Gleichzeitigkeit von diskursiven Praktiken der Normalisierung wie Veränderungen geschlechtlicher sowie sexueller Vielfalt und macht ferner darauf aufmerksam, dass rigide Formen von Heteronormativität aufgrund der gesellschaftlichen Flexibilisierung und Prekarisierung von Lebensverläufen zunehmend durch subtilere Formen von Heteronormativität substituiert werden, wie anhand der obigen Sequenz, die vordergründig von Offenheit und Toleranz gekennzeichnet ist, empirisch dargestellt wurde.

Analog zu Schilderungen über die Situation von Frauen in MINT-Fächern wird das Ausbleiben von Gewalt und Diskriminierung gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als Dokument für deren schulische Normalisierung gedeutet. Dies kann anhand einer Sequenz von Herrn Doyle, einem heterosexuellen (Cis-)Lehrer an einem Oberstufengymnasium in einer größeren Großstadt, nachvollzogen werden:

PD: Also das war ja schon das zweite Mal also innerhalb/ ich weiß nicht ob schon vorher, aber das war eben das letzte Mal der Schüler ein Transschüler der Abi gemacht hat, ja. Es war eben da, aber auch nicht wirklich groß n Thema. Weils auch (...) ja, weil wir eben pädagogisch nicht so fürchterlich nah dran sind an den meisten Fällen und solange es keine Probleme gibt mit oder kein ernstes Problem, macht sich da keiner große Gedanken oder ja.

Trans*geschlechtlichkeit wird einerseits über ihr quantitatives Auftreten bzw. ihre Sichtbarkeit normalisiert, indem diese gewissermaßen veralltäglicht wird, sowie andererseits in Verweis auf die pädagogische Distanz zur Schüler:innenschaft am Oberstufengymnasium in ihrer pädagogischen Relevanz für die Lehrkraft relativiert. Dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend stellen Trans*jugendliche „*nicht wirklich groß n Thema*“ dar, weil es zu keinen (wahrgenommenen) „*ernsten*“ Problemen im Schulalltag kommt. Ungewiss bleibt, welche ‚unernsten‘ bzw. ‚scherzhaften‘ Probleme von Trans*jugendlichen im Schulalltag in der Sequenz unbenannt bleiben respektive selbst dethematisiert werden. Die sich im Datum empirisch andeutende, passive Haltung offener Indifferenz gegenüber der Situation vielfältiger Lebensweisen in der Schule, die ich in ihrer dialektischen Gleichzeitigkeit von Toleranz und Gleichmut gegenüber der Vielfalt an Lebensweisen kritisch als passive Haltung indifferenter Offenheit konzeptualisiere, wird in vergleichbarer Form auch von Herrn Stracke (re-)produziert. Die Deutungen schließen an die diskursive Konstruktion eines problemfreien schulischen Handlungsraumes an, wie anhand von Schilderungen über

Vivian, einer (trans*geschlechtlichen) Schülerin, der von institutioneller Seite das Asperger-Syndrom zugeschrieben wird, wie folgt rekonstruiert werden kann:

HS: Die (.) also die Klasse, die Mitschüler haben eigentlich ähm nicht darauf [auf Vivians Transition] reagiert. Also zumindest nicht negativ. Sie hatte, so wie ichs mitbekommen hab, keinen Anschluss in der Klasse, aber sie wurde auch nicht irgendwie gemobbt, gedisst oder sonst irgendwie. Es war halt so.

FCK: Ja, lief quasi so mit und ja

HS: Puh (.) was eigentlich auch wieder das so bisschen bestätigt, was wir vorhin gesagt haben, dass die Schüler viel lockerer mit allem umgehen heute. Also das ist halt einfach egal.

Zugespitzt ließe sich festhalten: Solange der Unterricht im Regelbetrieb aufrechterhalten werden kann und es darin zu keinen wahrgenommenen Formen intentionaler Diskriminierung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Schulalltag kommt, ergeben sich dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* folgend keine pädagogischen Handlungsbedarfe für Lehrkräfte. Sie verhalten sich passiv und zeigen eine Haltung offener Indifferenz wie auch indifferente Offenheit gegenüber der Vielfalt, die sowohl von Toleranz als auch von partieller Gleichgültigkeit gegenüber der Situation vielfältiger Lebensweisen in Schule zeugt. Schulische Praktiken der Marginalisierung, Exklusion und Veränderung vonseiten der Schüler:innen und/oder Lehrkräfte treten durch die Fokussierung auf intentionale Formen der Gewalt („*auch nicht irgendwie gemobbt, gedisst oder sonst irgendwie*“) innerhalb der Deutungen in den Hintergrund, wodurch diskursive Gewalt und soziale Exklusion im Kontext mit Geschlecht und Sexualität relativiert wird.

Eine derartige Perspektivierung der Situation entspricht faktisch einer diskursiven Dethematisierung sozialer Ungleichheit zwischen vielfältigen Lebensweisen und verkennt die soziale Gewalt verweigerter Zugehörigkeit durch die Peergroup, die sich in der der Passage anhand der beschriebenen Gleichgültigkeit respektive dem Desinteresse gegenüber der Situation der trans*geschlechtlichen Schülerin* manifestiert („*Also das ist halt einfach egal*“). Dies erscheint insofern problematisch, als Gleichmut in Gestalt indifferenter Offenheit gegenüber non-hegemonialen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen paradoxerweise als Beleg für Toleranz und Akzeptanz auf Ebene der Schüler:innen und unter den Lehrkräften konstruiert wird. Äquivalente Deutungen treten auch bei Frau Friedrich auf, die ebenfalls in Verweis auf Vivians Situation festhält, dass es „*eigentlich keine großen Probleme [gab] muss ich sagen*“, weil sich ihre „*Befürchtungen, dass man über sie [Vivian] herzieht ‚Ey was bistn du fürn Tuntchen‘ oder sowas*“, nicht bestätigt haben, und zwar „*überhaupt nicht. Ja, (.) NULL.*“ (BF).

Über das Deutungsmuster der *Dethematisierung* erzeugen Lehrkräfte retrospektive Handlungsbegründungen für ihr passives Verhalten gegenüber vielfältigen Lebensweisen und glätten dadurch Wahrnehmungswidersprüche, die auf Diskriminierung und Marginalisierung vielfältiger Lebensweisen im Schulalltag hindeuten. Analog zu Herrn Stracke relativiert Frau Friedrich die soziale Exklusion der (Trans*)Schüler:in aus der Gruppe der (Cis-)Schüler:innen während der Transition:

BF: Und sie [Vivian] wollte sich neben die Mädchen setzen (.) Und jetzt waren aber diese Mädchen, die auch alle ganz nett waren, also es waren glaub ich drei Stück in dieser Jungenklasse, die kannten sie noch als [Ramón] (.) Und die hatten jetzt, ich hm die waren einfach MASSIV irritiert, dass [Vivian] jetzt kam und sagte: ‚Ich will doch zu euch Frauen gehören‘, ja, und ‚ich möchte eure Freundin sein‘ [...] und diese Mädchen konnten damit nicht umgehen und haben sich zurückgezogen, also nicht böse oder auch nicht äh

sich lustig gemacht oder irgendwas, sondern einfach, sie konnten mit dieser Situation nicht umgehen (.) Und haben sich ein bisschen zurückgezogen.

Obwohl die Lehrerin eine starke Irritation bei der Gruppe der (Cis-)Schülerinnen wahrnimmt, sieht sie – ebenso wenig wie der Klassenlehrer in der Fachoberstufe – einen Anlass für eine pädagogische Intervention gegeben. Sie erklärt sich die sozialen Schwierigkeiten in (cis-)mädchenparteilicher Perspektivierung der Situation durch die Überforderung der (Cis-)Schülerinnen, Vivians Geschlecht vor dem Hintergrund des Wissens um deren sog. Deadname („*die kannten sie noch als [Ramón]*“) anzuerkennen, wobei sie diese, weiblichen Geschlechterstereotypen entsprechend, als „*alle ganz nett*“ beschreibt. In Betonung, dass vonseiten der Klassengemeinschaft bzw. der (Cis-)Mädchen keine intentionale Exklusion oder Gewalt ausgeübt wurde („*also nicht böse oder auch nicht äh lustig gemacht*“), gelingt es, die Situation von Vivian dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* folgend als kein pädagogisches Thema und ebenso wenig als ein professionelles Problem für die Lehrkraft (z.B. Klassenführung) zu interpretieren, und das, obwohl in der Passage faktisch ein Problem im Hinblick auf die geschlechtliche Integration und Inklusion der Trans*schülerin geschildert wird. An der Passage lässt sich exemplarisch erkennen, wie das Deutungsmuster heteronormative Exklusion innerhalb des Schulalltags in einer Art und Weise dethematisiert, dass sich Lehrkräfte weder als institutionell zuständig noch professionell verantwortlich im Hinblick auf die komplexen Situationen vielfältiger Lebensweisen wahrnehmen.

Begründet wird die Dethematisierung von der Lehrerin einerseits über die Beschreibungen einer unterrichtlichen Distanz zu den Schüler:innen der Oberstufe, wie sie schon in der Passage von Herrn Doyle angezeigt wurde. Andererseits geschieht dies über eine entproblematisierende und in der Tendenz cis-mädchenparteiliche Deutung des Verhaltens der Jugendlichen, wonach dieses als non-intentional figuriert wird:

BF: Wenn Schüler jetzt mit ihr anders umgegangen wären, wenn ich festgestellt hätte, da gibts Probleme, ja oder die wird gemobbt oder irgendwas, wär das sicherlich in äh hätte sich das verändert, dann hätte ich das viel mehr thematisieren müssen, da das aber nicht der Fall war (.) ähm (..) war das nicht notwendig. [...] und diese Suche nach (.) Schülerinnen, wo sie so n bisschen andocken wollte (..) das kriegt man natürlich auch im Unterrichtsgeschehen nicht so mit und man macht in diesen Fachoberschulklassen, ich hab Unterricht und (.) und hab da wenig jetzt/ so am Rande damit zu tun aber (.) Ähm ich weiß auch von ihr oder über sie, nicht direkt von ihr, dass ich s/ (unv.) zum Teil dann halt unwohl gefühl hat/ gefühlt hat, weil sie diesen Kontakt zu diesen Mädchen nich hinbekommen hat und sie sich ausgeschlossen gefühlt fühlte. (.) Ich kann mir bei den Mädchen das nicht vorstellen, dass sie sie bewusst zurückgedrängt haben (..) eh mit aller Gewalt: ‚Wir wollen nichts mit mir zu tun haben. Geh weg!‘ Sondern eher ne gewisse Scheu einfach da war. Ja, weil die ganz, das waren wirklich Mädchen, die waren in Ordnung (lacht).

Obwohl die Interviewpartnerin in beiden Passagen durchaus Empathie für Vivians Situation aufbringt, dokumentiert sich darin doch auch eine diskursive Relativierung sozialer Exklusionsprozesse auf Ebene der Peers in Verteidigung der Cis-Mädchen, die in der Konsequenz zu einer affektiven Individualisierung des geschilderten Anschlussproblems führt („*unwohl gefühlt hat*“, „*ausgeschlossen gefühlt fühlte*“). Das heteronormative Unvermögen der Cis-Schülerinnen, auf Vivians Situation anerkennend zu reagieren, das in deutlichem Kontrast zu den zuvor konstruierten Deutungen unproblematischer, weil toleranter wie auch vorurteilsfreier (Hetero-/Cis-)Schüler:innen steht, wird in der Passage durch die eingangs getroffene Negation intentionaler Exklusion sowie in Behauptung einer prinzipiellen

Gleichbehandlung in seiner Gewaltsamkeit entproblematisiert, wodurch bestehende Wertehierarchien zwischen Trans*- und Cis-Schülerinnen im Schulalltag in ihrer potenziellen Relevanz für das Handeln der Lehrkraft dethematisiert werden („Wenn Schüler jetzt mit ihr anders umgegangen wären, wenn ich festgestellt hätte, da gibt's Probleme, ja oder die wird gemobbt“).

Die in der Passage von Frau Friedrich rekonstruierte indifferente Offenheit, die ebenfalls vom cis- und heterosexuellen Umfeld ausgeht und paradoxerweise als Beleg für deren Toleranz interpretiert wird, lässt sich prototypisch anhand weiterer Deutungen von Herrn Kaluza rekonstruieren. Erneut wird darin der Bezug auf das Ausbleiben intentionaler Diskriminierungsformen als Zeugnis der Toleranz und Akzeptanz von Jugendlichen gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gedeutet:

MK: Wenn man jetzt zum Beispiel den Michael kennenlernt (grinst). Der wirklich so ne Kliischee/, en Kliischeeschwuler ist. Also das ist schon bezeichnend, dass das also da hat nie jemand gesagt, irgendwie so ‚Ach du bist ja jetzt auch in der [Oberstufe], soo ahhh der Michael das ist ein RICHTIGER, zieh dir den mal/ hm hm hm‘. So, DAS passiert nicht. Michael ist halt Michael, das interessiert KEINEN.

FCK: Und woran liegt das, dass das niemanden interessiert?

MK: Also interessiert, ‚nicht interessiert‘ heißt ja nicht, dass sich keiner für IHN interessiert, es (..) es stößt keinem auf, es stört keine Kreise in der Schule. Er ist einfach schwul, ok PUNKT. Ok, er ist auch ein bisschen aufgedreht ok, sind andere auch ne, BUM.

Die verbalisierte Gleichgültigkeit bezieht sich hier nicht auf den Schüler bzw. das Individuum Michael, sondern auf dessen als klischeehaft beschriebene Verortung als schwul, die im Schulalltag niemandem missfalle oder unangenehm sei („es stößt keinem auf“). Eine solche Umgangsweise sei wiederum charakteristisch („bezeichnend“) für den wahrgenommenen Status quo geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen in der Schule. Michaels ‚schwule‘ Performanz sei zwar durchaus auffällig und amüsant, wie es das Grinsen des Lehrers andeutet, im Schulalltag letztlich jedoch unbedeutend, weil der dortige Regelbetrieb dadurch nicht negativ beeinflusst werde und der Schüler – in Analogie zu Beschreibungen über Vivian – von dessen Umfeld weder diskriminiert noch verbessernd adressiert werde („es stört keine Kreise in der Schule“).

Die diskursive Konstruktion eines problemlos funktionierenden Schulalltags entspricht semantisch dem von Frau Friedrich verwendeten Verb „läuft“, über das kommunikativ signalisiert wird, dass der Regelbetrieb auch mit – oder trotz – LG(B)T(I)-Schüler:innen (relativ) unproblematisch und problemlos (ver-)läuft, weil diese in der Schule als tolerierte und zu tolerierende Tatsache und damit letztlich – komplementär zu Hetero-Cis-Schüler:innen – als selbstverständliche Subjekte des schulischen Handlungsraums gedeutet werden. LG(B)T(I)-Lebensweisen stellen dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* folgend damit weder ein spezifisches Thema noch ein besonderes Problem für das professionelle Handeln von Lehrkräften dar, wie in der obigen Passage über die Entproblematisierung des zugleich implizit (re-)produzierten Klischees des besonders weiblich auftretenden Homosexuellen – der sog. ‚Schwuchtel‘ oder ‚Tunte‘ – in zugespitzter Weise dargelegt wird. Diskursiv manifestiert sich die Konstruktion der ‚problemlosen Schwuchtel‘ in der vorläufigen Verwendung der weiblichen Person, die vermutlich aus Präsentationsgründen im kommunikativen Vollzug des Interviews abgebrochen wird („Der wirklich so ne [so eine] Klischeeschwu/[chtel] en Klischeeschwuler“).

In kritisch-dekonstruktiver Analyse lässt der verbalisierte Rekurs auf das Klischee Zweifel an der in der Passage suggerierten Entproblematisierung des Handlungsfeldes wie

auch der hierdurch erzeugten Entstigmatisierung schwuler Performanz im Schulalltag aufkommen, wenn der Lehrer sich im Interview jener diskriminierenden Sprache in belustigter Weise bedient, welche der schwule Schüler im Handlungsfeld vermeintlich nicht mehr erfährt. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird, wie anhand der letzten drei Passagen am Beispiel der diskursiv aufgerufenen LG(B)T(I)-Subjektpositionen exemplifiziert wurde, im Deutungsmuster der *Dethematisierung* hiernach als ein tolerierter und zu tolerierender, weil problemloser und selbstverständlicher, kurz: alltäglicher und normaler Teil des post-heteronormativen Schulalltags konstruiert.

Die in der Passage erfolgende diskursive Entkopplung bestimmter Eigenschaften und Verhaltensweisen („aufgedreht“) von spezifischen Identitätskategorien („schwul“) untermauert die darin proklamierte Toleranz und Akzeptanz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an Schulen und normalisiert dadurch die als übertrieben und belustigend figurierte Performanz Michaels. Die Subjektposition des ‚tuntigen Schülers‘ wird demnach in der Perspektive differenzloser Egalität, wie ich sie nennen möchte, vordergründig entproblematisiert und entstigmatisiert, indem dessen Verhalten nicht als (sexuelles) Wesensmerkmal, sondern als ein spielerischer, weil letztlich individueller Unterschied interpretiert wird, der vonseiten des Umfeldes keine Relevanz erfährt, weil entsprechendes Verhalten nichts Außergewöhnliches bzw. geschlechtlich oder sexuell Spezifisches im Schulalltag darstelle („Ok, er ist auch ein bisschen aufgedreht ok, sind andere auch ne, BUM“).

Äquivalente Deutungen über non-heteronormative Subjektpositionen werden im Laufe der Interviews wiederholt artikuliert und in ihrer Geltung am Beispiel trans*geschlechtlicher Subjekte dargestellt. Auch in diesem Zusammenhang zeigt sich eine individualisierende Entkopplung von Differenz und Eigenschaft, die auf Prozesse der selektiven Normalisierung von LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen im Sinne differenzloser Egalität hindeuten:

MK: Ja, also das sind ja die drei Sachen gewesen, wo sie dann quasi dann mehr oder weniger aufgrund des Asperger-Syndroms vor allem gescheitert ist, das mit ihrer Transsexualität hat Vivian kein Problem gehabt. Es gab mal so eine Phase, da ist sie nicht gekommen, weil die Behandlung des Bartwuchses irgendwie eh (...) sichtbare Spuren auf der Haut hinterlassen hat. Also nicht nur ein bisschen, so, sondern das war wohl irgendwie sehr rot und teilweise offen, da hat sie sich geschämt und ist nicht gekommen, aber das würde jedem so gehen. Wenn ich Nüsse esse, da krieg ich auch ne Schuppenflechte und da geh ich auch nicht in die Schule. Das hat nix damit zu tun.

Der Interviewpartner legitimiert in Rekurs auf das zweite Deutungsmuster der *Fragmentierung* (5.2) Vivians schulisches Scheitern „aufgrund des Asperger-Syndroms“ und negiert ganz im Sinne des ersten Deutungsmusters der *Dethematisierung*, dass die Schülerin infolge ihrer (trans*-)geschlechtlichen Situierung Schwierigkeiten an der Schule erfahren habe („hat Vivian kein Problem gehabt“). Die diskursive Konstruktion problemloser, weil tolerierter und zu tolerierender LG(B)T(I)-Subjekte verhält sich komplementär zu jener der unproblematische, weil offenen und toleranten Hetero-/Cis-Subjekte und kennzeichnet beide Positionen im Sinne differenzloser Egalität als quasi gleichermaßen alltäglich und normal. Körperlich und sozial einschneidende Transitionserfahrungen, wie etwa Bartentfernung durch Nadel- oder Elektroepilation, werden in der Passage mit allergischen Reaktionen gleichgesetzt und so von der strukturellen Spezifik der (trans*-)geschlechtlichen Differenz diskursiv entkoppelt („das würde jedem so gehen“, „Das hat nix damit zu tun“), um Differenzenerfahrungen zu negieren.

Die Entkopplung bestimmter Phänomene oder Verhaltensweisen von bestimmten Differenzverhältnissen sowie Identitätskategorien ermöglicht es dem Lehrer, Empathie und Verständnis für Vivians Situation aufzubringen, indem er diese in Relation zu eigenen Erfahrungen der Scham setzt und, analog zur Charakterisierung des schwulen Schülers, als nicht ungewöhnlich, de facto also gewöhnlich konstruiert, um Vivian durch Dethematisierung von Differenz diskursiv zu normalisieren. Entsprechende Deutungen tendieren dazu, vielfältige Lebensweisen im Modus differenzloser Egalität in einem Verständnis hierarchieloser Heterogenität wahrzunehmen, indem spezifische Formen der Diskriminierung, Marginalisierung sowie Erfahrungen der Differenz im Zusammenhang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt durch Entproblematisierung des schulischen Handlungsfelds ex- oder implizit bagatellisiert bis hin zu negiert werden.

Derartige Deutungen verstellen den Blick auf Vivians mehrdimensionale Situierung, die intersektional vermutlich weder allein durch ihre geschlechtliche noch ausschließlich in Rekurs auf ihre ableistische Positionierung in der Schule erklärt werden kann. Diskursive Praktiken der Normalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt durch Dethematisierung von Differenz reichen so weit, dass Diskriminierung und Ungleichbehandlung im eigenen Handlungsfeld ausgeschlossen werden, um einen zeitlichen wie auch räumlichen Status unterschiedsloser Gleichberechtigung (differenzloser Egalität) zwischen vielfältigen Lebensweisen zu proklamieren, wie es eine weitere Sequenz von Herrn Kaluza im Kontext anzeigt:

MK: Sie hatte in keiner Weise Probleme [...] Das war zu keinem Fall, die Leute haben Vivian absolut (..) behandelt, wie jeden anderen auch, da gabs keine Unterschiede, jeder wusste darum.

In kritisch-dekonstruktiver Theoretisierung der Empirie können diskursive Praktiken der Dethematisierung sozialer Ungleichheit zugunsten der Betonung von Toleranz und Akzeptanz, wie die anhand der vorherigen Passagen aufgezeigte Entkopplung von Differenz und Eigenschaft bei schwulen und trans*geschlechtlichen Jugendlichen, durch Entproblematisierung des Handlungsfeldes zur partiellen Normalisierung geschlechtlicher sowie sexueller Vielfalt beitragen, indem sie essentialisierende und homogenisierende Othering-Prozesse, über die bestimmten Subjekten in naturalisierender Weise spezifische Merkmale zugeschrieben werden, unterbrechen.

Sie bergen jedoch gleichfalls das Risiko, im Zuge der Normalisierung vielfältiger Lebensweisen existierende Formen sozialer Ungleichheit sowie spezifische Differenzenerfahrungen, wie sie im Datenmaterial empirisch rekonstruiert wurden (z.B. ungleiche Sichtbarkeitsverhältnisse, soziale Exklusion in der Peergroup, subtile Veränderungen durch Lehrkräfte), zu dethematisieren und diese hierdurch einer pädagogischen Bearbeitung in Schule und Unterricht zu entziehen.

Dies ist etwa dann der Fall, wenn der als erstrebenswert beschriebene Soll-Zustand von differenzloser Egalität respektive unterschiedsloser Gleichberechtigung ex- oder implizit als bereits realisierter Ist-Zustand – trotz zahlreicher Studien, die auf Diskriminierung gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen in Bildungsinstitutionen aufmerksam machen, – fehlinterpretiert wird und die je spezifischen Lebenslagen vielfältiger Lebensweisen weitestgehend losgelöst von asymmetrisch strukturierten und strukturierenden Differenzverhältnissen – quasi differenzlos – als faktisch bereits gleichberechtigt – egalitär – ausgedeutet werden. Empirisch manifestiert sich die Perspektive differenzloser Egalität, wie anhand der letzten drei Passagen aufgezeigt, insbesondere in der den Schüler:innen zugeschriebenen

und von den Lehrkräften reproduzierten Haltung offener Indifferenz bzw. indifferenter Offenheit (5.1.3) gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, die von Lehrer:innen als Beleg für die im schulischen Feld bereits vollzogene Toleranz und Akzeptanz interpretiert wird und dazu führt, dass diese sich als weniger zuständig und verantwortlich für die schulische Situation von LGBTIQ*-Lebensweisen empfinden, sofern keine intentionalen Formen der Gewalt im Schulalltag wahrgenommen werden.

Ein besonders einprägsames Beispiel für die Perspektivierung vielfältiger Lebensweisen im Sinne differenzloser Egalität stellt die von Herrn Kaluza reklamierte Genderneutralität bzw. Gender-Blindness dar, die am Beispiel von Schilderungen über eine Begegnung mit einem anderen (Trans*)Schüler im Rahmen einer Vertretungsstunde dargelegt wird:

MK: Ich wusste sch/, das war genau das Gleiche, war genau das Gleiche, also ehm, ich weiß ja nicht, also ehm, in der Vertretungsstunde da passiert GAR nichts. Ja, muss man halt wissen [...] da passiert gar nix, also versucht man die Stunde irgendwie rumzubringen und so weiter und ich handhabe das so, dass ich mich mit denen einfach unterhalte. Das macht mir Spaß (lässt die Hände auf den Tisch fallen und zuckt wiederholt mit den Schultern). Und ich hab mich mit denen unterhalten und mir ist aufgefallen, dass diese Person unheimlich nervig ist, also immer dazwischen redet, also ehm typisches Aufmerksamkeitsdefizit, muss Beachtung haben, so da ist irgendwie son Defizit. Und das hab ich der Person auch gegeben und bisschen unterhalten und so: ‚Was machst du eigentlich?‘ und so pam pam pam und dann hab ich später die Kollegin angesprochen, die Klassenleitung hat in der Klasse, sage ich: ‚Ehh, was ist denn das, wie kommt denn das, das ist ja nervig und anstrengend, ist auch Lautstärkepegel und so. Maler ist sowieso schon schwer (..) und dann eh noch ne Person, die dann noch eins obendrauf setzt und da sagt die: ‚Jaja, das ist der Fall so und so‘, ich weiß nicht, Namen vergessen, ehm (..) transsexuell zu, will en Junge sein. Nicht gemerkt (...), nicht gemerkt.“

FCK: Nicht gemerkt, heißt?

MK: Nicht, weder Stimmlage noch also ehm, gut es ist erste Lehrjahr, da ist auch, da ist natürlich, da sind die Jungs auch noch ein bisschen, u/ da entwickelt sich noch was, ja aber so, da denkt man nicht gleich, wenn jemand ne hohe Stimme hat, oder ne HÖHERE Stimme hat, so: ‚Hö, was ist denn da los, hohe Stimme, Brüste, kurze Haare, Ketten an der Hose, was ist da los?‘ Sondern, das einfach, ne also da war keine Diskrepanz also das hätten Sie auch nicht erkannt (..) Hat alles gepasst.

Herr Kaluza zieht direkt zu Beginn der Passage eine Parallele zu den zuvor getroffenen Aussagen über Vivian („*das war genau das Gleiche*“) und kennzeichnet seine Aussage dadurch als semantisch zugehörig zur vorherigen Episode über die Alltäglichkeit von Trans*-jugendlichen in der Schule. Obwohl dem Lehrer ein bestimmter (Trans*)Schüler während des Vertretungsunterrichts dermaßen negativ auffällt, dass er diesem im Sprechen wiederholt in pathologisierender Weise ein „*Aufmerksamkeitsdefizit*“ attestiert und im Anschluss an die Vertretungsstunde aufgrund des im Unterricht wahrgenommenen Verhaltens das Nachgespräch mit der Klassenleitung sucht, stellt er gen Ende der angeführten Passage heraus, dass er die trans*geschlechtliche Verortung des Schülers während der Interaktion mit diesem nicht als solche wahrgenommen habe. Er gibt hierüber zu verstehen, dass diese im Schulalltag keine Rolle für das pädagogische Handeln besitze und so selbstverständlich sei, dass sie nicht mehr bemerkt werde. Indem betont wird, dass ich als der Interviewende, der vermutlich als Person wahrgenommen wird, die sich wissenschaftlich mit dem Themengebiet auseinandersetzt, die Trans*geschlechtlichkeit des Schülers ebenfalls nicht hätte bemerken können, unterstreicht Herr Kaluza die konstruierte Alltäglichkeit von (LGB)T(IQ*)-Subjekten innerhalb des eigenen Handlungsfelds, legitimiert seine Wahrnehmungsbeschreibungen retrospektiv und untermauert somit die eigene, tolerante und aufgeschlossene Position als Lehrkraft.

Trotz der Tatsache, dass die optische und physiologische Erscheinung des (Trans*)-Schülers in der Passage stets in impliziter Relation und zum Teil in expliziter Abweichung zu heteronormativen Körperidealen artikuliert („HÖHERE Stimme“, „Brüste“, „kurze Haare“) und in diesem Zuge das neutrale Demonstrativpronomen – womöglich für das Verhalten, womöglich jedoch auch für den (Trans*)Schüler – verwendet wird („was ist denn das, wie kommt denn das, das ist ja nervig“), hebt Herr Kaluza hervor, dass er in der Interaktion mit dem (Trans*)Schüler „keine Diskrepanz“ zu den unausgesprochen vorausgesetzten und im Interview auf latenter Sinnenebene diskursiv aufgerufenen geschlechtsspezifischen Körperidealen habe feststellen können.

Trans*geschlechtlichkeit, hier exemplarisch für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, wird in Ergänzung zur diskursiven Konstruktion unausgesprochen unproblematischer, weil toleranter (Hetero-/Cis-)Schüler:innensubjekte als eine ausgesprochen problemlose, weil selbstverständliche Subjektposition gedeutet, die als normaler und normalisierter Teil des Schulalltags beschrieben wird. Legitimiert wird diese Deutung dadurch, dass die ‚Abweichung‘ zur geschlechtlichen und sexuellen Norm als solche (vermeintlich) nicht mehr in Erscheinung trete bzw. vom toleranten Lehrer nicht mehr als solche gesehen werden könne. Die Passage entspricht damit ebenfalls der Dethematisierung der schulpädagogischen Relevanz vielfältiger Lebensweisen durch Negation von Differenzen zwischen vielfältigen Lebensweisen, wie sie für das Deutungsmuster typisch ist.

Die Situationsdeutung folgt damit dem rekonstruierten Deutungsmodus differenzloser Egalität. Dass Abweichungen zur Post-Heteronormativität über subtile Othering-Prozesse in der Passage dennoch auf latente Weise wirken, ist hier erneut an der objektivierenden wie auch pathologisierenden Kennzeichnung der Person („das ist der Fall“) sowie der heteronormativen Rahmung der Transition selbst („will en Junge sein“) zu erkennen. Anhand der re- und dekonstruierten Widersprüche wird ersichtlich, dass der Lehrer in jene post-heteronormativen Macht- und Herrschaftsverhältnisse involviert ist, denen er durch dethematisierende Reklamation einer Form der Gender-Blindness oder Genderneutralität deutend zu entkommen versucht, indem er vielfältige Lebensweisen als derart selbstverständlich und normal figuriert, dass diese im Schulalltag gar nicht mehr als solche auffallen würden, sie es in den angeführten Passagen auf latenter Sinnenebene aber dennoch wiederholt tun. Aussagen, die auf die diskursive Normalisierung durch Dethematisierung der schulpädagogischen Relevanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt hinweisen, indem von den Lehrkräften betont wird, dass das schulische Umfeld um die Existenz vielfältiger Lebensweise an der Schule wisse, werden analog zur Sichtbarkeit von LGBTIQ*-Subjekten wiederholt als Beleg für die Realisierung von Toleranz und Akzeptanz angeführt.

Dies ist etwa der Fall, wenn in Interdependenz zur intersektionalen Ent-/Stigmatisierung von Berufsschülern von Herrn Kaluza herausgestellt wird, dass Vivian „in keiner Weise“ Probleme gehabt habe, weil es nicht so sei, „wie man sich das vorstellt ne, Mobbing oder sowas, ne, das hatte man ja alles schon mal, ne, keine Ahnung also irgendwo auf dem Dorf werden Schwule gejagt, oder Ausländer oder irgendwie sowas, auf keinen Fall. Was aber daran liegt, dass Vivian in der Gruppe war, die vom Leistungsspektrum her eher im oberen Bereich angesiedelt ist“ (MK). Nebst der ableistischen Entstigmatisierung der Schüler:innen, über welche die konstruierte Normalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt kommunikativ plausibilisiert wird, werden Diskriminierungen und Gewalt, wie im nachfolgenden Kapitel ausführlich dargestellt wird (5.1.3), in die Vergangenheit und aus dem eigenen schulischen Handlungsraum verlagert, wodurch dieser entproblematisiert und

indirekt als safe space konstruiert werden kann. Die Höhe der zugeschriebenen schulischen Leistung korrespondiert für den Lehrer mit der den Schüler:innen zugeschriebenen Toleranz gegenüber geschlechtlicher wie auch sexueller Vielfalt und scheint eine Integrationsbedingung zu sein.

Nicht nur Leistungszuschreibungen gegenüber der Klassengemeinschaft, sondern auch gegenüber (LGB)T(IQ*)-Jugendlichen wirken für die Lehrkraft – trotz des Schulabbruches von Vivian – in einer normalisierenden Weise. Sie relativieren die biographische Bedeutung des Schulabbruchs und dethematisieren („*keine Probleme haben*“) die damit verbundene Exklusion aus der Bildungsinstitution retrospektiv:

MK: Ehm vor allem hinsichtlich des Wissens, dass Vivian kognitiv sehr leistungsfähig ist, (..) vielleicht macht sie die FOS ja nochmal, sie hat ja früh genug abgebrochen, kann ja nochmal wiederholen, war mir eigentlich auch klar, sie wird keine Probleme haben.

In Betonung der Sichtbarkeit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bzw. des öffentlichen ‚Bescheid-Wissens‘ über die Existenz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an der Schule wird über klassistische Ausdeutung von Schüler:innen am beruflichen Gymnasium mit Nachdruck betont, dass Trans*geschlechtlichkeit hier kein Geheimnis und aufgrund dessen auch kein Thema an der Schule darstelle:

MK: Es wissen alle! (haut mit einer Hand auf den Tisch). Also das ist, ehm (..) es ist auch so (.) eh ich will jetzt nicht sagen, dass die BG Leute leistungsstark sind, das sind sie nicht, aber sie kommen alle aus nem sehr guten Hause, die soziale Herkunft ist weit, ist sehr hoch angesiedelt. Das sind alles Akademikerhaushalte und ehm in diesen Thematiken, eh, ist die Schülerschaft sehr offen, sehr sehr offen.

Auch Frau Meier, eine lesbische (Cis-)Grundschullehrerin, artikuliert dethematisierende Deutungen über die Entproblematierung des eigenen schulischen Handlungsfeldes. Sie berichtet dazu von einem Erstklässler in einer sogenannten Regenbogenfamilie, der „*immer erzählt: Ehm ‚Ich hab zwei Mamas oder war bei der Mama und ich war beim Papa*“, und dass dies für ihn „*total normal*“ sei, denn „*er hat da eigentlich immer (.) ganz normal erzählt und ich würde auch behaupten unter den ehm/ Kindern war das kein Thema. Das waar/wurd so hingenommen*“. Wie bereits anhand der vorherigen Passagen rekonstruiert, stellen in den Passagen von Frau Meier die Sichtbarkeit bzw. das Wissen um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt unter den Schüler:innen sowie die relative Gleichgültigkeit des sozialen Umfeldes („*wurd so hingenommen*“) zwei zentrale Indikatoren dar, über die die geringe Relevanz des Untersuchungsgegenstandes im Deutungsmuster der *Dethematisierung* legitimiert wird.

Auf Nachfrage, ob die Lebensform der Eltern für andere Schüler:innen nicht doch ein Thema gewesen sei oder sich für den Schüler im Unterricht dadurch in irgendeiner Weise Probleme ergeben hätten, antwortet Frau Meier unter Bezugnahme auf das Alter und das Wissen unter den Schüler:innen um die Vielfalt an Lebensweisen wie folgt:

LM: Ne, hatte er eigentlich nicht. Also er hat ein/ im Sitzkreis davon erzählt und er wusste auch, dass ich Bescheid weiß. Alle anderen Kinder wussten das aber auch, also da gabs eh keiner ehm (.) ehm, nee. Also es war, es war/ wurd einfach in dem Moment tatsächlich als normal angesehen. Ich glaub es ist auch ne erste Klasse.

Semantisch manifestiert sich die diskursive Dethematisierung der schulpädagogischen Relevanz vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen, wie es anhand der bisherigen Passagen rekonstruiert wurde, in der Negation sowohl des Themas als auch der Probleme respektive Handlungsaufgaben im Zusammenhang mit Geschlecht und Sexualität. Vielfältige Lebensweisen stellen den Deutungen folgend kein Thema und ebenso wenig ein Problem dar, weil sie aus der Perspektive differenzloser Egalität einerseits aufgrund ihrer Sichtbarkeit und andererseits aufgrund der Toleranz bis Gleichgültigkeit des Umfeldes als selbstverständliche Subjekte gedeutet werden.

Dies trifft nicht nur auf das Wissen und die Sichtbarkeit von LG(B)T(I)-Schüler:innen, sondern auch auf LGBTIQ*-Lehrer:innen zu, wie es Frau Schmidt, eine trans*geschlechtliche Lehrerin, in Beschreibung eines Kollegen verbalisiert:

MS: Und er [der Kollege] eh hat eben auch im Jahr davor sich geoutet, wäre nicht nötig gewesen, wussten/ also ich wusste das schon immer, dass er schwul ist. Das wussten ganz viele andere auch und was für nie/ niemanden je ein Thema.

Relative Sichtbarkeit von und – mehr oder weniger offenes – Wissen um die Existenz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Handlungsraum Schule tragen dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend zur diskursiven Normalisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen bei, wobei diesen mit indifferenter Offenheit begegnet wird, wie anhand mehrerer Passagen von verschiedenen Lehrkräften rekonstruiert wurde und es sich gleichfalls an der unaufgeregten Zur-Kenntnisnahme schwuler und lesbischer Kolleg:innen in einer Sequenz von Anja Schäfer, einer cis-geschlechtlichen Lehrerin, darlegen lässt:

AS: Wir ham/ ach doch, wir ham auch eh homosexuelle Kollegen fällt mir grad ein, aber das ist so ‚joaaaahh‘. Also bei uns hat grad ne Kollegin geheiratet ihre Freundin, aber (zuckt mehrmals mit den Schultern) ‚joaahhh gut.

Im Hinblick auf die ersten beiden rekonstruierten Deutungsdimensionen des Deutungsmusters der *Dethematisierung* ist zu konstatieren, dass die kommunikativ explizierte Selbstverständlichkeit vielfältiger Lebensweisen, trotz impliziter (Re-)Produktion post-heteronormativer Differenzverhältnisse von Norm und Abweichung, sich – erstens – in diskursiven Konstruktionen eines unproblematischen, weil toleranten binären, cis-geschlechtlichen und heterosexuellen Geschlechterverhältnisses (5.1.1) sowie – zweitens – in normalisierender Figuration der Sichtbarkeit und des Wissens um offen lebende LG(B)T(I)-Schüler:innen und -Kolleg:innen als problemlose, weil tolerierte und zu tolerierende Tatsache wechselseitig manifestiert (5.1.2). Vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen wird in einer Perspektive der differenzlosen Egalität respektive unterschiedsloser Gleichberechtigung mit einer toleranten bis hin zu gleichgültigen Haltung indifferenter Offenheit begegnet, solange die Lehrkräfte deren Situationen als überwiegend frei von intentionalen Gewaltverhältnissen interpretieren und der schulische Regelbetrieb ohne Störungen des Unterrichtsgeschehens fortläuft. Diese Perspektivierung des Untersuchungsgegenstandes ist ein Grund dafür, weshalb Lehrkräfte dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* zufolge kaum einen professionellen Handlungsbedarf im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen erkennen.

Die empirische Rekonstruktion der leitenden Sinnstrukturen und geschilderten Handlungsorientierungen offenbart unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* demnach eine Vermeidung der Anerkennung der institutionellen Zuständigkeit wie auch professionellen pädagogischen Verantwortung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, die sich durch die diskursive Entproblematisierung des Handlungsraumes zum Zweck der Normalisierung vielfältiger Lebensweisen erklären lässt. Oder anders formuliert: Weil LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* nach bereits als Teil der schulischen Normalität anerkannt werden, erscheint ein expliziter Umgang mit diesen Lebensweisen sowie die Thematisierung von Geschlecht und Sexualität aus der Perspektive von Lehrkräften obsolet.

5.1.3 „,Okay, so what?‘ – schulische Welt-, Selbst- und Anderenbilder zwischen Toleranz und Ignoranz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

Die diskursive Konstruktion unproblematischer, weil aufgeschlossener und toleranter (hetero-/cis-) Schüler:innen (5.1.1) und problemloser, weil tolerierter und zu tolerierender LG(B)T(IQ)-Schüler:innen (5.1.2), die empirisch gemeinsam den Anerkennungsmodus vielfältiger Lebensweisen als selbstverständliche Subjekte der Post-Heteronormativen Schule konstituieren, setzt sich in der Wahrnehmung eines heterogenen, diskriminierungsarmen und problemfreien Weltbildes fort. Die hier empirisch rekonstruierten Deutungen zeigen an, dass die schulischen Rahmenbedingungen und Handlungskontexte, wie etwa Zeit und Ort, Schulform und Schulkultur, den interviewten Lehrkräften zufolge keinen negativen Einfluss auf die Situation vielfältiger Lebensweisen nehmen. Legitimiert wird dies, indem geschlechtliche und sexualisierte Gewalt darin als Ausnahmeerscheinung konzipiert werden. In Kohärenz zu den rekonstruierten Deutungen über tolerante wie tolerierte Schüler:innensubjekte existieren in der Wahrnehmung der eigenen Schule (fast) keine Probleme bezüglich des Untersuchungsgegenstands, weshalb vielfältige Lebensweisen auch kein Thema mehr für pädagogische Fachkräfte darstellen.

Dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend existieren in dieser Perspektive kaum noch relevante Handlungsbedarfe im Schulalltag, die die professionelle Aufmerksamkeit vonseiten der Lehrkräfte erfordern würden. Die schulischen Rahmenbedingungen werden so in Verweis auf andere, gewaltvolle(re) Nationen, Orte oder Zeiten, entproblematisiert und harmonisiert. In der Konsequenz werden sie als äußerst offen, diskriminierungsarm und sicher für die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen konstruiert. Dadurch wird eine professionelle Relevanz des Untersuchungsgegenstandes sehr stark verringert bis hin zu negiert. Die Reduktion bis hin zu Negation professioneller Handlungsbedarfe stellt den Deutungen der schulischen Rahmenbedingungen entsprechend erneut den diskursiven Bezugspunkt für Lehrkräfte dar, die das Deutungsmuster der *Dethematisierung* kommunikativ (re-)produzieren.

Die in den Deutungen vollzogene Entproblematisierung des Handlungsraumes (z.B. als diskriminierungsfrei) lassen diesen via Verschleierung sozialer Ungleichheit als harmlos erscheinen und können empirisch anhand standortbezogener Wahrnehmungsbeschreibungen über die berufliche Schule mit MINT-Schwerpunkt veranschaulicht werden:

HS: Ja, ähm das also ich ähm all meiner Erfahrung nach ist das Image [der Großstadt E.] schlechter als die Wirklichkeit. Also (.) wir haben an der Schule eigentlich kein Problem mit Gewalt oder mit Drogen oder mit irgendwas. Das läuft absolut ruhig, gar nix. Ähm (..) obwohl ja obwohl, ist jetzt schon wieder/ schließt jetzt natürlich schon wieder ein Vorurteil an, ähm [Stadt E.] ja oder zumindest an der Schule über 50 Prozent Ausländeranteil haben, Migranten oder wie man's jetzt nennen will. Ähm aber das ist alles kein Problem, also die Deppen gibt's überall (lacht) so ein paar, einige Wenige. Also das ist in [Stadt E.], ist tatsächlich kein Thema für uns.

Der Interviewpartner stellt zunächst eine Diskrepanz zwischen einem weit verbreiteten, negativen Bild der in Hessen gelegenen kleineren Großstadt und „all“ jenen subjektiven Erfahrungen fest, welche er – wie aus dem Datenbogen hervorgeht – über mehrere Jahrzehnte an der Schule in der Großstadt E. sammeln konnte. Letztere werden zum Faktum, Erstere zur Fiktion erklärt, indem herausgestellt wird, dass Gewalt und Drogendelikte entgegen dem im Bundesland verbreiteten Image „*eigentlich kein Problem*“ an der Schule darstellen. Das Partikel „*eigentlich*“ kann vor dem Hintergrund der ableistisch individualisierten Deutung über wenige Ausnahmefälle („*also die Deppen gibt's überall (lacht) so ein paar, einige Wenige*“) an dieser Stelle auf zwei Arten gelesen werden: Es ist zum einen als ein Hinweis auf marginale Einschränkung in der beschriebenen Problemlosigkeit auslegbar, aber kann zum anderen auch in der Bedeutung von faktisch zur Bekräftigung des erfahrungsbasierten Gesamteindrucks genutzt werden. Gewiss ist, dass das anschließend verwendete Adjektiv „*absolut (ruhig)*“ sowie die absolute Negation „*gar (nix)*“ zur Verstärkung der getroffenen Einschätzung gebraucht werden. Hierdurch werden dem (fast) problemfreien schulischen Handlungsraum ohne weitere Relativierungen eine sehr hohe bis hin zu einer uneingeschränkten Gültigkeit zugesprochen. Den Deutungen über Schüler:innen entsprechend wird durch den Lehrer am Ende der Passage festgestellt, dass die der Großstadt E. zugeschriebenen Vorurteile der Schule realiter nicht entsprechen („*tatsächlich kein Thema*“).

In der Passage dokumentiert sich gleich zwei Mal die empirisch rekonstruierte Erzählstrategie der Entproblematierung vermeintlich intoleranter Handlungskontexte und intersektionalen Ent-/Stigmatisierung bestimmter Personen-/gruppen (z.B. Berufsschüler, Handwerkerklassen), die bereits zur Konstruktion eines unproblematischen sowie problemlosen Schüler:innenbildes genutzt wurde. Diese Strategie hat sowohl Anteil an der Entdramatisierung des Untersuchungsgegenstandes als auch an der Dethematisierung von mit diesem verbundenen Formen sozialer Ungleichheiten. Einerseits manifestiert sich diese Strategie in der Beschreibung der Großstadt E., andererseits dann, wenn der Lehrer auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen rekurriert.

So setzt Herr Stracke nach den subjektiv gefärbten Schilderungen über Großstadt E. dazu an, den als gewaltlos und drogenfrei – positiv gesprochen als sicher (safe), harmonisch und diskriminierungsarm – konstruierten Handlungsraum Schule unter Bezugnahme auf interdependente Differenzverhältnisse, die an Formen des antimuslimischen Rassismus anschlussfähig sind, in seiner Geltung auszudehnen und seine Deutungen damit zu bekräftigen. Er ergänzt hierzu, dass der geschilderte, problemlose Status quo gelte. Dies gelte ungeachtet dessen, dass („*obwohl, ja obwohl*“) an der Schule ein sehr hoher Ausländer- und/oder Migrantenanteil existiere. Vor dem Hintergrund der an der beruflichen Schule mit MINT-Schwerpunkt vorhandenen männerdominierten Schulzweige sowie deren quantitativer Überrepräsentation von (Cis-)Jungen an der beruflichen Schule ist Folgendes anzumerken: Der Lehrer, der fast durchgehend im generischen Maskulinum spricht, bezieht sich hier vermutlich nicht auf Schülerinnen*, sondern rekurriert implizit auf rassifizierende

Deutungen über vermeintlich kriminelle, weil als migrantisch oder ausländisch markierte Jungen und junge Männer. Diese werden von ihm analog zur Harmonisierung der Handlungskontexte als Vorurteile entkräftet, wodurch wiederum ein positives Weltbild der eigenen Stadt, Schule und Klientel generiert wird.

Wie an der parallelen Verwendung der Substantive „*Ausländer*“ und „*Migranten*“ sowie der Entlarvung der eigenen Schilderungen als selbst von (rassistischen) Vorbehalten motiviert zu erkennen ist, deutet sich in der Passage die Involviertheit des *weißen* (Cis)-Lehrers in differenzrelevante Macht- und Herrschaftsverhältnisse in einer selbstirritierenden Weise an. In der Folge davon können die eigenen präreflexiven Praktiken des intersektionalen Doing Difference ins sprachliche Bewusstsein gelangen und potenziell – im Sinne eines Undoings – diskursiv unterbrochen sowie ausgesetzt, womöglich auch reflektiert werden.

Gleichwohl eine Dethematisierung vielfältiger Lebensweisen über die entproblematisierende Harmonisierung der heterogenen Handlungskontexte an kulturalisierende respektive rassifizierende Diskurstränge anschlussfähig ist, hätte die Passage, ohne das implizite vorausgesetzte Wissen um die vermeintlich problembehafteten Ausländer und Migrationsanderen nicht in der vorliegenden Form kommuniziert werden können. Probleme wie etwa Gewalt, Drogenverkauf oder -konsum, die in rassistisch-vergeschlechtlichter Weise nationethno-kulturellen männlichen Migrationsanderen zugeschrieben werden, sind in der Deutung auf eine Ausnahmeerscheinung innerhalb des eigenen Handlungskontextes reduziert. Resultierend daraus werden sie sowohl in stigmatisierender Form aufgerufen wie auch anschließend in einer entstigmatisierenden Weise negiert, um die Schule und Großstadt als für geschlechtliche und sexuell vielfältige Lebensweisen sicher respektive problemlos zu präsentieren.

In den Schilderungen der schulischen Rahmenbedingungen deutet sich die kommunikative Tendenz an, die Existenz gewaltvoller sowie diskriminierender, post-heteronormativer Verhaltensweisen und Verhältnisse durch die Erzählstrategien der intersektionalen Entproblematisierung der Handlungskontexte und intersektionalen Ent-/Stigmatisierung von bestimmten Schüler:innengruppen (hier: Migrationsandere Jugendliche) in ihrer Relevanz für vielfältige Lebensweisen zu neutralisieren. Diese Interpretation wird am Ende der obigen Passage insbesondere durch die Verwendung des den Status quo bekräftigenden Adjektivs „*tatsächlich*“ in Kombination mit der umgangssprachlich und wiederholt realisierten Negationsformel „*kein Thema*“ empirisch gestützt. Letztere steht sinnbildlich für das gesamte Deutungsmuster, in dem Probleme, Aufgaben und Bedarfe im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand verneint werden, indem ihnen jegliche schulpädagogische Relevanz abgesprochen wird.

Die Deutungen belegen ferner, dass die entproblematisierende Harmonisierung des schulischen Handlungsfeldes durchaus Chancen zur pädagogischen Entdramatisierung des Umgangs mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen und zur intersektionalen Entstigmatisierung bestimmter – hier: rassifizierender – Differenzordnungen transportiert. Zugleich geht sie jedoch mit einer Dethematisierung anhaltender sozialer Ungleichheit entlang dieser Differenzordnungen einher. Damit werden verletzende Verhältnisse und Verhaltensweisen, wie etwa Heteronormativität als Norm, innerhalb des eigenen Handlungskontextes qua der ambivalenten Ent-/Stigmatisierung von migrationsanderen Jugendlichen dethematisiert und auf diese Weise einer bewussten Bearbeitung entzogen.

Äquivalente Deutungen der schulischen Handlungskontexte und Rahmenbedingungen konnten im Interview mit Herrn Kaluza, einem jüngeren, heterosexuellen (Cis-)Kollegen von Herrn Stracke, identifiziert werden. Auf die Frage, ob ihm noch weitere relevante Sachverhalte für das Verständnis der Situation von Vivian – einer trans*geschlechtlichen Schülerin*, der das Asperger-Syndrom von schulpyschologischer Seite zugeschrieben wird, – einfallen, beschreibt er die eigene Schule als äußerst heterogen, weshalb Vivian keine besondere Position eingenommen habe. Gleichwohl deren mehrdimensionale, geschlechtliche und ableistische Situierung als ‚Asperger‘ und Trans* als außergewöhnlich wahrgenommen wird, wird sie der Passage weiter doch als selbstverständlicher und normalisierter Teil einer per se heterogenen Schulkultur betrachtet. Auf diesem Wege wird der schulische Handlungskontext in einer Perspektive hierarchieloser Heterogenität als ein diskriminierungsfreier Ort harmonisiert:

MK: (6) Ich glaube so, alltäglich ist nicht das richtige Wort, weil es ja nicht alltäglich ist, aber (...) Ehm vielleicht würde das ein bisschen mehr ein Bild geben, wenn Sie mal die Schule besuchen würden für einen Tag oder zwei. Die Schule ist unheimlich breit aufgestellt und ehm [...] von Leuten ohne Hauptschulabschluss in einen Hauptschulabschluss zu führen, bis hin zu eh Leute in die Studierfähigkeit zu führen, sowohl Allgemeine als auch Fachhochschulreife, ist ein komplettes Klientel vertreten, von allen Kulturen, allen Nationalitäten (.) allen möglichen Altersgruppen und so weiter [...] Also ist es komplett und dann ist es [Großstadt E.], [Großstadt E.] ist sowieso FREAK! Und dann ist das einfach so, ein transsexueller Mensch, ist dann so, ‚ja ok‘ (zuckt wiederholt mit den Schultern und winkt ab).

Der Lehrer eröffnet die Passage mit der selbstreferenziellen Aussage, dass „*alltäglich*“ nicht der korrekte Begriff sei, um Vivians Situation an der Schule zu beschreiben. Die Tatsache, dass er diesen Begriff dennoch bzw. keinen anderen verwendet, deutet in Verbindung mit einer längeren Pause darauf hin, dass er sich vermutlich Gedanken darüber gemacht hat, wie er mir als schulexterner Person die Situation vor Ort erläutern kann. Eingangs stellt er fest, dass Vivian sowie deren mehrdimensionale Situierung – in der die (trans*)geschlechtliche Dimension innerhalb der Deutung dominiert – nicht alltäglich sei, weil Lehrkräfte jemandem wie ihr faktisch nicht jeden Tag in der Schule begegnen. Dessen ungeachtet findet der Lehrer keine anderen Worte, um zu schildern, dass Vivian, entgegen der selbst getroffenen Feststellung über ihre Nicht-Alltäglichkeit – man könnte auch etwa Besonderheit, Außergewöhnlichkeit, Merkwürdigkeit sagen – dennoch als alltäglich, hier im Sinne von gewöhnlich respektive normal, wahrgenommen wird.

Da es Herrn Kaluza kommunikative Schwierigkeiten bereitet, präzise zu artikulieren, wie gewöhnlich und selbstverständlich Vivians Subjektstatus an der Schule sei, fordert er mich als Interviewenden dazu auf, mir selbst einen Eindruck von der Lage vor Ort zu verschaffen – frei nach dem Motto ‚Ein Bild sagt mehr als tausend Worte‘. Die Schule wird daraufhin unter Bezugnahme auf die dort zu erwerbenden Bildungsabschlüsse, existierenden Schulformen, Altersstufen sowie in Verweis auf eine Vielfalt an Nationalitäten und Kulturen als ein äußerst heterogenes sowie konfliktfreies Handlungsfeld skizziert. In diesem ist seiner Schilderung zufolge eine hohe Bandbreite unterschiedlicher Personen und Personengruppen vorhanden, weshalb die Vielfalt dort die Normalität sei.

In der Deutung scheint das Weltbild einer harmonischen, multikulturellen Gesellschaft sowie einer „*komplett*“ heterogenen Schüler:innenschaft auf, in der Vielfalt als neuer Normalzustand zu gelten scheint. Diese Konstruktion wird abschließend über die laut ausgerufene, umgangssprachliche Bezeichnung von Großstadt E. als „*FREAK!*“ verstärkt, die hier nicht frei von pejorativen Konnotationen auf eine über das übliche Maß hinausweisen-

de Vielfalt unter der Bevölkerung hindeutet. In der Passage wird demnach das Weltbild einer in vielerlei Hinsicht heterogenen Großstadt mit einer ebenso heterogenen, aber konfliktfreien Schulkultur konstruiert, in der „*ein transsexueller Mensch*“ veralltäglicht bzw. als alltäglich wahr- und aufgenommen wird. Dies vollzieht sich, indem der Mensch im schulischen Handlungsraum dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend nicht mehr als ein Differenter unter anderen Differenten in Erscheinung tritt, sondern lediglich ein weiterer Bestandteil der per se heterogenen Schul- und Stadtkultur ist.

Durch die diskursive Erhebung von Vielfalt zur neuen schulischen Normalität stellt die aufgerufene trans*geschlechtliche Schüler:in keine Besonderheit mehr dar. Dies gilt, obwohl sie es, wie zu Beginn verbalisiert, realiter doch tut. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt werden in der Deutung emergent als normale Teile einer diskriminierungsarmen bis hin zu diskriminierungsfreien Vielfaltsgesellschaft respektive Schule konstruiert und dadurch zugleich in ihrer Bedeutung für professionelles pädagogisches Handeln relativiert. Hierbei wird soziale Ungleichheit innerhalb des heterogenen Handlungsraumes durch Harmonisierung der Heterogenität unter den Schüler:innen dethematisiert. Anders formuliert: Wenn jegliche Form der Differenz zur Normalität erklärt wird, dann fällt ein (weiterer) ‚Freak‘ unter (vielen) ‚Freaks‘ in einer freakigen Schule nicht mehr als ‚Freak‘ auf, sondern gilt als ebenso alltäglich respektive normal wie alle anderen ‚Freaks‘. Er bedarf daher auch keiner weiteren Beachtung mehr. Diese Lesart bestätigt der Lehrer in weiteren Passagen, wenn er Vivians Position innerhalb des Klasse analog zur rekonstruierten Deutung als normalisiert und deshalb alltäglich beschreibt

MK: Ich sags mal so ein bisschen flapsig: Computernerds. So und die sind alle bisschen schräg, ne. Schwarzgefärbte Haare, Nietengürtel um den Hals und so und das ist das natürlich so, NOCH ein Schräger [bezieht sich hier auf die (Trans*)Schülerin* Vivian FCK].

In kritisch-dekonstruktiver Analyse der beiden Passagen tritt hervor, dass materielle Ungleichheiten und soziale Wertehierarchien, die mit interdependenter Heteronormativität in Wechselwirkung stehen, in den Deutungen des Lehrers nicht thematisiert werden. Dies führt in der Konsequenz zu einer Marginalisierung vertikaler Dominanzverhältnisse zwischen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, indem Differenz von sozialer Ungleichheit entkoppelt wird. Differenz wird in den Deutungen des Lehrers somit lediglich als horizontale Inhomogenität von Individuen und/oder Personengruppen innerhalb eines per se heterogenen Handlungsfeldes thematisiert und dadurch tendenziell auf beliebige Unterscheidungskriterien erweitert.

Dies führt in der Konsequenz zu einer rhetorischen Neutralisierung sozialer Ungleichheitsverhältnisse durch diskursive Normalisierung heterogener Handlungskontexte, wobei diese als konfliktfrei respektive harmonisch wahrgenommen werden. In den angeführten Passagen spiegelt sich diese Lesart darin wider, dass neben der Nennung der Haarfarbe und des Kleidungsstils (Trans*)Geschlechtlichkeit, Alter, Nationalität, Kultur und Bildungsniveau gewissermaßen unterschiedslos nacheinander als Belege für die Heterogenität des Handlungsraums angeführt werden. Das (An-)Erkennen von Heterogenität erfolgt hier nicht nach dem Prinzip der Lebenswertindifferenz³⁴ oder im Sinne *egalitärer Differenz* (Prenzel

34 „Jedes menschliche Leben ist gleich wertvoll und kann deswegen keiner irgendwie gearteten unterschiedlichen Bewertung oder gar zahlenmäßigen Abwägung unterworfen werden.“ (Urteil vom 25.02.1975, Az. 1 BvF 1/74, 1 BvF 2/74, 1 BvF 3/74, u.a.).

2006), wie es zunächst vermutet werden könnte. Stattdessen ist das bereits rekonstruierte Prinzip differenzloser Egalität zu beobachten, wie ich die rhetorische Dethematisierung sozialer Differenzordnungen im Zuge der Normalisierung von Vielfalt und Harmonisierung heterogener Handlungskontexte bezeichnen möchte. Empirisch gut dokumentierte Formen der sozialen Ungleichheit werden durch die diskursive Konstruktion einer hierarchielosen Heterogenität in Schule und Gesellschaft faktisch einer bewussten pädagogischen Bearbeitung entzogen. Differenzlose Egalität stellt damit eine Dethematisierungsstrategie sozialer Differenzordnungen dar, in der es zu einer diskursiven Umkehrung von Ist- und Soll-Zustand kommt – siehe hierzu ebenfalls Conrads 2020: 225. Auf diesem Wege wird der Eindruck einer hierarchielosen wie auch harmonischen Heterogenität in Schule und Gesellschaft in diskursiven Praktiken suggeriert.

Vereinfacht kann konstatiert werden: Weil alle Menschen unterschiedlich sind, sind sie (vermeintlich) unterschiedslos gleichberechtigt und in der Konsequenz gleich-normal. Oder, um es in Anlehnung an Annita Kalpakas (2009) und Mart Busches (2012) Formulierung (Unterschiede, die einen Unterschied machen) zu formulieren: In der Perspektive differenzloser Egalität macht kein Unterschied mehr einen Unterschied. Gerade deshalb, weil alle unterschiedlich sind, gibt es (vermeintlich) keine Unterschiede mehr, die einen Unterschied machen könnten. Dem Prinzip differenzloser Egalität und hierarchieloser Heterogenität folgend sind alle Subjekte in irgendeiner Hinsicht unterschiedlich und deshalb vermeintlich sozial und materiell unterschiedslos gleich(-gestellt). In dieser Logik wird von den Lehrkräften daher auch nicht mehr unterschieden zwischen spielerischen Unterschieden (z.B. Kleidungsstil) und solchen Unterschieden, die einen sozialen Unterschied machen (z.B. Geschlecht, Herkunft, Befähigung).

Die Dethematisierung sozialer Ungleichheit nach dem Prinzip der differenzlosen Egalität und hierarchielosen Heterogenität, die mit einer harmonisierenden Perspektivierung des Handlungsraums einhergeht, ist diskursiv anschlussfähig an ein toleranzpluralistisches Konzept von Heterogenität. Dieses verschränkt sich in den Interviews mit interkulturellen Diskurssträngen der 1990er Jahre. Bedingt dadurch wird, so die Kritik daran (Kalpaka 2011), weder von hybriden Subjekten noch von einem Miteinander, sondern vielmehr von einem Nebeneinander unterschiedlicher, in sich relativ homogen figurierter Gruppen ausgegangen, wie sich nicht zuletzt anhand der in den Interviews artikulierten ‚Gleichgültigkeit‘ gegenüber jeglicher Form der Differenz dokumentiert. Diese Interpretation wird zum Ende der obigen Passage durch die Gestik und Körperhaltung von Herrn Kaluza untermauert. Abwinken und Schulterzucken können als Signale der toleranzpluralistischen Gleichgültigkeit respektive indifferenten Offenheit gegenüber trans*geschlechtlicher Sichtbarkeit und damit als Hinweise auf die vermeintlich hierarchiefreie wie auch harmonische Koexistenz unterschiedlicher, jedoch gleichermaßen normaler Lebensweisen in der post-heteronormativen Schule interpretiert werden. Deren Differenz wird dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* folgend im Schulalltag pädagogisch bedeutungslos.

Eine toleranzpluralistische und entproblematisierende Deutung der Handlungskontexte, die sowohl Momente der Offenheit als auch der Gleichgültigkeit gegenüber vielfältigen Lebensweisen transportiert, kann des Weiteren anhand einer Passage von Frau Friedrich empirisch nachvollzogen werden. Gegen Ende des Gesprächs spekuliert sie darüber, warum der Untersuchungsgegenstand an der beruflichen Schule in Großstadt E. – im Kontrast zu anderen Orten – eine derart geringe Rolle für sie eingenommen hat:

BF: Großstadt E. ist ja nun nun auch ne Stadt, die ja gut, es is ne Multikulti-Stadt und ich glaub man akzeptiert vielleicht auch in solchen Gegenden viel mehr an äh Buntheit als in äh Gebieten, wo alles noch sehr geor/ so sehr eindimensional ist.

Die Gegenüberstellung zwischen „geor“dneten, eindimensionalen sowie bunten, multi-kulturellen Handlungskontexten, die auch hier lediglich horizontal und nicht vertikal differenziert ausformuliert werden, wird als diskursiver Fluchtpunkt innerhalb des Deutungsmusters der *Dethematisierung* herangezogen. Mit diesem gelingt es, die geringere Relevanz und höhere Toleranz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Interviewgespräch in Rekurs auf die schulischen Rahmenbedingungen kommunikativ zu plausibilisieren. Ein multikulturelles Umfeld wird der Passage folgend mit einer höheren Offenheit, Toleranz und Akzeptanz für – unbestimmt bleibende – Formen von Vielfalt gleichgesetzt. Demgegenüber werden Homogenität und Ordnung mit einer geringeren Offenheit gegenüber der „Buntheit“ an Lebensweisen assoziiert. Zur diskursiven Distinktion sicherer und unsicherer schulischer Handlungsräume werden die eigenen, in der öffentlichen Wahrnehmung in Rekurs auf rassistische Diskursstränge als problematisch wahrgenommenen Sozialstrukturen in Großstadt E. in Verweis auf die darin gelebte Vielfalt als subjektiv unproblematisch wie auch problemlos für vielfältige Lebensweisen präsentiert – insbesondere für LGBTIQ*-Lebensweisen. Vollzogen wird dies sprachlich, indem andere Orte, denen gemeinhin kein negatives, sondern in Teilen sogar ein positives Image zugeschrieben wird, als äußerst problematisch ‚entlarvt‘ werden.

Diese entproblematisierende Erzählstrategie aktualisiert sich gleichsam im Interview mit Herrn Stracke. Er erinnert sich an ein Gespräch mit einem Ausbilder an einem Studien-seminar, über welches er andere berufliche Schulen problematisieren kann. So gelingt es ihm, soziale Ungleichheit wie auch Gewalt zu externalisieren:

HS: Und der Ausbilder sagt: ‚Da geht’s drunter und drüber, da wird überhaupt nix gemacht seitens der Schule, Gänge, Klassenräume, Tische, alles beschmiert, alles versifft, dreckig, null Ausstattung, gar nix!‘ Das sag ich: ‚Ja, Mittelstadt H. ist doch hier Speckgürtel, was da los?‘ Dann sagt er: ‚Ja, eben. Hier ist alles Speckgürtel, nur der Rest, der Abfall quasi, der geht in die Berufsschule. Von daher komprimiert sich da das Problem, was in Großstadt E. halt ganz normal ist.‘

Herr Stracke übt in der Passage auf ironische Weise Kritik an dem als ökonomisch und sozial stark charakterisierten Umland von Großstadt E. („*Speckgürtel*“). Ebenso kritisiert er die dortige schulische Disparität, die zu einer von Dritten als problematisch wahrgenommenen Verdichtung bestimmter Schüler:innen mit – so ließe sich vermuten – geringem sozialem und ökonomischem Kapital an beruflichen Schulen geführt habe. Homogenität wird bei Letzteren mit diversen sozialen und materiellen Missständen verknüpft, in der sich sowohl eine Kritik am Sozialverhalten der Schüler:innen in Mittelstadt H. als auch an den geringen materiellen Ressourcen der dortigen beruflichen Schule artikuliert. Durch das soziale Fehlverhalten der Jugendlichen entstehen Schäden. Diese werden aber nicht korrigiert oder ausgebessert, was in der formelhaften generalisierenden Aufzählung „*alles beschmiert, alles versifft, dreckig, null Ausstattung, gar nix!*“ zum Ausdruck kommt.

In der Passage wird implizit die Entstehung zweier, quasi monolithischer und diametral entgegengesetzter Schulkulturen in der Mittelstadt H. angeprangert, die beide durch eine spezifische Art der Homogenität gekennzeichnet seien – vermutlich der Schulkultur des Gymnasiums mit einer Mehrheit an ökonomisch und sozial besser aufgestellten Schüler:innen sowie entsprechenden Ressourcen und jener der beruflichen Schule, der der so

bezeichnete, milieuspezifische „Rest“ und „Abfall“ zugeordnet werden. Im Kontrast zur im Gespräch wiederholt beschriebenen Heterogenität in Großstadt E. wird die durch sozio-ökonomische Asymmetrien bedingte doppelte Homogenität in Mittelstadt H. damit zum exkludierenden Problemfall erklärt. Die Heterogenität innerhalb der eigenen Stadt und Schule wird hingegen ungesagt als problemlos und konfliktfrei konstruiert. Deutungswidersprüche offenbaren sich hier, wenn die zusammengedrängten („komprimiert“) und darum als besonders schwerwiegenden charakterisierten „Probleme“ beruflicher Schulen in Mittelstadt H. implizit als (entkomprimierter) „Normalzustand“ der beruflichen Schule in Großstadt E. aufgerufen werden. Hierdurch erhält das im Deutungsmuster konstruierte Weltbild einer heterogenen, aufgeschlossenen und diskriminierungsfreien Schule auf latenter Sinnenebene Risse.

Indem Herr Stracke über milieuspezifische Konstruktionen des Umlands destruktive Verhaltensweisen auf die beruflichen Schulen von Mittelstadt H. bzw. die dort existierenden, exkludierenden sozialen Verhältnisse zu externalisieren sucht, weist er die aufgerufenen Problemlagen innerhalb der beruflichen Schule in Mittelstadt H., zu denen er in Distanz treten will, in abgeschwächter Form auf latenter Sinnenebene zugleich als die seines eigenen Handlungsfeldes aus. Dieses sucht er mit Blick auf andere, ‚problematische‘ Orte diskursiv zu entproblematisieren respektive zu harmonisieren. Durch die diskursive Verlagerung von Handlungsbedarfen auf das als homogen konstruierte Umland reproduziert Herr Stracke gerade jene klassistischen wie auch homogenisierenden Problemkonstruktionen über das Klientel an beruflichen Schulen, von denen er sich in Verweis auf die Heterogenität innerhalb der eigenen Schule via Ent-/Stigmatisierung von Migrationsanderen Jugendlichen zuvor distanziert.

Auch in der Erzählung von Herrn Kaluza wird über eine klassistische Problematisierung eines homogenen Gymnasiums zur Entproblematisierung der heterogenen, aber konfliktfreien Handlungskontexte an der beruflichen Schule in Großstadt E. beigetragen. In der Konsequenz führt dies zu einer Dethematisierung der pädagogischen Relevanz des Untersuchungsgegenstandes durch Harmonisierung des heterogenen Handlungsfeldes:

MK: Ich hab ja da das Gegenbeispiel aus der Zeit in Kleinstadt G., eh der (..) wo sich der transsexuelle Junge ermordet HAT, aufgrund der Situation in der Schule (5).

FCK: Was war da genau?

MK: Also der der schw... der Junge, oder war er, ‚NUR‘ in Anführungsstrichen schwul? Ich mein das war son Zwischending: Also SCHWUL (..), aber unheimlich weibliche Attitüden. Lange Haare, Handtasche, so, nicht eh wirklich Handtasche, aber so Täschchen, das war schon so, ich glaube, ihr würdet sagen: QUEER. So zwischendrin halt so weiter. Und so Sprüche, wie dann der Mathelehrer zu ihm sagt, als er drei Minuten zu spät aus der Pause kommt: ‚Na hast du zu lang beim Make-Up-Auftragen gebraucht‘, oder so. So Dinger und dann von Schülerseite gemobbt, von Lehrerseite, von LEHRERSEITE gemobbt eh, bis er sich auf die Gleise gestellt hat, die direkt an der Schule vorbeiliefen, drei Meter weiter weg, mit nem Abschiedsbrief ehm, dass ihm das alles zu viel wurde an der Schule und wenn er sein Abi nicht kriegt, dann kann er sein Leben eh vergessen und papapapapam. Bis hin, dass das, dass die Trauerurkunde gerade mal von vier Kollegen unterschrieben wurde. Das ist die Goethe-Schule in Kleinstadt G.. Das ist ein ELITEgymnasium und diese Leute waren total borniert (.) Also wenn ja einer nicht ins Raster gepasst hat, da gabs nur EINEN WEG, RASTER, so. Und wir schauen eher auf die Kompetenzen, wir gucken halt, was hat der drauf! Ja und ehm, Beispiele sind zum Beispiel, dass wir in der Berufsschule GERNE auch Schüler gut bewerten, obwohl die nur ein Drittel der Zeit da sind, weil wir wissen, dass die gut sind. Weil wenn die mal da sind, sind die BRILLANT! Da sagen wir „ey den können wir nicht durchrasseln lassen, NUR weil er jetzt oft gefehlt hat, obwohl er mit dem einen Drittel der Stunden dreimal so gut ist, wie der, der die ganze Zeit da war!“ Ja wir müssen doch das, er muss doch was können! Am Ende muss die Brücke stehen. Das ist irgendwie das Ingenieursdenken. Am Ende muss die Brücke HALTEN, ehm und da gibt’s keinen Selbstzweck dazwi-

schen. Und das ehm (...), übrigens merkt man das auch sehr gut daran, wir haben auch einige Kollegen und Kolleginnen, die eh eingestellt wurden, um im BG zu unterrichten, also REINE Gymnasiallehrer und die laufen bei uns ganz schön gegen die Wand. Weil die einfach so, diese Resilienz nicht besitzen, „so hier läuft das alles ein bisschen ANDERS“. So, die wollen da ihren Stiefel machen: (spricht mit verstellter, belustigender Stimme) „So wie wirs im Ref. gelernt haben (...) muss genau SO“. Und wenn das nicht funktioniert, dann laufen die Amok. Und die anderen Kollegen, also wir Ingenieure sind da viel entspannter und sagen „jaja, ok“ und so. Das ist glaub ich so ein Punkt, warum das kein Thema ist an der Schule!

Herr Kaluza rahmt die Episode als „*Gegenbeispiel*“ zu den als heterogen, tolerant und harmonisch konstruierten Verhältnissen an der beruflichen Schule in Großstadt E., indem er den Untersuchungsgegenstand dort als „*kein Thema*“ bezeichnet. Um dies zu verdeutlichen, berichtet er in sehr drastischer Weise von seinen Erfahrungen als Referendar. Er erzählt von einer oder einem als schwul, trans* und queer bezeichneten Schülers*/Schülerin* an einem sogenannten „*ELITEgymnasium*“ in der Kleinstadt G., der/die* aufgrund der dort vorherrschenden Borniertheit systematische schulische Diskriminierung – insbesondere vonseiten der Lehrkräfte – erfahren habe. Dass der Ausdruck „*ermordet*“ anstelle von Selbsttötung oder Suizid verwendet wird, deutet darauf hin, dass die beschriebene Schüler:innenperson nach Ansicht von Herrn Kaluza durch die in Kleinstadt G. dominierende, heteronormative Schulkultur, die nur „*EINEN WEG*“, nur ein „*RASTER*“ kenne, bzw. aufgrund der daraus resultierenden Schikanen und Quälereien („*gemobbt*“) in den Selbstmord getrieben wurde.

Der Suizid wird hiernach weniger als eine Entscheidung, sondern vielmehr als Konsequenz krasser schulischer Diskriminierungserfahrungen und kleinstädtischer Dominanzverhältnisse figuriert. Dies wird für die schulische Mikroebene exemplarisch anhand heteronormativer Otherring-Prozesse eines Mathematiklehrers exemplifiziert („*Und so Sprüche, wie dann der Mathelehrer zu ihm sagt, als er drei Minuten zu spät aus der Pause kommt: ‚Na hast du zu lang beim Make-Up-Auftragen gebraucht‘, oder so.*“). Die in der Narration angezeigte räumliche Nähe zwischen dem Ort des Suizids und dem Gymnasium verstärkt diese Lesart („*bis er sich auf die Gleise gestellt hat, die direkt an der Schule vorbeiliefen*“).

Die vordergründig auf den Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ausgerichtete Kritik an der homogenen Kleinstadt G. und damit korrespondierend an der Schulkultur des elitären Gymnasiums wurde als derart gewaltvoll erlebt, dass sie sowohl faktisch als auch metaphorisch Verzweiflung, Leid und sogar Tod erzeuge. Sie kann vor dem Hintergrund der gleich zweimal betriebenen, impliziten Gleichsetzung von Abitur und Leben – einmal bezogen auf den Selbstmord am Gymnasium in Kleinstadt E., das andere Mal bezogen auf die ‚amoklaufenden‘ Gymnasiallehrer:innen innerhalb der beruflichen Schule in Großstadt E., – als Beanstandung an der Annahme interpretiert werden, dass das Gymnasium – sowohl für Lehrer:innen als auch Schüler:innen – den vermeintlich besten Bildungs- und Lebensweg darstelle. Die latenten Sinnstrukturen, die in der Deutung hervortreten, stehen demnach in Wechselwirkung mit sozialen Klassenverhältnissen. Letztgenannte manifestieren sich in der Passage als ausgeprägte Anti-Haltung gegenüber Formen des Elitarismus. Im Umkehrschluss plausibilisieren sie ferner, weshalb geschlechtliche und sexuelle Vielfalt kein Problem und auch kein Thema an der heterogenen, beruflichen Schule in Großstadt E. darstellen.

In Analyse der diskursiv aufgerufenen Positionen innerhalb der Passage können ferner mehrere kommunikative Abgrenzungsbewegungen rekonstruiert werden. Über sie wird nicht nur ein bestimmtes Weltbild, sondern auch das Selbstbild eines moralischen überlegenen Lehrers an beruflichen Schulen konstruiert. Als Erstes fällt in diesem Zusammenhang auf, dass Herr Kaluza gegenüber mir als Interviewendem, der hier vermutlich als

Stellvertreter einer Scientific Community gedeutet wird („*ich glaube, ihr würdet sagen: QUEER*“), sowohl Nähe als auch Distanz signalisiert. Dies tut er, indem er – nicht ohne begriffliche Unsicherheiten – der Schüler:innenperson verschiedene identitätsbezogene Bezeichnungen zuschreibt, die dem Lehrer weder völlig unbekannt noch tatsächlich geläufig zu sein scheinen („*schwul*“, „*queer*“).

Vor dem Hintergrund der rekonstruierten sozialen Milieubezüge in der Passage kann dies einerseits als Versuch der fachlichen Annäherungen an den Interviewenden gelesen werden, durch die versucht wird, besonders kompetent zu wirken. Dieser Akt würde dem Präsentationsinteresse des Lehrers entsprechen und zugleich eine gewisse Kompetenz im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand signalisieren, worüber das konstruierte, positive Selbstbild des toleranten heterosexuellen (Cis-)Lehrers gestützt würde. Die Passage kann aber andererseits zugleich als eine klassistische Abgrenzung zu einer, womöglich äquivalent zur Kleinstadt G. als borniert und ‚weltfremd‘ imaginierten, universitären Sphäre samt der darin vorherrschenden Sprache interpretiert werden. Diese existiert fernab der Schulrealität und weiß von den dortigen Verhältnissen nur wenig zu berichten.

Eine derartige Abwehrhaltung offenbart sich in der Mitte der Passage in Abgrenzung zum Gymnasium sowie der dortigen, exklusiven wie auch exkludierenden Schulkultur. Dieser wird sowohl eine gewalterzeugende Engstirnigkeit als auch ein äußerst pietätloses Verhalten im Umgang mit LGBTIQ*-Subjekten attestiert, wodurch das Gymnasium in doppelter Weise als ein problematischer Bildungsort konstruiert wird („*Bis hin, dass das, dass die Trauerurkunde gerade mal von vier Kollegen unterschrieben wurde*“). Der Lehrer positioniert sich mit seinen Äußerungen demgegenüber als eine tolerante, moralische sowie ‚gute‘ Lehrperson, die derartige Formen der materiellen und symbolischen Diskriminierung ethisch verurteilt. Die aufgerufene, räumliche Distanzierung zum Gymnasium in Kleinstadt G. aktualisiert sich dabei gegen Ende der Passage nochmals auf der Mikroebene in der Erzählung über „*REINE Gymnasiallehrer*“ an der beruflichen Schule. Konkret geschieht dies, wenn in Kontrast zu den gleichfalls als eindimensional und unbeweglich charakterisierten Kolleg:innen, die ausschließlich am beruflichen Gymnasium unterrichten, herausgestellt wird, dass diese im Schulalltag aufgrund der im Studium erworbenen Unbeweglichkeit pädagogisch scheitern. Die Erklärung dafür lautet, dass an beruflichen Schulen „*alles ein bisschen ANDERS*“ funktioniere.

Herr Kaluza positioniert sich und seine als Ingenieure charakterisierten Kollegen (!) im MINT-Bereich, die womöglich, wie er selbst, erst nach einem Diplomstudium in das Lehramt gewechselt sind, in deutlichem Kontrast zur regulären (Aus-)Bildungsnorm von Gymnasiallehrer:innen als unkonventionelle Lehrkräfte. Einem solchen Lehrertypus schreibt er zugleich eine erhöhte Aufgeschlossenheit gegenüber vielfältigen Lebensweisen sowie höhere schulpädagogische Resilienz zu, weshalb er und seine Kollegen in der Lage seien, andere Bildungswege im Sinne der Erziehung und Bildung der Schüler:innen zu beschreiben.

Im Schulalltag manifestiert sich dieser Unterschied im Werdegang darin, dass sie gerade nicht auf die äußere Erscheinung oder das faktische Erscheinen der Schüler:innen achten. Vielmehr legen sie den Fokus auf deren innere Veranlagungen und individuellen Kompetenzen. In Ergänzung des Weltbildes einer heterogenen, aber harmonischen Großstadt sowie Schüler:innenschaft werden in der Passage weite Teile des Kollegiums an der beruflichen Schule, zu denen sich Herr Kaluza selbst zählt, als praxisorientierte ‚Brückenbauer‘ charakterisiert („*Am Ende muss die Brücke HALTEN*“). Ihnen sei nicht das Einhalten

formaler Regeln respektive sozialer Normen oder universitäre Lehrkonzepte besonders wichtig, sondern das Ergebnis im Sinne des Bildungserfolgs von Schüler:innen. Dieser Umstand wird abschließend als Begründung dafür angeführt, warum der Untersuchungsgegenstand „*kein Thema*“ an der beruflichen Schule darstelle. Die Deutung korrespondiert mit den zuvor rekonstruierten Erzählungen, die den heterogenen und multikulturellen schulischen Handlungsraum als Begründung für die Konfliktfreiheit sowie die geringe Relevanz vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen in Anschlag bringen und das Deutungsmuster der *Dethematisierung* diskursiv (re-)produzieren.

Dass Herr Kaluza trotz bzw. gerade aufgrund der diskursiv über den Topos des Gymnasiums vollzogenen Entproblematierung des Handlungsraums selbst in post-heteronormative Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt ist, verdeutlicht eine kritisch-dekonstruktive Re-Analyse der Passage. Die heteronormative Verstrickung des Lehrers dokumentiert sich an der zu Beginn geleisteten Beschreibung der Schüler:innenperson als effeminiert („*Also SCHWUL (...), aber unheimlich weibliche Attitüden. Lange Haare, Handtasche, so, nicht eh wirklich Handtasche, aber so Täschchen*“) und das darin zu Tage tretende, fehlende Begriffsverständnis, um diese wertschätzend beschreiben zu können. Insbesondere die Verwendung des neutralisierenden Artikels „*das*“ in Kombination mit der Bezeichnung als Zwischen-*DING*“ deutet nicht nur auf generelle Schwierigkeit hin, Worte für uneindeutige und womöglich nicht-binäre Lebensweisen in der deutschen Sprache zu (er-)finden. Stattdessen transportiert es ebenso post-heteronormative Adressierungen, die Teile jener verletzenden sozialen Dominanzverhältnisse sind, die dem Gymnasium in der Kleinstadt G. in vereinseitigender Weise zugeschrieben werden, um sie aus dem eigenen Handlungskontext zu verdrängen. Aus kritisch-dekonstruktiver Analyseperspektive ist der Lehrer damit gleich in zweifacher Weise in genau jene hierarchischen wie auch hierarchisierenden Verhältnisse und Verhaltensweisen involviert, welche er im klassistischen Verweis auf den Topos des *Elitegymnasiums* aus dem eigenen Welt- und Selbstbild zu externalisieren versucht.

Die gleichermaßen unbeholfene wie objektivierende Identifikation der Schüler:innenperson in der ersten Gesprächsphase steht damit in diskursivem Widerspruch zum kommunikativ entworfenen idealen Selbstbild des ethisch überlegenen und toleranten, heterosexuellen (Cis-)Lehrers. Dieses Bild wird in der zweiten Gesprächsphase über eine moralisierende Skandalisierung des Gymnasiums in Kleinstadt E. sowie in Abgrenzung zu den ‚in-kompetenten‘ Kolleg:innen des beruflichen Gymnasiums an der eigenen Schule entworfen.

Theoretisierend lässt sich das hier konstruierte Selbstbild mit dem Begriff der hetero-benevolenten Toleranz konzeptualisieren. Das diskursive ‚Wohlwollen‘ und die kommunizierte Toleranz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt entsprechen der faktischen Instrumentalisierung von LGBTIQ*-Subjektpositionen zum Zweck der Konstruktion eines positiven, weil toleranten heterosexuellen (Cis-)Subjekts. Hetero-benevolente Toleranz steht damit für eine post-heteronormative Verkehrung des Terminus ‚der Benevolenz, der in Kontrast zur hiesigen Verwendung gemeinhin für ein nicht-opportunistisches Denken und Handeln gegenüber Dritten steht. Vom Untersuchungsgegenstand abstrahiert kann hetero-benevolente Toleranz in einer verallgemeinernden Perspektive als superior-benevolente Toleranz konzeptualisiert werden, die – je nachdem, welche interdependenten Differenzverhältnisse sich in ihr aktualisieren, – ebenfalls in ableistischen, rassistischen und klassistischen Ausprägungsvarianten existiert. Ferner macht sie auf das hierarchische und hierarchisierende Verhältnis von (eher) hegemonialen bzw. superioren und (eher) subalter-

nen bzw. inferioren Subjektpositionen innerhalb konkreter Handlungskontexte aufmerksam.

Vergleichbare Deutungen des Welt-, Selbst- und Anderenbildes konnten am Beispiel positiv formulierter Einschätzungen über die Situation von LGBTIQ*-Lebensweisen in der Schule rekonstruiert werden, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als lebbar Subjektpositionen innerhalb des Handlungsraums aufrufen. So fragt Frau Friedrich zum Ende des Gesprächs nicht nur, wie hoch die Zahl jener Personen sei, welche sich in Deutschland aktuell dem LGBTIQ*-Spektrum zuordnen. Ebenso möchte sie wissen, ob denn deren Prozentzahl aufgrund der als offen und tolerant gedeuteten gesellschaftlichen Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland, zu denen sie sich selbst zählt, ebenfalls steige:

BF: Und gibts denn eine (.) stärkere, ich sag jetzt mal, einfach Offenheit, das in unserer Gesellschaft dadurch, dass mans ja leben kann, Gott sei Dank, ja. Also ich denk in anderen Ländern äh geht das gar nicht. Bei uns kann mans leben, ich hoff noch lange, dass durch diese Offenheit diese Zahl derjenigen die sich da (.) umorientieren, anders, in diese Prozentzahl reinpassen, dass das steigt?

Wie innerhalb der vorherigen Passagen in Rekurs auf verschiedene Schulformen (Gymnasium) und Orte (Großstadt vs. Kleinstadt/Mittelstadt) rekonstruiert, wird in Kontrast zu unbestimmt bleibenden, „anderen Ländern“, in denen Vielfalt „gar nicht“ gelebt werden kann, das Weltbild einer offenen, aber womöglich bedrohten Gesellschaft gezeichnet, in der Vielfalt zunehmend sichtbar ist und wird. Dass die Lehrerin sich selbst als Teil der aufgeschlossenen Gesellschaft versteht, manifestiert sich anhand des wiederholt im Plural verwendeten Possessiv- bzw. Personalpronomens „*unserer*“/„*uns*“. Zugleich verweist sie damit auf die Haltung hetero-benevolenter Toleranz, über die es ihr gelingt, ein positives, weil tolerantes Selbstbild als Lehrkraft zu konstruieren, ohne sich aktiv für die Vielfalt an Lebensweisen zu engagieren. Der Passage folgend kann geschlechtliche und sexuelle Vielfalt „*in unserer Gesellschaft*“ (problemlos) gelebt werden – was die Lehrerin mit betonter Erleichterung über den christlich geprägten Ausruf „*Gott sei Dank*“ goutiert. Im expliziten Hinzufügen der hiervon profitierenden Personengruppe als derjenigen, die sich „*umorientieren*“, artikuliert sich das in toleranzpluralistischen Deutungen nach wie vor latente Verhältnis von Norm und Abweichung. Diesbezüglich ist aber anzumerken, dass die Lehrerin sich zugleich selbst korrigiert, um womöglich genau dieses Verhältnis abzuschwächen („*anders, in diese Prozentzahl reinpassen*“).

Äquivalente Deutungen artikuliert Herr Kaluza, wenn er durch Kontrastierung unbekannter Länder mit seiner eigenen Familiengeschichte einerseits eine bereits vor Generationen national und biographisch erfolgte Modernisierung des (Zwei-)Geschlechterverhältnisses proklamiert, andererseits den sich in diesem Zuge offenbarenden Deutungsbruch, dass die weibliche Emanzipation der Mutter lediglich in der Privatsphäre („*Haushalt*“) erfolgte, in Betonung der eigenen geschlechtlichen Fortschrittlichkeit jedoch nicht zu bemerken scheint. Der Lehrer verbindet hier Diskursfiguren über binärgeschlechtliche respektive feministische Emanzipationsprojekte in einem Automatismus mit der Emanzipation sexueller Vielfalt. Weiter überträgt er diese vor dem Hintergrund einer natio-ethno-kulturelle Perspektive auf die Bundesrepublik Deutschland, um Heteronormativität sowie damit verbundene Gewaltverhältnisse zu externalisieren:

MK: Es gibt immer noch Länder wo Homosexualität unter Strafe steht, so, also das hmmm, meine Mutter hatte schon immer die Hosen an im Haushalt, so! Und bei meinen, meinem Großvater ist das auch so.

Im Gespräch mit Frau Meier, einer sich (cis-)lesbisch verortenden Grundschullehrerin, dokumentieren sich vergleichbare Deutungen des Weltbilds – allerdings aus deren spezifischer Situierung als lesbische Lehrerin:

FCK: Wie schätzt du allgemein so die Situation für vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen aktuell ein, so in der BRD?

LM: (räuspert sich) Also wir sagen immer, ehm oder ich hab das schon öfter ma zu meiner Frau gesagt ehm ‚Oh Gott sei Dank wohnen wir hier, wo wir leb/ also wo wir tatsächlich wohnen, ja ehm und eh auch zu der Zeit in der wir ehm hier ehm leben‘. Weil ich glaube, es gibt eh sehr viele Länder in denen ich eh sehr eingeschränkt leben könnte als/ so wie ich bin und ehm deswegen finde ich tatsächlich, dass wir hier ehm (.) eh en tolles Feedback haben ehm. Da interessiert mich die Politik eigentlich nicht so arg, muss ich sagen. Also die tun ja auch einiges zum Thema ehm Ehe für Alle und ehm (.) na es/ eh mittlerweile darf man ja auch ehm mit Kinder adoptieren und so weiter, ist ja auch ehm vorangeschritten (.) Wir hatten es damals en bisschen schwieriger als bis das Kind 1 und Kind 2 da waren, also en bisschen schwieriger, aber wir hatten eigentlich Glück ehm, aber ich glaub wir ham da eigentlich ganz gute Karten. Und ich muss sagen, dass ich abgesehen von einer Situation ehm die/, wenn du magst kann ich die auch erzählen, da eigentlich NICHT mich, weder als was Besonderes sehe im Sinne von anders, sonder ehm eh es ist einfach (.) halt GANZ GANZ normal. Und eh nor/ normal find ich immer blöd, ja. Aber wir sind jetzt zum Beispiel in nen Haus gezogen ehm, da wir ham jetzt nicht das Gefühl, dass die Nachbarn uns beäugen oder sonst irgendwas, ja? Sondern ‚Ah, da ziehen zwei Kinder ein‘ das sind dann Sachen, die, die eher genannt werden als ‚Ah und die ham übrigens zwei Mütter‘ ehm (.) Magst du die Situation noch hören, wo ich damals en bissl aufgestoßen bin hehehe (lacht).

Wie bereits anhand der Passagen von Frau Friedrich dargelegt, verwendet auch Frau Meier direkt zu Beginn der Passage den christlich geprägten Ausruf der Erleichterung *„Oh Gott sei Dank“* in enger grammatikalischer Verbindung mit dem Verb *„leben“* (*„wo wir hier leb/“* sowie *„in der wir ehm hier ehm leben“*). Damit wird die als positiv charakterisierte Situation von LGBTIQ*-Lebensweisen in Deutschland in Kontrast zu unbestimmt bleibenden anderen Ländern beschrieben. Sie weist hiermit auf die global nicht allorts gegebene Möglichkeit hin, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Alltag relativ offen und sichtbar verkörpern zu können. Einhergehend damit hebt sie die positiven, zu Beginn der Passage noch unbestimmt bleibenden Rückmeldungen aus dem Nahbereich (*„tolles Feedback“*) auf ihre lesbische Lebensweise hervor, über die sie sich dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* folgend als toleriert, akzeptiert und letztlich selbstverständlicher respektive normaler Teil der Gesellschaft verstehen kann (*„da eigentlich NICHT mich, weder als was Besonderes sehe im Sinne von anders, sondern ehm eh es ist einfach (.) GANZ GANZ normal“*).

Die Grundschullehrerin benennt darauf an bürgerliche Hetero- und Mononormativität ausgerichtete Prozesse der politischen Gleichstellung bzw. Angleichung homosexueller Partnerschaften an heterosexuelle Rechtsverhältnisse, die vor dem Hintergrund der gestellten Frage sowohl diverse Anstrengungen vonseiten der Politik als auch eine gewisse nationale Fortschrittlichkeit im Kontrast zu den unbestimmt bleibenden Ländern belegen. Bemerkenswert erscheint, dass politische Emanzipationserfolge für die Lehrerin von geringerer Relevanz als die im Alltag erfahrene Normalisierung, Toleranz und Akzeptanz des heterosexuellen Umfelds zu sein scheinen (*„Da interessiert mich die Politik eigentlich nicht so arg, muss ich sagen“*). In der Passage manifestiert sich damit eine latente Verbindung zwischen der gewährten gesellschaftlichen Toleranz durch die Mehrheitsgesellschaft und der eigenen geschlechtlich-sexuellen Normalisierung, die auf eine relative Dethematisierung sozialer Ungleichheit hindeutet. Plausibilisiert werden kann die in der Passage artiku-

lierte Irrelevanz gegenüber der LGBTIQ*-Politik, die die Differenz als solche betont bzw. mit dieser arbeitet, über das im Interview mit Frau Meier virulente Normalisierungsbestreben der Lehrerin. Dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* folgend wird Normalisierung hier durch Nicht-Betonung geschlechtlicher und sexueller Differenz, Harmonisierung hierarchieloser Vielfalt bis hin zur Negation sozialer Ungleichheit erreicht.

Nachvollziehbar wird diese Perspektive durch die kritisch-dekonstruktive Offenlegung randständiger Deutungspartikel: Gleichwohl Frau Meier zur Zeit der eigenen Partnerschaftsschließung und Familiengründung die angeführten rechtlichen Privilegien, die den Garant nationaler Fortschrittlichkeit dokumentieren, noch nicht in vollem Umfang zur Verfügung stehen, charakterisiert sie ihre damalige Situation dennoch als lediglich in geringfügigem Maße schwieriger als zur Zeit des Interviews (2020). Dies wird wiederholt durch das Adverb „*ef[i]n- bisschen*“ angezeigt. Ihre positive Einschätzung über die gesamtgesellschaftliche Situation von LG(BTIQ*)-Lebensweisen in Deutschland, zu der ebenfalls das positive Feedback auf ihre eigene Lebenssituation zu zählen ist, wird in der Passage mehrmalig als Glücksfall respektive glücklicher Zufall ausgedeutet („*hatten eigentlich Glück*“, „*gute Karten*“). Die diskursiv angezeigte Zufälligkeit lässt latente Deutungsrisse im toleranten nationalen Weltbild erkennen, die auf dessen Fragilität und die besondere Angewiesenheit inferiorer Subjektpositionen von der Anerkennung der Mehrheitsgesellschaft hinweisen.

Ähnlich verhält sich dies, wenn Frau Meier betont, dass sie von ihrem Umfeld – bis auf eine später im Interview geschilderte Ausnahmesituation während des Geburtsvorbereitungskurses, in dem sie und ihre Partnerin durch die Leitung verandert und aufgrund der Gleichgeschlechtlichkeit der Partnerschaft exkludiert wurden, – nicht als etwas Besonderes, sondern als äußerst alltäglich, selbstverständlich und letztlich als „*GANZ GANZ normal*“ wahrgenommen werde. Vergleichbar den Verbalisierungsschwierigkeiten von Herrn Kaluza bezogen auf die ambivalente Nicht- und Doch-Alltäglichkeit der trans*geschlechtlichen Schülerin* Vivian scheint auch Frau Meier um Worte zu ringen. Es geht ihr darum, der Alltäglichkeit ihrer eigenen Lebensweise, trotz und entgegen der damit einhergehenden ‚Abweichung‘ zur heteronormativen Dominanzgesellschaft, Ausdruck zu verleihen.

Die in diesem Zusammenhang kurz hintereinander verwendeten Partikel „*eigentlich*“ scheinen einerseits in verstärkender Weise verwendet zu werden. Dies geschieht, um zu betonen, dass die eigene Lebensweise trotz ihrer faktischen Differenz zur Heteronormativität keine gesellschaftliche Besonderheit darstellt. Sie implizieren aufgrund der darüber sprachlich mittransportierten Relativierung andererseits aber ebenso Hinweise darauf, dass die beschriebene wie auch von der Lehrerin erwünschte Normalisierung nicht ohne gewisse Einschränkungen behauptet werden kann, die dem Zufall obliegen („*eigentlich Glück*“, „*eigentlich ganz gute Karten*“, „*eigentlich NICHT mich [...] als was Besonderes sehe*“). Hierdurch werden auf latenter Sinnenebene abermals Deutungsrisse in der diskursiv behaupteten, post-heteronormativen Normalitätsordnung angezeigt, nach der LGBTIQ*-Subjekte als gleichermaßen selbstverständlich wie cis-geschlechtliche und heterosexuelle gelten.

Gleichwohl das Adjektiv „*normal*“ – ggf. auch nur in rhetorischer Absicht und bezogen auf das Präsentationsinteresse – selbstrekursiv abgelehnt wird („*Und eh nor/ normal find ich immer blöd, ja*“), manifestiert sich in der Passage auf latenter Ebene eine stark an Toleranz und Akzeptanz respektive Assimilation ausgerichtete Welt- und Selbstdeutung. Darin spiegelt sich ein subjektives Begehren nach normalisierender Anerkennung der eigenen Existenzweise und Lebensform an heteronormativen Standards wider („*Sondern ,Ah, da*

ziehen zwei Kinder ein‘ das sind dann Sachen, die, die eher genannt werden als ‚Ah und die ham übrigens zwei Mütter‘“). Nicht Kritik an biographisch erfahrener Diskriminierung oder sozialer Deprivilegierung stehen in der Passage im Vordergrund, gleichwohl auch diese strukturell und subjektiv erfahren und in der Passage angedeutet werden. Vielmehr geht es um normalisierende Deutungen des Lebensraums, in denen die von der heteronormativen Dominanzgesellschaft gewährten rechtlichen und sozialen Privilegien, ‚normal‘ zu werden und zu sein, – quasi wie alle anderen, heterosexuellen Paare mit Kindern auch – mit Gefühlen der Erleichterung und Dankbarkeit angenommen werden.

Aus kritisch-dekonstruktiver Perspektive entsprechen die Deutungen Frau Meiers der zuvor rekonstruierten Erzählstrategie differenzloser Egalität, nun allerdings aus subalternen Position heraus artikuliert. Unter Berücksichtigung ihrer situiereten Subjektposition als lesbische (Cis-)Lehrerin können ihre Aussagen analog zur hetero-benevolenten Toleranz superiorer Subjekte als ambivalentes Phänomen der homo-dependenten Verdankung konzipiert werden: Freude, Erleichterung und Dankbarkeit über das gesellschaftlich und sozial erfahrene Wohlwollen gegenüber der gleichgeschlechtlichen Lebensweise durch die Mehrheitsgesellschaft artikulieren sich in Abhängigkeit (Dependenz) zu jener superioren Subjektposition, der die inferioren Subjekte ihre soziale Akzeptanz und soziale Normalisierung verdanken. Hetero-dependente Verdankung kennzeichnet damit die soziale, materielle und diskursive Abhängigkeit zwischen inferioren und superioren Subjektpositionen sowie die in diesem Zuge aufscheinende heteronormative Asymmetrie. Diese besteht zwischen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in flexibilisierter, aber nach wie vor hierarchischer Form fort. Homo-dependente Verdankung verweist dem Begriff nach zugleich auf ihr Gegenstück der hetero-benevolenten Toleranz – und vice versa.

Von heteronormativen Differenzverhältnissen abstrahiert, kann homo-dependente Verdankung analog zu superiorer-benevolenter Toleranz als inferior-dependente Verdankung konzipiert und auf weitere, interdependente Macht- und Herrschaftsverhältnisse, wie Ableismus, Klassismus und Rassismus, angewendet und in Aufgrabung der jeweiligen Differenzspezifika empirisch und theoretisch erweitert werden.

In der Passage von Frau Meier manifestiert sich homo-dependente Verdankung in latenter Form, wenn als Gründe für die erfahrene Toleranz und Akzeptanz – zu denen sicher auch bürgerliche, mono- und homonormative³⁵ Integrations- und Assimilationsleistungen von Frau Meier zu zählen sind, wie etwa die Eheschließung, Familiengründung und der Umzug in ein Haus auf dem Land, – stets in Bezug zu einer Toleranz und Akzeptanz gewährenden Instanz formuliert werden. Eben dieser sei ex- oder implizit Dank auszusprechen. Homo-dependente Verdankung dokumentiert sich zu Beginn der angeführten Passage anhand des erleichternden Ausrufes „*Gott sei Dank*“ in Bezug auf Zeit und Ort, der wiederholt verwendeten Formulierung „*darf man*“ in Bezug auf politische und rechtliche Verhältnisse sowie am Beispiel der Erzählungen über die eigene Lebensweise, die erst über das positive Feedback des näheren Umfelds respektive die hierüber ausgeübte hetero-benevolente Toleranz der Nachbar:innen normalisiert wird. Dabei rücken politische Fragen der Emanzi-

35 Homonormativität (Duggan 2002) beschreibt soziale und gouvernementale Prozesse der neoliberalen Integration von LG(BTIQ*)-Lebensweisen in post-heteronormative Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Der Begriff ist Teil philosophischer, soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Debatten, die darum ringen, sowohl subversive als auch perpetuierende Momente im Zuge des ‚Updates des heteronormativen Betriebssystems‘ zu identifizieren.

pation, die auf die Existenz von ungleichwertigen Differenzordnungen und sozialer Ungleichheit verweisen, in den Schilderungen tendenziell in den Hintergrund. Dies zeigt sich etwa anhand des geäußerten Desinteresses gegenüber politischen Fragen.

Der ex- und implizite Rekurs auf die Normalisierung ‚gewährende‘ Instanz bei gleichzeitiger Dethematisierung von Differenz dokumentiert ein unter post-heteronormativen Bedingungen nach wie vor existierendes, hierarchisches Abhängigkeitsverhältnis zu hegemonialen Praktiken der hetero-benevolenten Toleranz. Homo-dependente Verdankung, etwa von LGBTIQ*-Lebensweisen, legitimiert und stützt als ihre Kehrseite demnach Praktiken der hetero-benevolenten Toleranz. Diese wurden zuvor schon anhand der sich als aufgeschlossen und tolerant präsentierenden, cis-geschlechtlichen und heterosexuellen Lehrkräfte rekonstruiert. Entsprechend gelingt es Frau Meier erst durch das kulturelle, rechtliche und soziale ‚Wohlwollen‘ der post-heteronormativen Dominanzgesellschaft sowie durch ihre daran ausgerichteten homonormativen Assimilationsleistungen, dass sie bzw. ihre Lebensweise (fast) niemandem (mehr) unangenehm auffällt („*wo ich damals en bissl aufgestoßen bin hehehe*“). Dementsprechend wird sie hierdurch erst als selbstverständlich, alltäglich und letztlich normal wahrgenommen. Auf latenter Sinnenebene manifestieren sich in der Passage von Frau Meier damit dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechende Prozesse der Normalisierung vielfältiger Lebensweisen durch Relativierung (ausgeübter bzw. hier: erfahrener) sozialer Ungleichheit im Modus differenzloser Egalität und hierarchieloser Heterogenität, die sich über eine harmonisierenden Perspektivierung vielfältiger Lebensweisen konstituieren.

Ein weiteres Beispiel für Formen der hetero-benevolenten Toleranz manifestiert sich im Interview von Frau Friedrich, wenn diese die Normalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Verweis auf deren Sichtbarkeit innerhalb des als diskriminierungsarm wahrgenommenen Handlungsfeldes schildert. Im Zuge dessen stellt sie damit zugleich ihre persönliche Offenheit gegenüber Homosexualität wie folgt heraus:

BF: Das [Homosexualität] k/ ist DA an der Schule, es wird aber so Gott sei Dank, also als normal wahrgenommen, ja, ich hab da noch nie was Negatives erlebt, zum Glück. Das habe ich ein bisschen anders eingeschätzt, ist aber okay, also (lacht) zumindest, wenn ich dabei bin und äh (.) das ist n Stückchen, auch das gehört für mich ja auch zum normalen Leben dazu diese ähm diese sexuelle Orientierung.

Wie hier in Rekurs auf homosexuelle Subjektpositionen nachzuvollziehen ist, realisiert die (Cis-)Lehrerin über das Deutungsmuster eine gleich dreifache Dethematisierung der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen. Diskursiv geschieht dies, indem sexuelle Vielfalt – erstens – als sichtbarer und damit (relativ) intelligibler Teil („*Stückchen*“) des schulischen Handlungsraums präsentiert wird („*Das k/ is DA*“). Hierbei wird sie aber nicht als gleichwertig, sondern als „*auch*“ dazugehörig „*zum normalen Leben*“ und damit implizit weiterhin als Abweichung konzipiert. Zweitens erfolgt dies dadurch, dass soziale Ungleichheit, wie etwa Mobbing oder Diskriminierung, die innerhalb des institutionellen Zuständigkeits- und professionellen pädagogischen Verantwortungsbereichs der Lehrkraft liegen, harmonisiert bis hin zu negiert werden („*hab da noch nie was negatives erlebt*“, „*also (lacht) zumindest, wenn ich dabei bin und äh*“). Drittens vollzieht es sich, indem ein überaus tolerantes Selbstbild als Lehrkraft aufgerufen wird, in dem (L)G(BTIQ*)-Lebensweisen als zugehörig zu den aktuell geltenden geschlechtlichen und sexuellen Normalitätsordnungen in der Schule konstruiert werden.

Die hinzufügende Konjunktion „auch“ sowie die distanzierende Bezugnahme auf homosexuelle Lebensweise, ohne diese als solche zu benennen („DAS ist DA“, „diese sexuelle Orientierung“), deuten auf latenter Sinnenebene auf die Perpetuierung post-heteronormativer Wertehierarchien zwischen heterosexueller Norm und homosexueller ‚Abweichung‘ hin („auch das gehört für mich ja auch zum normalen Leben dazu“). Sie konterkarieren den normalisierenden Impetus der Passage durch die additive Formulierung.

Die superiore, toleranzgewährende (Cis-/Hetero-)Position der Sprecherin, von der aus die inferiore, toleranzempfangende homosexuelle Subjektposition als partiell zugehörig zur Normalität anerkannt wird, stellt sich damit als Geste der hetero-benevolenten Toleranz dar. Diese ist der Konstruktion eines positiven, weil toleranten Selbstbildes als Lehrkraft zweckdienlich. Dialektisch ermöglicht die durch geschlechtlich und sexuell (eher) superior situierte Subjekte gewährte hetero-benevolente Toleranz den geschlechtlich und sexuell (eher) inferior situierten Lebensweisen soziale Normalisierung, sodass auch LGBTIQ*-Subjekte von Praktiken superiorer-benevolenter Toleranz profitieren und auf diese im Umkehrschluss mit der hierzu komplementären Haltung inferior-dependenter Verdankung antworten. Exemplarisch zeigt sich dies in den Interviewpassagen einer lesbischen Lehrerin. Bemerkenswert ist, dass in beiden Fällen post-heteronormative Differenzen zwischen vielfältigen Lebensweisen durch Dethematisierung sozialer Ungleichheit, wie etwa Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen, in der Tendenz verdeckt werden.

Empirisch illustrieren lässt sich dieser Sachverhalt aus Perspektive von LG(B)T(I)Q*-Lehrkräften anhand der zuvor angedeuteten, außerschulischen Erfahrung von Frau Meier. Darin wird die heteronormativ begründete Exklusion ihrer Lebensform im Rahmen eines Geburtsvorbereitungskurses in ihrer Gewaltförmigkeit retrospektiv wie folgt relativiert:

LM: Hab da angerufen bei dieser Hebamme und eh sie war SEHR ehm von unserer Konstellation überrascht (.) und hat dann erstmal gesagt: ‚Ah eh zu nem Kurs können wir nicht kommen‘ ehm weil ehm sie macht dann auch immer Männer- und Frauenrunden [...] Und ehm sie hätte/ hatte dann Angst [...] sie hatte dann Angst, dass dann die Männer gehemmt sind [...] Genau, ja das aber auch tatsächlich die einzige eh, ich weiß gar nicht, ob man’s Negativerfahrung nennen kann, die einzige eh ehm Situation, wo ICH dann mal angeeckt bin. Ansonsten muss ich sagen, ehm sind wir da sehr sind da sehr wohlwollend und (.) ja einfach normal behandelt worden, bisher (..).

Die Ausnahmeposition, in die Frau Meier durch die Hebamme platziert wird, bestätigt indirekt das Deutungsmuster der *Dethematisierung*. Das dargelegte, tolerierte Selbstbild von Frau Meier spiegelt die normalisierende Funktion hetero-benevolenter Toleranz aus inferiorer Perspektive wider. Semantisch manifestiert sich dieses Verhältnis in der Passage über die adjektivischen Zuschreibungen „wohlwollend“ und „einfach normal“, die auf latenter Sinnenebene auf das Wechselverhältnis respektive auf Machtgefälle zwischen hetero-benevolenter Toleranz und homo-dependenter Verdankung hinweisen.

Erzählungen über intolerante Zeiten, Länder, Orte und Personen, die nicht hier und nicht jetzt sind, die nicht ich und nicht wir sind, die nicht mich und nicht uns betreffen, verweisen über die rekonstruierten Deutungen hinaus auf diskursive Strategien der Verschleierung und Neutralisierung der eigenen, asymmetrischen Involviertheit in und der hierarchischen Situierung durch post-heteronormative Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Schule und Gesellschaft.

Gestützt werden diese Deutungen sowohl bei geschlechtlich-sexuell (eher) superior als auch (eher) inferior situierten Subjekten durch das prinzipielle Begehren nach Zugehörigkeit und Anerkennung der eigenen Lebensweise. Ebenso relevant ist der Wunsch, außerhalb

verletzender und diskriminierender Verhältnisse stehen zu wollen und zu können – sprich: unschuldig und gut zu sein (Messerschmidt 2016b: 33). Hegemonial situierte Subjekte unterstützt hetero-benevolente Toleranz respektive superior-benevolente Toleranz darin, ein ungebrochen positives respektive unschuldiges Welt- und Selbstbild aufrechtzuerhalten. Subalternen Subjekten hilft homo-dependente Verdankung respektive inferior-dependente Verdankung dabei, sich nicht ungefiltert mit der zuweilen leidvollen Tatsache konfrontiert zu sehen, nach wie vor eine – wenn auch womöglich geringfügigere – Abweichung zur Norm zu sein. In der Folge davon sind sie damit konfrontiert, gesellschaftlich verändert zu werden und aufgrund dessen eher von sozialer Ungleichheit be- und getroffen zu sein.

In beiden Fällen werden die Relevanz von Heteronormativität und sozialer Ungleichheit, die sich in unterschiedlichen Passagen dokumentieren, verharmlost, relativiert und in weiten Teilen sogar negiert. Folglich wird die Wahrnehmung der institutionellen Zuständigkeit und professionellen Verantwortung gegenüber vielfältigen Lebensweisen in Rekurs auf den Zustand einer diskriminierungsarmen, weil harmonischen Schule und Gesellschaft in der Perspektive hierarchieloser Heterogenität dethematisiert. Wie anhand der vorangegangenen Passagen über die schulischen Weltbilder dargelegt wurde, so werden vielfältige Lebensweisen über das Deutungsmuster der *Dethematisierung* in der normalisierenden Perspektive differenzloser Egalität anerkannt. Dies vollzieht sich, indem sie als unproblematische, weil tolerante sowie problemlose, weil tolerierte und damit letztlich als selbstverständliche Subjekte innerhalb eines als heterogen, harmonisch und (vermeintlich) konfliktfreien schulischen Handlungsraum gedeutet werden.

Durch das Deutungsmuster der *Dethematisierung* rücken soziale Ungleichheiten, die in den Gesprächen auf latenter Sinnenebene diskursiv (re-)produziert werden, in den Hintergrund der professionellen Wahrnehmung. So werden sie durch die Perspektivierung von Vielfalt als hierarchielose Heterogenität einer heteronormativitätskritischen und differenz-reflexiven Bearbeitung durch die Lehrkräfte entzogen.

Die bisherige Rekonstruktion trug in diesem Zusammenhang diskursive Positionierungen der Interviewpartner:innen hervor, die analog zum konstruierten, positiven Weltbild auf Praktiken der hetero-benevolenten Toleranz und homo-dependenten Verdankung hinweisen, über die diskursiv ein überaus positives Selbstbild als tolerante (hetero-/cis-) sowie tolerierte LG(B)T(IQ*)-Lehrperson konstruiert wird. Die in diesem Zuge der heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Schüler:innenschaft insinuierte Gleichgültigkeit gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, die als indifferente Offenheit (5.1.2) konzeptualisiert wurde, wird auch von Lehrkräften für sich reklamiert, um Geschlecht und Sexualität in ihrer Relevanz für das berufliche Handeln zu dethematisieren. Danach gefragt, wie Herr Stracke seine eigene geschlechtliche und sexuelle Verortung erfassen würde, wenn er die Frage nicht als indiskret werte, antwortet er nicht ohne Verwunderung:

HS: (...) Ähm pah, was soll ich da jetzt sagen? Also Geschlecht, ich empfind mich als Mann, mein Partner/meine Partnerin wäre eine Frau. Ich bin momentan geschieden. Glücklicherweise (lacht) ähm, um das mal zu definieren. Von daher, wenn jetzt ähm ne Lebensgefährtin bei mir persönlich ins Spiel käme, wäre das natürlich ne Frau. Ähm was andere machen ist mir jetzt egal eigentlich. Ich war jetzt am Wochenende auf'm 60. Geburtstag von meiner Tante und da hat sie mir eröffnet, dass mein Patenkind, der ist jetzt [um die 30 Jahre alt] ähm schwul ist. Der hat wohl n Partner. (...) Hab ich gedacht: ‚Okay, so what?‘ (lacht). Ähm sie, also die Mutter, ging auch relativ normal mit um. Ihre Mutter, also seine Oma, wäre auch vollkommen normal mit umgegangen, erstaunlicherweise, aber sein Vater hat wohl damit ähm ähm zu knaxen. Der kommt damit nicht so richtig klar. Aus irgendwelchen Gründen, keine Ahnung, weiß ich auch nicht.

Das war nur so ganz kurz mal im Gespräch. Ähm ja. Ansonsten wie meine Schüler oder Kollegen orientiert sind und was sie damit anstellen oder puh (...) ist mir egal, also.

Die Pause von drei Sekunden und die daraufhin formulierte Gegenfrage deuten eine gewisse Irritation aufseiten des Interviewpartners an. Diese Irritation plausibilisiert sich über den im Gespräch vollzogenen kommunikativen Tabubruch, im Alltag nicht nach dem Geschlecht oder der sexuellen Orientierung der Interaktionspartner:innen zu fragen. Nach einer klaren Selbstverortung als heterosexueller, „glücklich geschiedener“ (Cis-)Mann schildert Herr Stracke eine Episode aus dem privaten Umfeld, worüber er eine persönliche Verbindung zum Untersuchungsgegenstand herstellt. Im Zuge dessen positioniert er sich als eine tolerante (Lehr-)Person, die sich nicht dafür interessiere, „was andere machen“.

In der Passage manifestieren sich sowohl diskursive Praktiken der hetero-benevolenten Toleranz, über die ein positives Selbstbild erzeugt wird, als auch die hierzu in Relation stehende, passive Haltung indifferenter Offenheit („Ähm was andere machen ist mir jetzt egal eigentlich“, „Hab ich gedacht: ‚Okay, so what?‘“ und „Ansonsten wie meine Schüler oder Kollegen orientiert sind und was sie damit anstellen oder puh (...) ist mir egal, also“). Der Lehrer zeigt damit aus einer superioren geschlechtlich-sexuellen Situierung heraus an, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt für ihn sowie den Großteil seiner Verwandtschaft als „relativ normal“ bis hin zu „vollkommen normal“ respektive ‚egal‘ wahrgenommen werde. Deshalb sei diese Vielfalt letztlich für (fast) niemanden mehr von Interesse. Über das Desinteresse gegenüber der als zunehmend normalisiert beschriebenen homosexuellen Subjektposition aus dem Nahbereich wird diskursiv zugleich legitimiert, warum LGBTIQ*-Lebensweisen respektive Geschlecht und Sexualität in der Schule weder ein Thema noch ein Problem für das professionelle pädagogische Handeln des Lehrers darstellen.

Die tendenziell rollendiffuse Selbstpräsentation als tolerante Privat- und Lehrperson verweist zum einen auf die professionstheoretisch Erkenntnis der Unhintergebarkeit der eigenen Person. Zum anderen wird darauf Bezug genommen, dass Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Dethematisierung* (re-)produzieren, zumeist nur geringe professionelle Wissensbestände und Deutungsrepertoire im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt besitzen, auf die sie im Schulalltag zurückgreifen können. Aus diesem Grund bedienen sie auch, um im Interview kommunikationsfähig und in der Schulpraxis handlungsfähig zu bleiben, Deutungen aus dem außerschulischen Bereich. Diese Interpretation wird von Herrn Stracke in einer weiteren Sequenz bekräftigt. Auf die Frage, welche Herausforderungen er als Lehrkraft im Hinblick auf das Untersuchungsthema sehe, gesteht er relativierend ein:

HS: (...) Hm. (...) Da gibt's sicherlich/ ne, da GÄBE es sicherlich Herausforderungen, weil wenn wir in irgendeine Situation hineingeworfen würden, mit mir meine ich jetzt das Kollegium, würden wir wahrscheinlich erstmal ne Bruchlandung begehen, weil wir vollkommen unvorbereitet sind. Aber ähm es ist halt kein Thema. Außer einige Sonderfälle.

Indem der Lehrer den Umgang mit LGBTIQ*-Lebensweisen über das Deutungsmuster *Dethematisierung* in seiner schulpädagogischen Bedeutung auf „Sonderfälle“ reduziert – gemeint ist hier Vivians Transition –, gelingt es ihm durch Benennung der expliziten Ausnahme, die implizite Regel, wonach vielfältige Lebensweisen weder ein Thema noch ein Problem für das Handeln von Lehrkräften darstellen, diskursiv zu bestätigen.

Diese Deutung verläuft analog zur Deutung von Diskriminierung als schulischer Ausnahmefall (5.1.3). Existierende Herausforderungen innerhalb des institutionellen Zuständig-

keits- und professionellen Verantwortungsbereichs werden hierdurch lediglich als hypothetisches Problem oder singuläre Ausnahmen konstruiert. So können existierende Defizite im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt relativ offen, weil faktisch ohne Konsequenzen, eingeräumt werden können, und zwar ohne dass dadurch das positive Selbstbild als tolerante Lehrkraft tatsächlich gefährdet wird. Bemerkenswert ist ferner die innerhalb der vorletzten Passage artikulierte ‚So-what-Haltung‘ des Lehrers. Eine solche wird sowohl für das private als auch professionelle Handeln veranschlagt. Der im Interview mit Herrn Stracke identifizierte In-vivo-Kode „*so what?*“ steht hier prototypisch für die im Rahmen des Deutungsmusters *Dethematisierung* (re-)konstruierte Haltung indifferenter Offenheit, die auf eine Normalisierung von LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen durch eine passive Gleichgültigkeit gegenüber diesen hindeutet. Nicht das Engagement für die Anerkennung von Vielfalt und die Gestaltung einer heteronormativitätskritischen Schule stehen hier im Vordergrund, wie etwa bei der innerhalb des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* rekonstruierten pro-aktiven Haltung engagierter Offenheit (5.3.3). Stattdessen ist es die hetero-benevolente Toleranz der Dominanzgesellschaft, die sich in einer relativ offenen Gleichgültigkeit bis hin zu Ignoranz der faktischen Vielfalt an Lebensweisen artikuliert.

Die von in dieser Arbeit als passive Haltung indifferenter Offenheit bezeichnete Haltung der Gleichgültigkeit und Ignoranz findet ebenfalls im Interview mit Herrn Kaluza Anwendung. Sie durchzieht auch dessen professionelle Handlungsorientierungen im schulischen Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt:

MK: Ich hatte, ich hatte, ehm. Ich hab mir nie darüber Gedanken gemacht, es hat mich auch nie, wie soll ich sagen (5) [...] Für mich war das einfach NIE ein Thema, mir ist das vollkommen egal, was jemand macht, solange er, ehm, (...) sozusagen, keinem schadet (..) Ich meine ja, das ist das gute Recht von jedem Menschen, seine Freiheit maximal ausleben zu können und in Deutschland haben wir da mehr Möglichkeiten als in anderen Ländern. Und jeder darf sein Recht soweit beugen, wie er kann, ohne eh jemand anderen zu schaden und am besten noch natürlich so, dass er sich selbst nicht damit schadet [...] Und ich denk mir, mich hat das nie irgendwo, mir ist das nie aufgestoßen, ich damals als junger Mann in [Großstadt H.] gewohnt (..) das hat mich auch nicht gestört und in [Großstadt H.], die sind sehr offen, da wird sehr offen mit Homosexualität umgegangen. Ehm so, würden heterosexuell Paare NIE in der freien Öffentlichkeit agieren, SO! Ich mein jetzt keinen CSD oder sowas, aber das war auch in [Großstadt H.] kein Thema. Das hat keinen interessiert.

In Überschneidung zu Deutungen eines heterogenen, nationalen und großstädtischen Handlungsfeldes wird hier anhand biographischer Erfahrungen im außerschulischen Kontext die passive Haltung indifferenter Offenheit gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (re-)produziert. Diese ist durch eine unaufgeregte Gleichgültigkeit gegenüber LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen gekennzeichnet. Herr Kaluza bedient sich in der Passage derselben Semantik wie Herr Stracke, wenn er zu verstehen gibt, dass es ihm persönlich egal sei, „*was jemand macht*“. Wie schon bei Herrn Stracke („*was andere machen*“) wird auch bei Herrn Kaluza sexuelle und geschlechtliche Identität im Gespräch mit sexuellen Praktiken gleichgesetzt, wie in den Passagen der beiden Lehrer durch die Verwendung des Verbs ‚machen‘ angezeigt wird, das umgangssprachlich auf ein Tun, eine Tätigkeit oder eine Handlung verweist (z.B. im Sinne von ‚es machen‘ für koitieren). Das dadurch erzeugte, tolerante Selbstbild wird in der Passage über rechtliche Freiheitsdiskurse, genau genommen in Verweis auf die im Grundgesetz in Art. 2 Abs. 1. festgelegte allgemeine Verhaltens- und Handlungsfreiheit, theoretisch legitimiert.

Das sich in der Passage aktualisierende Desinteresse gegenüber sexueller Vielfalt wird kommunikativ über die fünfmalige Verwendung der adverbialen Negation „*nie*“ realisiert.

Dies entspricht dem Deutungsmuster der *Dethematisierung*. Weil der Untersuchungsgegenstand für den Interviewpartner aufgrund dessen biographischer Erfahrungen kein privates Thema mehr innerhalb des erweiterten Handlungskontextes darstellt, wird es auch zu (fast) keinem professionellen pädagogischen Thema für diesen als Lehrkraft. Dabei werden weniger Fachwissen und vielmehr die persönliche Toleranz und Offenheit gegenüber Vielfalt als zentrale Begründungsmomente angeführt werden. Je ‚extremer‘ die diskursiv gebilligte ‚Abweichung‘ und in den Passagen aufgerufenen ‚Anderen‘ im Gespräch dargestellt werden, desto offener und toleranter können sich die Lehrkräfte selbst präsentieren. In der angeführten Passage zeigen sich gen Ende damit ebenfalls diskursive Praktiken der hetero-benevolenten Toleranz, die auf latenter Sinnenebene weiterhin auf subtile Art und Weise das Verhältnis von heterosexueller und cis-geschlechtlicher Norm sowie trans*-, inter*geschlechtlicher als auch bi- und homosexueller Abweichung (re-)produzieren. In der Passage ist dies der Fall, wenn Herr Kaluza durch (Miss-)Billigung unbenannter homosexueller Performanzen, die in seiner Einschätzung weit über das (hetero-)normale Paarverhalten hinausweisen, anzeigt, wie überaus weitreichend seine (heterosexuelle) Toleranz sowie die der Mehrheitsgesellschaft in der Großstadt H. gegenüber homosexueller Sichtbarkeit sei („da wird sehr offen mit Homosexualität umgegangen. Ehm so, würden heterosexuell Paare NIE in der freien Öffentlichkeit agieren“).

Anders und doch vergleichbar stellt sich die Situation für LG(BTIQ*)-Lehrkräfte dar. Die Dethematisierung dient diesen weniger zur Präsentation der eigenen Toleranz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Vielmehr fungiert das Deutungsmuster als Schutz vor Diskriminierungen sowie diskursive Normalisierung ihrer sozialen Situierung im Handlungsfeld der Schule. Dabei kann sich der Umgang mit der eigenen geschlechtlich-sexuellen Betroffenheit als (L)G(BTIQ*)-Lehrkraft im Laufe der Berufsbiographie durchaus verändern. Gezeigt werden kann dies anhand von Passagen mit dem homosexuellen und cis-geschlechtlichen Lehrer Herrn Novak:

FCK: Sie hams ja schon angesprochen. Ihre eigene Verortung ehm können Sie nochmal sagen, wenn sies nicht zu indiskret finden, wie würden Sie sich selbst geschlechtlich und sexuell verorten, ja verstehen.

FN: Also Cis-Schwul (..) ja also ehm (..) das wärs eigentlich. Genau, vielleicht sag ich noch gerade ehm, wie ich mich halt in meinem beruflichen Alltag verhalte. Ehm ich habe mich im Kollegium geoutet nach meinem Referendariat, weil ich einfach während des Referendariats ehm (.) ja Angst hatte, dass es mich vielleicht beruflich benachteiligen könnte (.) im Nachhinein muss ich sagen ehm (.) dass es vielleicht unberechtigt war meine Angst. Und ich bin auch ehm. Sie kennens ja wahrscheinlich, man hat halt Kollegen und Kolleginnen mit denen man enger zusammenarbeitet, bei denen bin ich halt geoutet, aber ich kann mich halt an einen Kollegen erinnern ehm (.) der auch politisch aktiv war ehm (.) ja bei [einer rechtspopulistischen Partei] und ihm gegenüber war ich natürlich zurückhaltender (.) ja also, aber man weiß natürlich nicht, wer im Kollegium Bescheid weiß, wer nicht, das ist mir aber auch/ eh es interessiert mich auch nicht. Und ehm gegenüber meinen Schülern ist es ja so, das hab ich ja auch schon im Fragebogen gesagt ehm, dass ich mich halt nicht aktiv ehm oute (.) Das Thema auch eigentlich in meinem Unterrichtsalltag keine Rolle spielt. Natürlich läuft man sich beim CSD üben Weg (...) Winkt auch, sagt auch "Hallo" (.) aber ehm (.) des ja, also dann gabs keine weiteren Gespräche hehe (lächelt).

Nach der verbalisierten Identifikation als cis-geschlechtlicher und schwuler Mann schildert Herr Novak retrospektiv, wie er mit seiner eigenen homosexuellen Verortung im beruflichen Alltag verfare. Er erklärt hierzu, dass er diese aus Sorge vor beruflicher Benachteiligung – insbesondere im Kollegium – während der zweiten Ausbildungsphase, in der er in einem deutlichen Abhängigkeitsverhältnis zu den Ausbilder:innen stand, geheim gehalten habe. Das Wissen um seine Situierung unter Kolleg:innen bzw. die eigene Offenheit dar-

über variere berufsbiographisch sowie je nach persönlicher Nähe oder Distanz bzw. je nachdem, als wie in-/tolerant die Kolleg:innen von ihm eingeschätzt werden. Komplementär zu den zuvor angeführten Passagen der heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Lehrkräfte (Herr Stracke und Herrn Kaluza) wird hier die persönliche Gleichgültigkeit gegenüber dem (Nicht-)Wissen um die eigene Situierung als homosexueller Lehrer im Schulalltag hervorgehoben.

Die Passage deutet hiernach einerseits auf eine Haltung aktiver Verslossenheit während des Referendariats hin, die sich faktisch in selbstregulierenden Praktiken der Identitätsobservation und -regulation als angehende Lehrkraft manifestiert. Hierüber kann Herr Novak die geschlechtlich-sexuelle Un-/Sichtbarkeit sowie das Wissen um die eigene Situierung im Schulkontext steuern. Nebst der aktiven Verslossenheit dokumentieren sich andererseits berufsbiographische Deutungen, die auf die passive Haltung indifferenter Offenheit aus sexuell inferiorer Position hinweisen („*dass ich mich halt nicht aktiv ehm oute*“). Diese zeigt sich insbesondere anhand des präsentierten Desinteresses gegenüber der Frage, ob die heterosexuelle Mehrheitsgesellschaft in Form des Kollegiums und der Schüler:innen um die sexuelle Orientierung des Lehrers wisse. Diesbezüglich outet sich Herr Novak nicht aktiv und betont wiederholt seine Gleichgültigkeit gegenüber dem Un-/Wissen der Kolleg:innen über seine Situation („*wer im Kollegium Bescheid weiß, wer nicht, das ist mir aber auch/ eh es interessiert mich auch nicht*“).

Empirisch verdeutlichen lässt sich dieser Umstand anhand einer weiteren Passage des Lehrers. Darin beschreibt er den zum Zeitpunkt des Interviews aktuellen Umgang mit seiner sexuellen Situierung im schulischen Feld wie folgt:

FCK: Genau, welche Bedeutung ihre eigene geschlechtliche und sexuelle eh Orientierung, Positionierung eh für sie als Lehrkraft hat im Schulalltag.

FN: Auf jeden Fall ne untergeordnete Rolle ehm mir isses wichtig, dass ich nicht als DER Schwule als als der schwule Kollege an der Schule wahrgenommen werde. Sondern mir isses einfach wichtig, dass halt ehm (.) ja, vielleicht meine fachliche Kompetenz eher im Vordergrund steht.

FCK: Genau jetzt ham sies schon angedeutet, das wär die eh die fiese Warum-Frage. Also warum ham Sie sich entschieden ehm ja, dass es kein Problem ist sozusagen privat, wenn sie irgendwie die Leute treffen oder mit den Kollegen eng sind und warum eher ja eh eher nicht so eh offen an der Schule. Können Sie dazu noch was sagen?

FN: (nickt) (..) Ja, auf jeden Fall. Also ich hab natürlich auch drüber nachgedacht ehm wie es denn ist, wenn mich halt Schülerinnen und Schüler (.) darauf aktiv ansprechen, wie ich dann reagieren soll und ehm also während des Refs. hab ich dann ges/ hab ich mir gesagt ‚Ich werde auf jeden Fall versuchen irgendwie ums Thema rumzukommen‘ mittlerweile sag ich mir ‚Ich werd auf gar keinen Fall irgendwelche Ausweich/ (.) eh -fragen stellen‘, sondern wenn mich Schülerinnen und Schüler direkt eh bezüglich meiner Sexualität fragen, hab ich mir vorgenommen, des so zu sagen wies IST (lächelt). Aber das hat sich auch erst ehm mit sag ich mal zunehmendem Einleben in der Schule entwickelt (..).

Cis-geschlechtliche und heterosexuelle Lehrkräfte können über das Deutungsmuster *Dethematisierung* eine bewusste Auseinandersetzung mit der Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Schulalltag vermeiden bzw. die subjektive Relevanz der cis-geschlechtlichen und heterosexuellen Situierung als solche stellt sich nicht, weil sie heteronormativen Normen entsprechend superior situiert sind. Dagegen steht dem homosexuellen (Cis-)Lehrer diese Option nicht in gleichem Maße zur Verfügung („*ich hab natürlich auch darüber nachgedacht*“). Der externalen Dethematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im professionellen Handeln, zu der er sich selbst zählt, geht damit eine internale Thematisierung des eigenen Non-Coming-Outs voraus. Herr Novak muss sich

aufgrund seiner (eher) inferioren sexuellen Situierung im Handlungsfeld demnach bewusst mit seiner sexuellen Orientierung im Verhältnis zu seiner Funktion als Lehrkraft auseinandersetzen. Ferner muss er einen für ihn adäquaten sowie professionellen Umgang hierzu im Schulalltag entwickeln.

In der Retrospektive beschreibt er, wie sich seine Haltung zum geschilderten Rollenkonflikt berufsbiographisch verändert: Dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* folgend teilt er zu Beginn der Passage mit, dass seine eigene Situierung auf „*jeden Fall ne untergeordnete Rolle*“ im Schulalltag einnimmt. Herr Novak befürchtet nämlich, dass seine geschlechtlich-sexuelle Wahrnehmung als schwul seine fachliche Kompetenz untergraben könne, wenn er von seinem Umfeld auf seine sexuelle Orientierung reduziert werde („*mir isses wichtig, dass ich nicht als DER Schwule als als der schwule Kollege an der Schule wahrgenommen werde*“). Aus diesem Grund greift er während des Referendariats auf das genannte Deutungsmusters zurück bzw. (re-)produziert dieses. Empirisch dokumentiert sich dies insbesondere an der berufsbiographisch realisierten Vermeidungsstrategie im Sinne der aktiven Verschlossenheit bezüglich der eigenen sexuellen Orientierung gegenüber Schüler:innen und Kolleg:innen. Die sichtbare und schulöffentliche Offenlegung der sexuellen Orientierung des Lehrers wird demnach während des Vorbereitungsdienstes sowie zu Beginn seiner Tätigkeit an der Schule, an der er zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtet, durch Praktiken der Identitätsregulation im Schulalltag aktiv vermieden („*Ich werde auf jeden Fall versuchen irgendwie ums Thema rumzukommen*“). Erst im Zuge der Eingewöhnung an der Schule und des entwickelten Vertrauens gegenüber einzelnen Kolleg:innen wird die im Referendariat favorisierte Haltung aktiver Verschlossenheit zunehmend von einer Haltung defensiver Offenheit abgelöst. Der Haltung defensiver Offenheit entsprechend outet sich der Lehrer demnach nicht proaktiv, will Fragen nach seiner sexuellen Situierung in Zukunft jedoch auch nicht mehr vollkommen aus dem Weg gehen, wenn er von Dritten auf diese angesprochen wird („*Ich werd auf gar keinen Fall irgendwelche Ausweich/ (.) eh -fragen stellen*“).

Diese unter der Dethematisierung rekonstruierten Umgangsformen mit der eigenen geschlechtlichen und sexuellen Situierung im schulischen Handlungsfeld stellen sich im Gespräch mit der lesbischen und cis-geschlechtlichen Grundschullehrerin Frau Meier in vergleichbarer Weise dar:

FCK: Okay und dann würde mich interessieren, ja welche Bedeutung, welche Rolle hat das im Laufe, ja eh was für ne Rolle spielt das für dich als Lehrkraft?

LM: Ehm, dass ich mit ner Frau zusammenlebe?

FCK: Genau.

LM: (Atmet ein) Ja, ist knifflig ne (..) mhm mhm mhm eh ist deshalb en bisschen knifflig ehm (.) ehm ehm, weil zwar leben wir in einer offenen Gesellschaft, das heißt ja aber nicht, dass jeder offen darin ist, ehm (räuspert sich) ehm, das heißt am/ als ich ehm am Anfang mit Paula zusammenkam ehm und mich auch Kollegen ehm oder auch (.) naja hab ich schon mein Privatleben da sehr rausgehalten (.) ehm bis ich auch irgendwann ehm (.) ja, jetzt muss ich kurz überlegen, wie ich das sage, na, zu meinen Kollegen so viel Vertrauen hatte, die so gut kannte, wo ich dachte ‚naja gut ehm den erzähl ich das‘. Eh es ist deshalb en bisschen knifflig, weil ehm wir sin/ DACHTE ICH, DACHTE ICH, es wäre knifflig, weil ehm Eltern mich dann nicht mehr für voll nehmen, jaa. Also ehm DACHTE ICH. Ich wurd da anderem ich wurd da ehm/ also ich hab mich da halt dann getäuscht. Das hat tatsächlich so (hustet) dass ich erst ehm mit den/ bei den Eltern an/ eh rausgerückt bin als ehm, die Philine unterwegs war. Die ist unsere erste Tochter. Die kam im ehm ja am 2016 zur Welt und mein Chef, also meine Chefin wusste Bescheid, dass ehm, wenn die Philine kommt, dass ich nicht komme erstmal für ne Woche, das heißt, die wussten schon mal alle Bescheid, meine Kollegin wusste auch Bescheid. Die Kinder wussten nicht Bescheid und eh, es war ganz

lustig, am Ende des Schuljahres hamse mich/ haben mich dann Eltern/ ja wir hatten dann Abschluss, ja ham sie mich gefragt ‚Ja und was machen Sie nächstes Jahr?‘ und da hab ich gesagt ‚Bin in Elternzeit‘. Ja, und dann ham die natürlich schon erstmal GESTUZT: ‚Naja, die hat keinen dicken Bauch gehaabt, auch kein Kind bekommen, na wie passiert das?‘ Und dann hab ich halt/ hab ich halt einfach so erzählt als obs normal wäre, ja und es ist ja auch normal. Und ehm ja, und dann überraschenderweise kamen Geschenke. Innerhalb einer Woche kamen Geschenke für die Philine. Selbstgenähtes und so weiter, wo ich dachte: ‚Naja schade eigentlich, dass ich das so lange ehm für mich behalten hab, gegenüber den Eltern‘. Und ehm ist/ die andere lustige Geschichte war noch, das fand ich auch (.) fantastisch, da hat ich ne neue Klasse, die wussten natürlich noch nicht Bescheid und wir ham en zweites Kind, das ist der Philipp, der kam 2019 und auch wieder meine Chef und meine Chefin, die wussten Bescheid, ab dem Zeitpunkt geh ich en Moment in Elternzeit und ich wollte das den Eltern natürlich auch sagen, dass ich mal einen Monat nicht da bin (.) Jaa, und dann hab ich halt geschrieben eh, dass die Geburt geplant ist Ende Oktober, Anfang November und dann ehm meine Elternsprecherin [...], die wusste auch Bescheid, über ehm/dass ich verheiratet bin mit ner Frau und ehm, dann kamen Anfragen an Sie, eh de die Kinder hätten erwähnt, ich hätte gar keinen Bauch, ja, wie im Oktober ein Kind zur Welt kommen kann, ob ich vielleicht mit ner Frau zusammen lebe, ja? Und das ham sie auch dann ehm, zur Elternsprecherin gesagt jaja joaa und dann wars eigentlich muss ich sagen selbstverständlich, auch für die Kinder, ja. Den hat ich davor auch nix erzählt und dann ham se gesagt ‚Jaa, also eh bringst du deine Frau mal miiit?‘ und ‚Kommst du mal mit dem Philipp vorbeiiiiiiii und wie heißen die alle?‘ Und die warn da eigentlich schon sehr interessiert dran, wo ich im Nachhinein dachte: ‚Naaa ehm (.) eigentlich schade, dass ich se rausgehalten hab, ja‘. Also sowohl die Eltern, die mir auch, dann sehr wohlgesinnt warn, ehm muss ich sagen, ich hab da eigentlich, kei-ner-lei schlechte Erfahrungen gemacht (.) genau.

FCK: Uuuund ehm jetzt eh eh wurd dir ja mit dieser Schwangerschaft/ eh hatte so ne ‚Outingfunktion‘ in Anführungsstrichen. Gabs da dann nochmal son Gespräch mit der Klasse, oder wie wie kann ich mir das vorstellen als dann die ‚Katze aus dem Sack‘ war?

LM: Nöö (.) das wurd einfach so. Es ist ja das was ich dir glaub ich am Anfang gesagt hatte, also es war/ unter die/ unter den Kindern ist das eigentlich kein Thema gewesen in dem Moment. Die ham das so hin-genommen wies war und des/ da hat auch nie jemand gesagt: ‚Hä, aber mit deinem Mann‘ und so weiter ehm überhaupt nicht, sondern die ham das einfach so, wies dann im Endeffekt war (.) so wars dann ok (..).

Wie schon Herr Novak, so schildert auch Frau Meier zu Beginn der Passage die Sorge, dass ihre professionelle Position als Lehrkraft aufgrund ihrer sexuellen Situierung als lesbische (Cis-)Frau durch Kolleg:innen und Eltern im Schulalltag unterminiert werden könnte. Aus diesem Grund habe sie ihr Privatleben vorerst aus dem Schulalltag *„rausgehalten“* und auch die schulöffentliche Thematisierung ihrer Lebensform aktiv vermieden. Analog zur Schilderung von Herrn Novak öffnet sich Frau Meier erst nach und nach einzelnen Kolleg:innen, zu denen sie Vertrauen fasst. Dabei relativiert sie ihre eigenen Sorgen und Bedenken im diskursiven Vollzug wiederholt und stellt diese aufgrund ihrer positiven Erfahrung in der Retrospektive als überaus unbegründet dar (*„bisschen knifflig“*; *DACHTE ICH, es wäre knifflig*). Hierin manifestieren sich erneut die Deutungspartikel homo-dependenter Verdankung.

Die Haltung aktiver Verschlossenheit, die sich in Form der öffentlichen Dethematisierung der eigenen Lebensform und sexuellen Orientierung innerhalb des beruflichen Handlungsfelds offenbart, wird berufsbiographisch simultan zur Geburt ihrer beiden Kinder sukzessive von der Haltung defensiver Offenheit abgelöst. Analog zu den Erzählungen von Herrn Novak wird Frau Meiers klassenöffentliches ‚Outing‘ von ihr demnach nicht aktiv forciert, sondern stellt sich gewissermaßen als ‚Nebeneffekt‘ zu den beiden Schwangerschaften ihrer Partnerin bzw. Frau ein. Die sexuelle Orientierung und Lebensform der Lehrerin als lesbische Frau, die in einer sogenannten ‚Regenbogenfamilie‘ lebt, wird somit erst mit Geburt der Tochter und des Sohnes aufgrund der hiermit verbundenen Abwesenheit an der Schule vom schulischen Umfeld thematisch gemacht. Dieser Umstand kann nun nicht

mehr vor Kolleg:innen, Schüler:innen und Eltern durch die Haltung aktiver Verschlussenheit bearbeitet werden, sodass Frau Meier in die Haltung defensiver Offenheit wechselt und ihre lesbische Position schließlich auf Nachfrage schulöffentlich ‚zu erkennen‘ gibt („*da hab ich gesagt ‚Bin in Elternzeit‘. Ja, und dann ham die natürlich schon erstmal GESTUZZT: ‚Naja, die hat keinen dicken Bauch gehaabt, auch kein Kind bekommen, na wie passiert das?‘*“).

Die Dethematisierung der eigenen Be- und Betroffenheit in Form der Haltung aktiver Verschlussenheit und defensiver Offenheit bieten der Lehrerin eine Schutzfunktion vor potenzieller heteronormativer Diskriminierung im Handlungsfeld. Dieser Sachverhalt verweist darauf, dass Diskriminierungserfahrungen und soziale Ungleichheit trotz des als offen konstruierten Weltbildes auf latenter Sinnenebene weiterhin von LG(BTIQ*)-Lehrkräften antizipiert werden und in ihre Handlungsorientierungen einfließen. Folglich wird der unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* proklamierte Status quo implizit konterkariert („*weil zwar leben wir in einer offenen Gesellschaft, dass heißt ja aber nicht, das jeder offen darin ist*“).

Frau Meier aktualisiert insbesondere in der Mitte und gegen Ende der Passage das Deutungsmuster der *Dethematisierung*, wenn sie zu verstehen gibt, dass sie es bedauere, ihre sexuelle Orientierung und Lebensform so lange Zeit für sich behalten zu haben. Diese waren letztlich weder ein Thema noch ein Problem im Schulalltag („*unter den Kindern ist das eigentlich kein Thema gewesen in dem Moment*“). Wiederholt dokumentiert sich in der angeführten Passage eine starke Orientierung an der diskursiven Normalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, die dem Deutungsmuster entsprechend nicht durch Betonung, sondern primär durch Dethematisierung von Differenzen sowie sozialer Ungleichheit im Modus differenzloser Egalität realisiert wird („*ehm muss ich sagen, ich hab da eigentlich, kei-ner-lei schlechte Erfahrungen gemacht*“). In diesem Kontext ist festzuhalten, dass die Dethematisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in Gestalt der Haltung aktiver Verschlussenheit und defensiver Offenheit in Kontrast zur gesellschaftlich dominierenden Praktik des Coming-Outs steht. Sie kann sich damit für LG(BTIQ*)-Lehrkräfte als eine plausible Alternative im Umgang mit der eigenen geschlechtlich-sexuellen, inferioren Situierung im schulischen Berufsalltag erweisen, die gleichfalls subversiveres Potenzial aufweist, da sie den öffentlichen Bekenntniszwang von Outing-Praktiken in seiner Hegemonie unterläuft.

Die Haltung defensiver Offenheit in der Passage von Frau Meier oszilliert weiterhin zwischen post-heteronormativem Ist- und Soll-Zustand („*Und dann hab ich halt/ hab ich halt einfach so erzählt als obs normal wäre, ja und es ist ja auch normal*“) und ist vorwiegend an Normalisierung interessiert. Dennoch transportiert sie subversives Potenzial, um die heteronormative Bekenntnispraxis, sich durch ein Coming-Out öffentlich als geschlechtlich und/oder sexuell deviantes Subjekt zu präsentieren, in Teilen zu unterbrechen. Diese Form der normalisierten Gleichheit bzw. Gleichselbstverständlichkeit wird jedoch mit dem Preis der Dethematisierung der geschlechtlich-sexuellen Differenz bezahlt, dem umgekehrt ebenfalls ermächtigendes Potenzial inhärent sein kann.

In der Antwort auf die Nachfrage, wie die Klasse letztlich auf ihr ‚Outing‘ reagiert habe, zeigt sich ferner, dass die bei heterosexuellen (Cis-)Lehrkräften rekonstruierte Haltung indifferenter Offenheit auch durch Schüler:innen reproduziert wird („*Die ham das so hingegenommen wies war*“). Indifferente Offenheit ermöglicht es Frau Meier, sich selbst in einer normalisierenden Weise als toleriertes Subjekt innerhalb des beruflichen Handlungsfeldes

zu verstehen. Die in der Passage aufscheinende Erleichterung, Verwunderung als auch Dankbarkeit darüber, dass das erweiterte berufliche Umfeld, insbesondere die Eltern – entgegen der Befürchtungen –, äußerst „*wohlgesinnt warn*“ und ihre lesbische Situierung als Grundschullehrerin nicht nur tolerieren, sondern akzeptieren („*überraschenderweise kamen Geschenke*“; „*Also sowohl die Eltern, die mir auch, dann sehr wohlgesinnt warn*“.), verweisen erneut auf das Wechselverhältnis hetero-benevolenter Toleranz und homo-dependenter Verdankung. Diese lassen, ebenso wie die Strategien der aktiven Verschlussenheit und defensiven Offenheit, eine nach wie vor existierende, subtile Wertehierarchie in den schulischen Anerkennungsverhältnissen von LGBTIQ*-Lebensweisen erkennen, die leise Zweifel an der innerhalb des Deutungsmusters der *Dethematisierung* konstruierten allumfassenden Selbstverständlichkeit, Harmonie und Normalität zwischen vielfältigen Lebensweisen in der Schule aufkommen lässt.

Geschlechtlich-sexuell (eher) superior situierte Lehrkräfte (re-)produzieren also in Rekurs auf das Deutungsmuster der *Dethematisierung* die Haltung indifferenter Offenheit, um über Praktiken der hetero-benevolenten Toleranz ein positives Selbstbild als cis-geschlechtliche, heterosexuelle Lehrkraft zu konstruieren. Hierrüber wollen sie zugleich die professionelle pädagogische Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Schulalltag vermeiden. Derweil manifestiert sich bei geschlechtlich-sexuell (eher) inferior situierten Subjekten einerseits die Haltung aktiver Verschlussenheit, um die homosexuelle Situierung als (angehende) Lehrkraft durch Identitätsregulation (z.B. verheimlichen schwul zu sein) aktiv zu umgehen. Andererseits zeigt sich die Haltung defensiver Offenheit, um eine schulöffentliche Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung als LG(BTIQ*)-Lehrkraft – vorübergehend und so weit als überhaupt möglich – zu verzögern oder wiederum zu verhindern. Doch auch LG(BTIQ*)-Lehrkräfte haben in Teilen die Haltung indifferenter Offenheit diskursiv reproduziert, indem sie die Gleichgültigkeit gegenüber dem Un-/Wissen ihrer Kolleg:innen – bezogen auf ihre geschlechtliche und sexuelle Orientierung – betonen. Auch damit möchten sie ihre tendenziell inferiore sexuelle Situierung in der Schule selbst dethematisieren, um ihre Funktion als Lehrkraft im Schulalltag nicht zu gefährden.

Indifferente Offenheit drückt sich bei LG(B)(TIQ*)-Lehrkräften in Form der ‚betonten‘ Gleichgültigkeit gegenüber dem Un-/Wissen des Umfelds bezüglich der eigenen sexuellen Situierung aus. Vergleichbar der aktiven Verschlussenheit sowie defensiven Offenheit kann die Haltung indifferenter Offenheit LGBTIQ*-Lehrkräfte vor der Wahrnehmung potenzieller wie auch faktischer Diskriminierung schützen. Denn darin kann eine generelle Gleichgültigkeit gegenüber dem Wissen und damit ggf. auch gegenüber im Handlungsfeld Schule existierenden, negativen Einstellungen und Verhaltensweisen der Kolleg:innen und Schüler:innen proklamiert werden kann. Die unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* beobachtete diskursive Konstruktion von Gleichmütigkeit gegenüber dem Wissen des Handlungsfelds bezogen auf die eigene sexuelle Situierung als LGBTIQ*-Lehrkraft kann demnach eine Schutzfunktion für ‚queere Lehrkräfte‘ erfüllen.

Die jeweiligen Formen indifferenter Offenheit sowie die Haltung aktiver Verschlussenheit und defensiver Offenheit verweisen auf unterschiedliche Grade einer in der Schule nach wie vor existenten Praxis der ‚don’t ask, don’t tell-Strategie‘ (DADT). Eine Strategie (DADT), wie sie historisch im Kontext mit dem US-amerikanischen Militärdienst bekannt ist. Je nach berufsbiographischer Phase (z.B. Vorbereitungsdienst, Schuldienst) und Einschätzung des beruflichen Handlungskontextes (z.B. eher heteronormativ, eher tolerant)

kann die Haltung aktiver Verschlossenheit von LG(BTIQ*)-Lehrkräften sukzessive von der Haltung defensiver Offenheit bis hin zu indifferenter Offenheit und, so ließe sich in Vorwegnahme des rekonstruierten Deutungsmusters der *Responsibilisierung* feststellen, auch von einer Haltung der engagierten Offenheit abgelöst werden. Die rekonstruierten Dimensionen der Offenheit rekurrieren jeweils auf unterschiedliche Formen der schulöffentlichen Sicht- und Ansprechbarkeit bezogen auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt.

Die berufsbezogene Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung, die im Deutungsmuster ohne eine aktive Thematisierung der geschlechtlichen und sexuellen Differenz auskommt, wird in (Re-)Produktion der Haltung defensiver Offenheit durch LG(BTIQ*)-Lehrkräfte zwar nicht mehr vollständig vermieden, wie es noch im Zuge der (Re-)Produktion der Haltung aktiver Verschlossenheit geschah. Ebenso wenig wird sie aber aktiv forciert, wie es unter der Haltung engagierter Offenheit (5.3.3) der Fall ist. Die empirisch rekonstruierten Haltungen aktiver Verschlossenheit und defensiver Offenheit zielen, dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend, somit jeweils auf die Erzeugung einer relativen Unsichtbarkeit von sexueller Orientierung zum Zweck der Normalisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen ab. Vergleichbares gilt ebenso für die sowohl von heterosexuellen als auch homosexuellen Lehrkräften diskursiv (re-)produzierte Haltung indifferenter Offenheit. Diese verweist auf ein stillschweigendes, wechselseitiges Desinteresse bis hin zur Gleichgültigkeit bezogen auf das Wissen um und die geschlechtliche oder sexuelle Situierung von Lehrkräften und konstituiert auf diese Weise eine un-/ausgesprochene Koexistenz zwischen vielfältigen Lebensweisen innerhalb des schulischen Handlungsraumes. Hierdurch können Geschlecht und sexuelle Orientierung weiterhin aus inferiorer wie auch superiorer Positionierung dethematisiert werden, zumal sich heterosexuelle Lehrkräfte nicht für die Homosexualität ihrer Kolleg:innen und ebenso wenig für Heteronormativität im Handlungsraum interessieren müssen. Im Umkehrschluss interessieren sich homosexuelle Lehrkräfte, die die Haltung indifferenter Offenheit diskursiv reproduzieren nicht dafür, wer in der Schule um ihre sexuelle Verortung weiß oder nicht. Die Norm der Heteronormativität wird durch diese Deutungen gestützt, da ‚queere‘ Lehrkräfte hierüber marginalisiert und unsichtbar gemacht werden können respektive sich selbst unsichtbar machen. Auf diese Weise wird eine wechselseitige Gleichgültigkeit bezogen auf den Untersuchungsgegenstand konstruiert, die dessen Thematisierung in Schule und Unterricht in der Tendenz verhindern.

Analog zu den in diesem Kapitel rekonstruierten diskursiven Praktiken hetero-benevolenter Toleranz und homo-dependenter Verdankung verhalten sich die Haltung aktiver Verschlossenheit sowie defensiver Offenheit bei geschlechtlich-sexuell eher inferior situierten Lehrkräften gewissermaßen komplementär zu der bei superior situierten Subjekten rekonstruierten Haltung indifferenter Offenheit. Die Dethematisierung des Untersuchungsgegenstandes durch aktive Verschlossenheit und defensive Offenheit schützt geschlechtlich-sexuell inferior situierte Lehrpersonen hierbei vor der Infragestellung ihrer professionellen Funktion und Rolle als LGBTIQ*-Lehrkraft sowie vor heteronormativer Diskriminierung etwa in Form von Othering-Prozessen. Die Dethematisierung des Untersuchungsgegenstandes durch die passive Haltung indifferenter Offenheit unterstützt geschlechtlich-sexuell superior wie auch inferior situierte Subjekte umgekehrt darin, ein positives Selbstbild zu konstituieren. Ferner können sie sich als tolerant respektive toleriert verstehen, ohne sich sichtbar und aktiv für die Vielfalt an Lebensweisen in der Schule engagieren zu müssen oder für eben diese im Unterricht einzustehen. In beiden Fällen erweist sich das identi-

fizierte Deutungsmuster als professionsbezogene Handlungsentlastung im Umgang mit der Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule.

In der Folge der (Re-)Produktion dieses Deutungsmusters bildet sich zwischen geschlechtlich-sexuell superior und inferior situierten Subjekten ein fragiler Konsens, über den vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in einer Haltung der wechselseitigen Indifferenz dethematisiert werden. LG(B)T(IQ*-)-Subjekten wird aus der Perspektive differenzloser Egalität respektive hierarchieloser Heterogenität damit keine professionelle pädagogische Relevanz im Schulalltag wie auch Unterricht zugesprochen. Deshalb scheint eine schulpädagogische Thematisierung für Lehrkräfte obsolet zu sein. Eine Thematisierung von Geschlecht und Sexualität respektive sexueller Orientierung, etwa in Form eines ‚Outings‘ oder als Unterrichtsgegenstand, wird nicht prinzipiell ausgeschlossen. Jedoch wird sie ebenso wenig aktiv von Lehrkräften forciert, weil hierdurch die als realisiert angenommene Normalisierung von LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen gefährdet werde. Gemeinsamkeiten in den Perspektiven vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen – also sowohl zwischen LGBTIQ*-Lehrkräften als auch heterosexuellen Cis-Lehrkräften – bestehen dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend in der diskursiven Negation der schulpädagogischen Notwendigkeit des Sprechens über Geschlecht und Sexualität, außerdem in der unterrichtspraktischen Vermeidung der Thematisierung vielfältiger Lebensweisen. Gestützt wird diese Deutung, indem Lehrkräfte Schule aufgrund der dort wahrgenommenen hierarchielosen Heterogenität und Harmonie unter den Jugendlichen als einen konfliktfreien, außerdem diskriminierungsarmen, letztlich also als einen heteronormativitätslosen Ort figurieren.

5.1.4 *„Akzeptanz, Normalität, Toleranz kommt nicht dadurch, dass man ständig mit dem Finger darauf zeigt“ – zwischen Normalisierung von LGT-Lebensweisen und der Bagatellisierung heteronormativer Gewalt*

Die rekonstruierte Haltung indifferenter Offenheit entspricht einer Handlungsorientierung von Lehrkräften und wird von diesen in Teilen bewusst als ein pädagogisches Instrument zur Normalisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen eingesetzt. Zugleich dient sie als pädagogische Legitimation, um zu erklären, weshalb vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen nicht zum Gegenstand des Fachunterrichts werden sollten:

BF: Ähm wichtig ist es aber auch auch immer ähm (.) d/ das anzunehmen, also man kann ja als Lehrer durch die eigene Haltung (..) denke ich auch, ähm Stimmungen in der Klasse beeinflussen und ich kann mir vorstellen, dass Lehrkräfte, die da sehr viel Vorbehalte haben, das kriegen ja auch andere Schüler mit, kann man sicherlich auch viel kaputt machen, oder wenn man einfach sagt: ‚Ja, ja, find ich normal, is was!?’

In der Sequenz hebt Frau Friedrich die Relevanz hervor („*wichtig ist*“), geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Schulalltag in einer unaufgeregten und normalisierenden Weise zu akzeptieren („*das anzunehmen*“), um mit einer gleichmütigen Haltung der indifferenter Offenheit („*Ja, ja, find ich normal, is was!?*““) eine ebenso unaufgeregte und toleranzförderliche Atmosphäre unter den Schüler:innen zu erzeugen. Dass die Lehrerin in der Sequenz zunächst „*Lehrkräfte, die da sehr viele Vorbehalte haben*“, als Problemhorizont respektive Gegenentwurf zu ihrer Position aufruft, führt vor Augen, dass sie in ihren Deutun-

gen implizit davon ausgeht, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt bereits als tolerierte und zu tolerierende Tatsache bzw. selbstverständliche Subjekte anerkannt sind, dieser Status quo durch weniger tolerante Lehrkräfte jedoch gefährdet werden könne („*viel kaputt machen*“).

Auch für Herrn Kaluza stellt die Nicht-Thematisierung von Differenz eine entdramatisierende Strategie dar, um „*Akzeptanz, Normalität, Toleranz*“ im Schulalltag zu erzeugen:

FCK: Wie würden Sie denn, oder wie thematisieren Sie denn dann aktuell Geschlecht oder sexuelle Orientierungen, oder Geschlechterverhältnisse im Unterricht? Wenn sie/

MK: (...) Ja, ich mach das nicht, ne. Ich bin ja der Meinung, sobald man drüber redet schafft man en Problem! Also ich könnte jetzt natürlich jedes Mal, ehm, wenn sich die Möglichkeit böte, Michael hervor, also eh exponieren und sagen: ‚Schaut mal, wir haben ja auch nen SCHWULEN Mitschüler‘ so. Ich glaube nicht, dass das die Situation besser machen würde. Ist das Prinzip, wissen Sie was ich meine mit dem Prinzip? Also Normalität in dem Sinne, oder Akzeptanz, Normalität, Toleranz kommt nicht dadurch, dass man ständig mit dem Finger darauf zeigt, so!

Wie die Passage verdeutlicht, neigen Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Dethematisierung* diskursiv (re-)produzieren, dazu, sowohl die existierende Vielfalt innerhalb der Klassenstruktur als auch Geschlecht und Sexualität als einen Unterrichtsgegenstand per se zu dethematisieren, um die behauptete Normalität differenzloser Egalität respektive hierarchieloser Heterogenität nicht durch Zurschaustellung („*exponieren*“) bzw. Dramatisierung von Differenz zu gefährden. In der Passage verdeutlicht dies insbesondere die folgende Phrase: „*sobald man drüber redet, schafft man en Problem*“. Der superioren Perspektive indifferenter Offenheit und hetero-benevolenter Toleranz entsprechend, können Lehrkräfte zwar die Vielfalt an Lebensweisen als solche zulassen, greifen das Thema jedoch kaum als solches im Schulalltag und Unterricht aktiv auf.

Erklärt werden kann dies über die im Deutungsmuster virulente Orientierung an der Normalisierung vielfältiger Lebensweisen, die sich pädagogisch in nicht- und entdramatisierenden Handlungsorientierungen niederschlägt, wie sie seit der letzten Debatte um reflexive Koedukation innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Geschlechterdiskurses verbreiten sind. Dieser Perspektive folgend betont Herr Kaluza am Beispiel des Umgangs mit dem – zuvor als ‚klischeeschwul‘ figurierten – Schüler Michael, dass er geschlechtliche und sexuelle Differenz in Unterrichtsinteraktionen nicht als solche aufrufe, da in Betonung dieser die Gefahr bestünde, Michael klassenöffentlich als einen ‚Anderen‘ zu konstruieren und dadurch faktisch zu de-normalisieren, da der Rekurs auf seine schwule Situierung letztlich das Verhältnis von Norm und Abweichung (re-)produziere und die Selbstverständlichkeit von Michael, der hier exemplarisch für die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt steht, gefährden könnte („*Schaut mal, wir haben ja auch nen SCHWULEN Mitschüler‘ so. Ich glaube nicht, dass das die Situation besser machen würde*“).

Dieses Phänomen stellt sich für LG(B)T(IQ*)-Lehrkräfte in vergleichbarer Weise dar, da sie ihre eigene Normalisierung als Lehrkraft riskieren können, wenn sie das Thema als ein solches in den Unterricht einbringen und dadurch womöglich die Aufmerksamkeit auf ihre (nicht oder nur zum Teil öffentliche) geschlechtliche und/oder sexuelle Situierung lenken. Die Dethematisierung der schulpädagogischen Zuständigkeit für vielfältige Lebensweisen entspricht hiernach einer Vermeidungsstrategie von LGBTIQ*-Lehrkräften, die dem Schutz ihrer professionellen Integrität dient:

FN: Eh seh ichs auch nicht als meine Aufgabe (5) ah, ich weiß nicht, wie ich das sehen würde, wäre ich jetzt ehm Ethiklehrer, ja, ob ich dann vielleicht ne andere Verpflichtung sehen würde, aber mit den Fächern Wirtschaft und Englisch ehm seh ich einfach eh das nicht gegeben, das zum Inhalt meines Unterrichts zu machen, obwohl ich natürlich weiß eh mal ne Viertelstunde darüber zu sprechen, wirts jetzt auch keinem abtun, ja also. Also es ist wahrscheinlich auch mein Sicherheitsgefühl (.) noch (.) dass da vielleicht überwiegt, einfach auch der Konfrontation aus dem Weg zu gehen, ja.

Aus der Passage geht hervor, wie Herr Novak vor dem Hintergrund der geschlechtlich-sexuellen Situierung als schwuler (Cis-)Lehrer über das Deutungsmuster der *Dethematisierung* die institutionelle Zuständigkeit sowie professionelle Verantwortung („*Seh ich auch nicht als meine Aufgabe*“; „*ne andere Verpflichtung*“) für die Thematisierung vielfältiger Lebensweisen auf fachlicher („*wäre ich jetzt Ethiklehrer*“) und persönlicher Ebene („*Sicherheitsgefühl*“) aushandelt, um in der Konsequenz die Notwendigkeit der Vermittlung von LGBTIQ*-Anliegen in der Schule und im Unterricht zu negieren. Das Deutungsmuster der *Dethematisierung* unterstützt den schwulen (Cis-)Lehrer darin, die klassenöffentliche Konfrontation mit jenem Thema zu vermeiden, welches ihn in spezifischer Weise betrifft. Die Dethematisierung des Untersuchungsgegenstandes, zu der ebenfalls die geschlechtlich-sexuell inferiore Situierung zählt, erfüllt hiernach eine normalisierende Schutzfunktion, die es dem Lehrer ermöglicht, sich in Bezug auf berufliche Rollenideale als professionell agierende Lehrkraft zu positionieren, und zwar ‚trotz‘ seiner spezifischen, geschlechtlich-sexuellen Betroffenheit als schwuler (Cis-)Mann.

Dies gilt in ähnlicher Weise gleichsam für geschlechtlich-sexuell superior situierte Lehrkräfte, wenn diese heteronormative Gewalt über das Deutungsmuster der *Dethematisierung* aus dem institutionellen Zuständigkeits- und professionellen Verantwortungsbereich externalisieren, um sich in Bezug auf den Umgang mit vielfältigen Lebensweisen als tolerant zu positionieren. Die einen Interviewpartner:innen vermeiden es in Rekurs auf das Deutungsmuster, aufgrund ihrer inferioren Situierung Diskriminierungen im Schulalltag zu erfahren, die ihre professionelle Position als Lehrkraft gefährden könnten; die anderen vermeiden es, aufgrund ihrer superioren Situierung im Schulalltag in den Verdacht zu geraten, ex- oder implizit Heteronormativität zu (re-)produzieren, was deren positives, weil tolerantes Selbstbild als Lehrkraft – während des Interviews – gefährden könnte. Gemeinsamkeiten im Selbstbild superiorer und inferiorer Lehrkräfte, die sich als hetero/cis sowie LG(B)T(IQ*) verorten, bestehen demnach in der Vermeidung respektive Leugnung der Involviertheit in heteronormative Macht- und Herrschaftsverhältnisse, um ein integriertes Selbstbild als ‚gute‘ und in allen professionellen Belangen ‚unangreifbare‘ Lehrkraft aufrechterhalten zu können.

Dass die Non-Thematisierung von Geschlecht und Sexualität nicht an fehlenden curricularen oder fachlichen Anknüpfungspunkten liegt, verdeutlicht folgende Passage von Herr Novak:

FN: Also in in Englisch hat man natürlich zum Beispiel in der Fachoberschule ehm in der 11. Jahrgangsstufe/ da also wir benutzen von Cornelsen ehm das ‚Focus on Success‘ und da gibts auch ehm ein Kapitel über (...) ‚Diversity in the British Culture‘ oder ähnliches/ also da gibts ja verschiedene so Themen/ also und eh da ist zum Beispiel Diversity halt auch ein Schulbuchthema, was ich mir rauspicken könnte (..) aber ich/ also meistens mach ich halt Englisch in der 11 Wirtschaft und Verwaltung und das sind halt so Themen wie irgendwie Arbeitsmarkt, Globalisierung, Marketing find ich da passender. Aber ich seh auch die Möglichkeit, wenn ich wollte, dass ich das eh tun könnte.

Die angeführte Sequenz steht hier exemplarisch für eine Vielzahl widersprüchlicher Deutungen, die anzeigen, dass jene Lehrkräfte, welche das Deutungsmuster der *Dethematisierung* (re-)produzieren, hypothetisch zwar die Möglichkeit erkennen, vielfältige Lebensweisen respektive LGBTIQ*-Anliegen als ein fachliches Thema im Unterrichtsalltag zu be- und verhandeln, dies faktisch jedoch nicht, nicht bewusst oder nur in Ausnahmefällen tun möchten („wenn ich wollte“). Der Untersuchungsgegenstand wird im Deutungsmuster der *Dethematisierung* als ein fakultativer, jedoch nicht notwendiger Gegenstand des Fachunterrichts figuriert, wodurch die Thematisierung von Geschlecht und Sexualität – analog zu Heteronormativität – als schulische Ausnahmeerscheinung gilt.

Analog zu Herrn Novaks Aussage äußert auch Frau Friedrich, dass man das Thema hypothetisch im Fachunterricht vermitteln könne, „wenn man will“ (s.u.). Als Begründung, weshalb vielfältige Lebensweisen kein fachliches Thema werden, führt die Lehrerin ungünstige schulische Rahmenbedingungen (z.B. Zeit, Fach, Schulform, Klassenstufe etc.) sowie das aufgrund der zunehmenden Normalisierung von Vielfalt relativ ausgeprägte Desinteresse der Schüler:innen an, wonach das Thema „für diese jungen Leute gar nicht so ne große Rolle spielt“:

FCK: /Joah/ (..) okay, jetzt kommen wir quasi zum letzten Teil, und zwar den Thematisierungsmöglichkeiten ähm (...) Schildern Sie mir doch bitte anhand einer Unterrichtsstunde oder Situation aus dem Schulalltag, welche Erfahrungen Sie selbst mit der Thematisierung geschlechtlicher Identitäten, sexueller Lebensweisen gemacht haben, wenn Sie die gemacht haben (lacht).

BF: Ja, pass ich, muss ich wirklich passen, weil ich das (..) nicht lebe (...) (...) ja genau, also es ist jetzt grade durch Vivian, damals war diese Unterrichtsstunde, wo einfach die Schulpsychologin da war, so wir reden mal darüber, das war ne Ausnahmesituation und wir hatten uns dann auch mal vorgenommen, ach wir holen da nochmal jemand und hören uns darüber was an, aber irgendwie ging das dann im (.) im Eifer des Gefechts dann unter, ja oder in den ganzen, oder dass Vivian dann auch weg gehn/ ging. Es war ne n gewisses Interesse da von Seiten der Schüler, hätte man auch bedienen können, aber es ergab sich dann nicht, ja. Ansonsten (..) kenn ich das nicht, ja. [...]

FCK: Und sehen Sie denn Möglichkeiten in Ihren Unterrichtsfächern Deutsch und Politik und Wirtschaft // (.) was man oder in welchem Kontext man was vielleicht thematisieren könnte?

BF: Ja, al/ ja, also in, man kann es machen. Man kann in (.) im Politikunterricht das Thema letztendlich aufgreifen, über äh Rolle von Männern ähm (..), des geht auf jeden Fall, wenn man beim Fußball anfängt und bei den Hooligans, wie auch immer ja, äh da findet man sicherlich eint/ Eintritte, Möglichkeiten, äh was zu machen. BESCHRÄNKT in den Bereichen, die uns hier wirklich bleiben, äh weil doch sehr viel prüfungsorientiert gearbeitet wird. Im Deutschunterricht hatten wir Möglichkeiten, ähm unsere Lektüre noch auszusuchen (lacht) halbwegs, ja. Ähm, das wird immer schwieriger, weil von Seiten des Kultusministeriums mittlerweile auch in der RVS Lektüren vorgegeben sind. Da lesen wir jetzt die Physiker und den Sandmann. Ja da blieb, bleibt wenig Spielraum, tatsächlich was zu machen. Sind wir ver/ sehr festgelegt. Man kann es machen, in (.) äh Stellungnahmen in dem Thema, könnte man (.) das einbauen, also in dieses Gerüst von äh, wie schreibt man Texte, bestimmte Themen einzubauen, da ist es möglich, fällt mir grade ein, ja Stellungnahme, Erörterungsthema, kann man machen. Ja, Möglichkeiten sind da im Deutschunterricht.

FCK: Und in PoWi?

BF: In Powi äh (.) in Wirtschaft nicht, aber in diesen Seitenbereichen, wir ham immer so n bisschen Luft auf aktuelle Sachen einzugehen, da kann mans thematisieren, wenn man will.

FCK: Mhm (bejahend) okay.

BF: Hab ich aber noch nicht gemacht (lacht).

FCK: (lacht) Vielleicht ja in Zukunft, genau.

BF: Ja, Ja, da sind dann auch so Sachen wie Wahlen jetzt, ja oder Brexit (..) das brennt natürlich doch auch n bisschen mehr, muss ich ehrlich sagen, ja und da sind ich mach jetzt zum Beispiel in PoWi immer (.) jemand stellt n aktuelles politisches Thema vor (.) äh da nehm ich mir so ne Viertelstunde Zeit (.) immer und da ist dieses Thema noch nie vorgekommen, geschlechtliche Orientierung. Ja also es ist, es trifft ja, ich

guck natürlich auch immer so was, was brennt. Wenn das verstärkt auftauchen würde, könnte man das natürlich machen, aber es is noch nich aufgetaucht.

FCK: Das heißt ähm (.) die Jugendlichen suchen sich, können sich n Thema aussuchen und das dann in den 15 Minuten vorstellen, oder?

BF: Ja also, ja mehrere und sagen guckt einfach nochmal was euch so interessiert auf politischer Ebene, ja, aber da sind solche Sachen durch/ wären WÄREN thematisierbar, is aber noch nie passiert, ja.

FCK: Mhm (bejahend) Was glauben Sie warum? (lacht)

BF: Weiß ich nicht, also vielleicht das, wo äh was ich ja auch erlebe, dass das für diese jungen Leute gar nicht so ne große Rolle spielt, ja. Also wenn nich solche (..) Aufhänger sind, wie jetzt [Vivian], die jetzt auftaucht, wo man sicherlich ma hinguckt und sacht so ah interessant, was läuft denn da, ja oder warum ähm es is vielleicht nich so son gesellschaftliches Thema, also in den Medien äh kommts ja eigentlich (.) kaum vor, ja. In den ähm Nachrichten höchsten negativ besetzt, wenn irgendwelche V/ Anschläge sind oder Vorurteile oder Schlägereien ähm (.) aber es is nich es is nich unbedingt so des Thema, ja. Kann natürlich auch sein, ja.

FCK: Und was wär also für für was wär für Sie jetzt der der Grund oder wie würden Sie es begründen warum Sie es nicht thematisiert haben?

BF: Weil weil es nicht brennt, weil ich des/ nicht des Gefühl habe, dass es jetzt so n Thema is, was in/ was innen Fokus müsste. Ja, also ich versuche das aufzunehmen, was ich von den Schülern auch so mitkriege äh aber es so, was sie so interessiert, dann würde ich das sicherlich machen, aber es (.) das taucht nicht auf. Und ich hab jetzt so für mich jetzt ähm (.) auch nicht so die die die ja die Motivation, zu sagen, i/ ich (.) bau das jetzt ein, ‚ja, ihr müsst da mal hingucken‘ (..) Ähm das is im ja könnt ich ich in den Fächern Politik und Deutsch machen, aber (.) ähm steht im Moment nicht an, kann aber sich noch ändern (lacht).

Die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wird zu Beginn der Passage auf eine individuelle Notwendigkeit reduziert, die sich für die Lehrerin erst dann einstellt, wenn der Untersuchungsgegenstand als Thema für bestimmte Schüler:innen – hier: Vivians Transition – im Schulalltag Relevanz beansprucht, wenn es also, in den Worten von Frau Friedrich, „*brennt*“. Die Relevanz, in Schule und Unterricht über LGBTIQ*-Themen zu informieren, wird hiermit – analog zu den Deutungen von Herrn Stracke – auf (vermeintliche) Ausnahmesituationen reduziert, zumal es aufgrund der wahrgenommenen Aufgeschlossenheit unter den Schüler:innen zumeist keine Notwendigkeit zur Thematisierung gebe. Dass die geschilderte Unterrichtsstunde, in der Vivians Transition in konsensualer Absprache mit ihr und der Schulpsychologin thematisiert wird, als „*Ausnahmesituation*“ deklariert wird, bestätigt im Umkehrschluss, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend weder auf interaktionaler noch fachlicher Ebene als ein regulärer Unterrichtsgegenstand, über den es zu informieren gilt, gedeutet wird.

Der wiederholte Wechsel in den Konjunktiv („*Wenn das verstärkt auftauchen würde, könnte man das natürlich machen, aber es is noch nich aufgetaucht.*“) sowie die in der Passage mehrmals getätigten Relativierungen der skizzierten Thematisierungsmöglichkeiten im professionellen Zuständigkeitsbereich untermauern diese Interpretation und lassen eine konzessiv-adversative Rechtfertigungsstrategie erkennen, die wie folgt funktioniert: Ja, man könnte vielfältige Lebensweisen im Fachunterricht thematisieren, aber aus ‚diesen und jenen Gründen‘ war dies nicht möglich und auch nicht nötig. Die Passage dokumentiert in ihrer Ausführlichkeit, dass die Lehrerin sich durchaus als offen und bereit zur Thematisierung darstellt, die Vermittlung des Themas jedoch nicht realisiert, weil vielfältige Lebensweisen vor dem Hintergrund organisatorischer Handlungszwänge im Vergleich zu anderen Themen für Schüler:innen kaum eine schulische Relevanz besäßen („*Weil weil es nicht brennt, weil ich des/ nicht des Gefühl habe, dass es jetzt so n Thema is, was in/ was innen Fokus müsste.*“, äh was ich ja auch erlebe, dass das für diese jungen Leute gar nicht so ne große Rolle spielt“). Die Gründe für die Nicht-Thematisierung werden an der Zielgruppe

ausgerichtet und damit diskursiv externalisiert, wodurch die Lehrkraft ein ungebrochen positives Selbstbild trotz faktischer Dethematisierung aufrechterhalten kann, da sie doch lediglich die Interessen der Schüler:innen berücksichtigt. So sind den Deutungen der angeführten Passage nach nur wenige strukturell-organisatorische Möglichkeiten zur Thematisierung im Schulalltag vorhanden, ebenso wenig ist eine schüler:innenbezogene Notwendigkeit gegeben („Ja, Ja, da sind dann auch so Sachen wie Wahlen jetzt, ja oder Brexit (...) das brennt natürlich doch auch n bisschen mehr, muss ich ehrlich sagen“).

Dass eine aktive Thematisierung vielfältiger Lebensweisen dem Deutungsmuster nach vermieden wird, bedeutet nicht, dass das Thema überhaupt nicht zum Unterrichtsgegenstand werden kann. Dem Selbstbild toleranter und tolerierter Lehrkräfte sowie der darin rekonstruierten passiven Haltung indifferenter Offenheit entsprechend, werden vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als randständiges Thema durchaus von Lehrer:innen im Unterricht zugelassen, wenn diese als bedeutsamer Gegenstand für Schüler:innen wahrgenommen und/oder von Schüler:innen proaktiv an die Lehrkräfte herangetragen werden. Darstellen lässt sich dieser Umstand anhand einer weiteren Passage von Frau Friedrich, in der die (Cis-)Lehrerin schildert, dass Schüler:innen sich während eines Filmprojektes, das kurz vor den Sommerferien durchgeführt wurde, dazu entschieden hätten, den Film *HER* (2013) im Deutschunterricht zu rezipieren, der vordergründig von einer Liebesbeziehung zwischen einem biologischen Mann und einem Betriebssystem in Form einer künstlichen Intelligenz mit weiblicher Stimme handelt, die als dessen persönliche Assistenz – vergleichbar mit Sprachsteuerungen wie Apples Siri oder Amazons Alexa – fungiert:

BF: Ich muss jetzt überlegen, wo kommt Sexualität vor im Unterricht. Ich hatte ein/ wir hatten so ein kleines Filmprojekt gemacht, ja. Also wir haben hier ne sehr gute Mediathek und die durften sich/ hatten Filme zur Auswahl und da gibts diesen Film "HER". Ich weiß nicht, ob Sie den kennen. Da gehts um künstliche Intelligenz, also Figuren, die man praktisch übers Internet kennenlernt. Und dann ist eine Liebe zwischen einer künstlichen Intelligenz und einem Menschen taucht auf (...) dieser Mensch hat jetzt sexuelle Beziehungen zu einem richtigen Menschen über g/ transformiert praktisch über diese künstliche Intelligenz, die das so mit rein gibt. Eine heiße Geschichte.

FCK: Joah das glaub ich (lacht).

BF: Und äh dann war da wirklich eine Liebes/ eine Sz/ eine Liebesszene kam in diesem Film vor, zwischen zwei Menschen praktisch, die aber gelenkt wurde von dieser verliebten künstlichen Intelligenz, die praktisch in diesem Mann die Emotionen weckte. [...] Und der Mann hat dann, der ist in diese künstliche Intelligenz verliebt und jetzt werden [...] aber diese Prozesse in Gang gesetzt und diese Liebe, die er oder auch diese Begierde, die er dieser künstlichen Intelligenz-Frau zugesteht, lebt er dann mit einer anderen Frau [...] Sie kennens auch nicht?

FCK: Ne, ich kenns auch nich, deswegen, (lacht) werd ich mir mal angucken und aber also da würds mich interessieren ham ham die Schüler_innen auch drüber gesprochen, oder sind Sie ins Gespräch mit denen gegangen, was sagt die Rezension, wie nehmen die des auf?

BF: /Ja, also sie ham dann, ja ich bin dann, ich bin dann/ immer so rumgegangen und wie läufsts und so und bei dem HER, des war ganz witzig, das hat nämlich n Pärchen sich ausgesucht und dann war die Yalız noch dabei und noch jemand, äh und die fanden das als Thema ganz spannend, das es sowas gibt, aber ham das so als Liebesgeschichte auch eingeschätzt, ja. Wie ist denn diese Liebe zwischen einer künstlichen Intelligenz und einem Menschen, wie funktioniert das denn und das war ihnen dann klar, das muss auch auseinander gehen, ja, weils ja letztendlich dann doch nur ne Kopfgeschichte is, ja, und das fanden se dann auch RICHTIG so (lacht), ja, wobei ja auch das möglich ist, ja., Das machen se dann auch im Grunde genommen klar und sagen: „Ne, ja, gucken wir uns mal an, aber das gibts nicht“.

Gleichwohl der Film laut Schilderung diverse Elemente enthält, über die Geschlecht, Sexualität und Lebensformen im Unterricht verhandelt werden können, wie etwa das Aufbrechen mononormativer Paarstrukturen oder das Verhältnis von Sex und Liebe sowie Körper und Geist, werden die darin verhandelten Inhalte in der Passage von Frau Friedrich vorwiegend als heterosexuelle Liebesbeziehung zwischen Mensch (Mann) und Maschine (Frau) rezipiert. Dass der Film erst nach weiteren Nachfragen und Überlegungen als relevant für das Interview in Betracht gezogen wird, kann zum einen damit erklärt werden, dass die darin als heterosexuell gelesene Liebesbeziehung von der Lehrkraft implizit als Norm bzw. normal und dadurch als nicht bzw. weniger zum Untersuchungsgegenstand zugehörig wahrgenommen wird. Zum anderen kann es aber auch daran liegen, dass das einmalige Filmprojekt weniger dem regulären Unterrichtsgeschehen entspricht und die im Film verhandelte Beziehung zwischen einem Menschen und einem weiblich interpretierten Betriebssystem als nicht oder weniger relevant für das Interviewgespräch wahrgenommen wird, weil der Film zu anderen Diskursen, wie etwa der Technisierung des Lebens, gezählt wird.

Ohne hier auf die Passage im Detail eingehen zu können, kann hierüber aufgezeigt werden, dass vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen dem Deutungsmuster entsprechend zwar nicht systematisch als Unterrichtsgegenstand verhandelt, an den Rändern des Regelbetriebs jedoch durchaus als ein Thema zugelassen werden können, wenn dieser Wunsch von den Jugendlichen an die Lehrkraft aktiv herangetragen wird oder die Lehrkraft eine Notwendigkeit zur Thematisierung vielfältiger Lebensweisen aufseiten der Schüler:innen (an-)erkennen. Die Verantwortung für die Thematisierung vielfältiger Lebensweisen wird im Deutungsmuster der *Dethematisierung* ex- und implizit auf die Schüler:innenebene verlagert, wobei anzumerken ist, dass den Schüler:innen aufgrund der ihnen insinuierten Toleranz gegenüber LG(B)T(IQ*-)-Subjekten zumeist nur ein sehr geringes schulisches Interesse an der Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität zugeschrieben wird, weshalb wiederum Lehrkräfte die Vermittlung des Unterrichtsgegenstandes an die Peripherie des Regelunterrichts verdrängen können.

Dieser Umstand gilt nicht nur für die Thematisierung heterosexueller Lebensformen, sondern ebenso für homosexuelle, wenn diese vermittelt durch Schüler:innen im Unterrichtsalltag sichtbar gemacht werden, wie es anhand von – pejorativen – Beschreibungen des sogenannten ‚Hausierens‘ schwuler und lesbischer Schüler:innen im Ethikunterricht von Herrn Kaluza veranschaulicht wird:

FCK: Hausieren geht, könnten Sie mir vielleicht eine Situation von dem einen Schüler, der einen Schülerin erzählen, wo ihnen dieses ‚Hausieren‘ aufgefallen ist?

MK: Bei Laura war das so, dass ich ehm in der ehm, im Q2 Freiheit und Determination das ist berufliches Gymnasium, sowohl Michael als auch Laura sind in meinem Ethikkurs in im beruflichen Gymnasium und da hab ich mal son eh en Unterrichtseröffnung gemacht ehm mit solchen Karten, da war dann so: Freiheit heißt/ist für mich Pünktchen, Pünktchen, Pünktchen, die mussten das ergänzen und Laura hat das halt ganz groß gemacht, ‚FREIE LIEBE‘ und dann ‚GAY‘ und das sind ja Gestalter, ehm also die können alle sehr gut zeichnen [...] und Laura hat dann halt son, (.) so Symboliken gemalt, die halt auf gleichgeschlechtliche Liebe hindeuten. Und Michael ist einfach, entschuldigen Sie meine Wortwahl, die Vorzeigetunte schlechthin (.). So im Tonfall und Gestik, so wie man es aus dem, quasi, so wie das verulkt wird im Fernsehen, da ist da (unver.). Bei Michael er macht da seine Show draus und er genießt das auch. So, ja [...]

FCK: Und ehm, die Situation aus dem Ethikunterricht würde mich nochmal interessieren. Also ‚Freiheit ist Punkt, Punkt, Punkt und dann hatte Laura dieses Poster gebracht. Wie ging die Stunde weiter, könnten Sie mir die Situation bitte nochmal etwas genauer schildern.

MK: Die Stunde, also ehm, eh, die Stunde, das geht so weiter, die Dinger, die DINGER, die Zettel präsentiert, die werden an der Wand aufgehängt und dann spricht man mal darüber und natürlich ist (.) ehm, im beruflichen Gymnasium steht ja der Inhalt im Vordergrund, es gibt ja nen Lehrplan und ein Zentralabitur [...] Also weiß ich auch, dass das ein wichtiger Punkt ist und dann geht man da mehr auf das Inhaltliche ein und guckt dann, ja eh, wo ist denn hier ein Freiheitspunkt, den ich in der nachfolgenden Stunde auch wieder aufgreifen kann. Das ist ja dann ein Opener und so. Deshalb fiel das hinten runter, mehr oder weniger, weil ehm, Sexualität in der Philosophie, in der Freiheitsdebatte nicht sehr viel Anwendung findet (.) eigentlich keine (lacht).

Die Passage über das Nicht-Aufgreifen, Nicht-Vertiefen respektive die Nicht-Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt während des Ethikunterrichts deutet darauf hin, dass der Lehrer die Vielfalt an Lebensweisen unter den Schüler:innen der passiven Haltung indifferenter Offenheit in der Perspektive hetero-benevolenter Toleranz zwar als einen vordergründigen Unterrichtsgegenstand zulassen kann, jedoch nicht didaktisch vertieft, wie erneut in Verweis auf externale Zwänge („Zentralabitur“) begründet wird. Nebst des wiederholten heterosexistischen Othing von Michael als „Vorzeigetunte“, der als Beleg für die Reichweite der schulischen Toleranz aufgerufen wird, faktisch jedoch die Involviertheit der Lehrkraft in heteronormative Differenzverhältnisse demaskiert, deuten sich in der Passage latente Prozesse des heterosexistischen Silencing von Lauras lesbischer Subjektposition sowie der damit verbundenen LGBTIQ*-Anliegen an, die sich in den Handlungsorientierungen des Lehrers in Form des unterlassenen Aufgreifens ihrer Bemühungen, sexuelle Vielfalt als einen Unterrichtsgegenstand sichtbar werden zu lassen, manifestiert („fiel das hintern runter“).

In kritisch-dekonstruktiver Analyse der Passage aktualisieren sich darin Widersprüche der rhetorischen Heteronormalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt durch deren Dethematisierung, die sich im sozialtheoretischen Rekurs auf Laufenberg (2014) und im erziehungswissenschaftlichen Rekurs auf Hartmann (2017a) als empirische Beispiele für soziale Mechanismen der post-heteronormativen Immunsierung gegen die Gleichstellung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Bildungssystem interpretieren lassen. Durch die partielle Gewährung von Toleranz, Akzeptanz und Privilegien gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen kann deren absolute Anerkennung vermieden und auf ein für die post-heteronormative Dominanzgesellschaft erträgliches Maß reduziert werden, sodass diese nicht in ihrer strukturellen Herrschaftsförmigkeit gefährdet wird. Vor dem skizzierten Hintergrund verweisen die identifizierten Deutungen auf die Perspektivierung des Untersuchungsgegenstandes in einem Modus der Negation durch Affirmation, wie ich ihn bezeichnen möchte. Durch die heteronormalisierende Affirmation von Differenz gelingt es den Lehrkräften, die schulische Relevanz von LGBTIQ*-Themen für das professionelle pädagogische Handeln zu negieren und sich dadurch zugleich gegen Kritik zu immunisieren.

Anders formuliert: Weil LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* nach als überaus normale Subjekte der Schule gedeutet werden, stellen sie für Lehrkräfte keine pädagogische Aufgabe und auch kein unterrichtsrelevantes Thema mehr da, wodurch deren Berücksichtigung im Schulalltag sowie die Vermittlung von LGBTIQ*-Themen im Fachunterricht ‚guten Gewissens‘ vermieden werden kann. Kritik gegenüber diesem Vermeidungsverhalten sowie der hiermit einhergehenden Ignoranz sozialer Ungleichheit kann mit dem Argument abgewehrt werden, dass eine bewusste Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt einer unnötigen Dramatisierung von Differenz gleichkäme, durch die LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen als eine Abweichung von der Norm exponiert werden, was zu deren De-Normalisierung in der Schule führe ergo pädagogisch

kontraintuitiv sei, weil dadurch der (vermeintlich) erreichte post-heteronormative Status quo konterkariert werde.

Die unsystematische, gewissermaßen experimentelle Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als Randthema, die nachfolgend anhand der einmaligen Integration eines homosexuellen Paares in eine Aufgabenstellung dargestellt wird, verdeutlicht die strukturelle Marginalisierung des Untersuchungsgegenstandes in fachbezogener Perspektive und bestätigt in ihrer Exzeptionalität den Umstand, dass vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen lediglich in Ausnahmesituationen thematisiert werden:

MK: Es gab eine Situation, ich hab mal eine Lernsituation gemacht [...], ehm wo en schwules Friseurhepaar ehm ehm ein Haus kauft und nen Friseursalon reinbaut und eben nen Angebot anfordert von der Trinkwassererwärmungsanlage und das ist auch so in der Aufgabenstellung ehm (...) formuliert worden. Und DAS EINZIGE Kommentar was kam, war, ‚eh die sind ja schwul‘. Das wars. Nur einer, der jetzt zum dritten Mal auch die Prüfung nicht geschafft hat, ehm, der hat natürlich gesagt, en Türke(.) eh, ehm, den Auftrag nehm ich nicht, den Arbeitsauftrag absolvier ich auch nicht. Da sag ich ‚Ja und das ist jetzt ne sechs‘, ‚Ja, ist mir egal‘. Wo dann aber im Nachgespräch rauskam, dass die, der Vater von seiner Freundin schwul ist und der aber OK ist. Also das ist ehm, Geschlechter, Sexualität ist glaub ich viel aufgeklärter in der breiten Masse als man sich das vorstellt bzw. tolerierter. Von Aufgeklärtheit will ich jetzt eigentlich gar nicht sprechen, also von Fachwissen und so weiter.

Diese Passage verweist auf eine schulische Praxis, die vor dem Hintergrund des im Deutungsmuster der *Dethematisierung* diskursiv konstruierten, heterogenen und harmonischen Handlungsraumes eigentlich gang und gäbe sein müsste: nämlich die selbstverständliche Integration geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als Querschnittsthema des Fachunterrichts. Dass das geschilderte Szenario im Schulalltag von Herrn Kaluza die Ausnahme, nicht jedoch die Regel darstellt, verdeutlichen die geschilderten, zum Teil verwunderten Reaktionen des als „Türke[n]“ respektive Migrationsanderen aufgerufenen Schülers („*eh die sind ja schwul*“) über die einmalige sowie tendenziell stereotype Integration schwuler Lebensformen in die Aufgabenstellung einer Klausur der aufgerufenen Berufsschulklasse („*hab mal eine Lernsituation gemacht*“).

Paradoxerweise wird die dargestellte Ausnahmesituation vom Lehrer als Negativbeispiel für die Effekte einer Thematisierung von LGBTIQ*-Lebensweisen in Schule und Fachunterricht herangezogen und damit implizit als Beleg dafür angeführt, weshalb der Untersuchungsgegenstand im Schulalltag keine Relevanz mehr beanspruche respektive auch nicht thematisiert werden sollte. Argumentativ gestützt wird die diskursive Dethematisierung einer Notwendigkeit zur unterrichtlichen Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt durch die Aufrufung einer weitgehend toleranten sowie unproblematischen Schüler:innenschaft („*Also das ist ehm, Geschlechter, Sexualität ist glaub ich viel aufgeklärter in der breiten Masse*“). Die im Zusammenhang mit der Klausur beschriebene Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auf Schüler:innenebene wird damit in Rekurs auf ableistische Diskursstränge auf eine singuläre, individuelle Ausnahmeerscheinung eines prinzipiell problematischen Schülers reduziert („*Nur einer, der jetzt zum dritten Mal auch die Prüfung nicht geschafft hat.*“), wodurch das Deutungsmuster der *Dethematisierung* implizit bestätigt wird.

Einer kritisch-dekonstruktiven Lesart der Passage folgend ist in diesen Kontext herauszustellen, dass Herr Kaluza die Nicht-Bearbeitung der Aufgabenstellung, „*wo en schwules Friseurhepaar ehm ehm ein Haus kauft und nen Friseursalon reinbaut*“, pädagogisch nicht duldet, das Verhalten des Schülers sanktioniert und nach dem Unterricht das Ge-

sprach mit dem Schüler über die Situation sucht. Vielfältige Lebensweisen werden demnach im Einzelgespräch thematisiert, wodurch eine Auseinandersetzung mit LGBTIQ*-Lebensweisen in einer anerkennenden Perspektive erfolgt. Das „Nachgespräch“ ermöglicht es dem Lehrer zudem, den geschilderten Konflikt im Zusammenhang mit vielfältigen Lebensweisen in seiner individuellen Spezifik nachzuvollziehen und damit nicht in einer, zu Beginn der Passage (re-)produzierten, rassifizierenden Perspektive zu interpretieren, wonach der Schüler aufgrund der Zuschreibung als ‚Türke‘ Probleme mit der Anerkennung schwuler Lebensweisen habe. Entgegen der im Deutungsmuster der *Fragmentierung* (re-)produzierten Annahme über geschlechtlich-sexuelle rückständige, natio-ethno-kulturelle Migrationsandere (5.2.4), die an antimuslimische Diskurse anschließen, gelingt es Herrn Kaluza in der hier angeführten Passage, ‚hinter‘ die homofeindliche Performanz des Schülers zu ‚blicken‘ und rassistische Erklärungsmuster für das Schülerverhalten, die zu Beginn der Passage (re-)produziert werden („*der hat natürlich gesagt, en Türke(.) eh, ehm, den Auftrag nehm ich nicht*“), nachträglich zu relativieren („*Wo dann aber im Nachgespräch rauskam, dass die, der Vater von seiner Freundin schwul ist und der aber OK ist.*“).

Verstärkt wird das Deutungsmuster der *Dethematisierung* hier erneut durch diskursive Praktiken der intersektionalen Ent-/Stigmatisierung des vermeintlich homofeindlichen ‚Türken‘, der in Teilen der Passage zwar als ein solcher aufgerufen wird, letzten Endes aber als (fast!) genauso tolerant wie die breite „Masse“ figuriert wird, wodurch er zugleich als ein spezifischer Beleg für die unter den Schüler:innen verbreitete Toleranz und Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gilt. Umgangssprachlich und zugespitzt formuliert: ‚Wenn nicht einmal mehr der vermeintlich homophobe Schüler mit türkischem Migrationshintergrund ein Problem mit der Anerkennung von LGBTIQ*-Anliegen hat, sollte klar geworden sein, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wirklich kein Thema und kein Problem an Schulen mehr darstellt und daher auch keine Notwendigkeit zur Thematisierung im Fachunterricht besteht‘.

Insbesondere die Passagen von Herrn Kaluza verweisen auf ambivalente Deutungspraktiken der intersektionalen Ent-/Stigmatisierung, also sowohl der Stigmatisierung als auch simultanen Entstigmatisierung natio-ethno-kultureller Migrationsanderer, wobei deren diskursive Instrumentalisierung als besonders in-/tolerante Schüler:innensubjekte einem diskursiven Dethematisierungsverstärker gleichkommt, über den betont werden kann, wie bedeutungslos geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Schulalltag geworden sei. Empirisch nachvollziehen lassen sich die Strategie der intersektionalen Ent-/Stigmatisierung sowie die damit verbundenen Handlungsorientierungen anhand einer weiteren Passage:

MK: Ehm, (5) sogenannte Vorurteile (..), die man vermeintlich aufgreifen würde, oder die man vermeintlich irgendwo finden könnte, sind meistens auch nicht vorhanden. Also ich unterrichte ja auch in Berufsschulen und das Thema kommt auch da, ich hab auch da mal Ethikunterricht bzw. wenn ich keine Lust habe, Metalltechnik zu machen, mache ich Ethik. Und ehm da guckt man auch auf Themen wie Homosexualität oder sowas, also vor allem dann, wenn, also das ist auch so lehrermäßig, da sagt einer ‚Ey du Schwuchtel gib mir mal den Stift‘ eh, Großstadt B., ehh Großstadt H. Ghetto, das ist normaler Jargon, da denkt sich auch keiner bei was und dann greift man das mal auf und ehm (...) im Grunde juckt es keinen, ob jemand schwul ist. Ob das jetzt die Türken in Großstadt H. sind, wo man vermeintlich sagt: Die Araber, die Eurasier, die sind so super maskulin und so. Das juckt keinen.

In der angeführten Passage wird die Strategie der Entproblematisierung respektive Harmonisierung des Handlungsraums via intersektionaler Ent-/Stigmatisierung natio-ethno-kultureller Migrationsanderer zum Zweck der Dethematisierung geschlechtlicher und sexueller

Vielfalt manifest. Herr Kaluza ruft dazu das Weltbild einer heterogenen, aber konfliktfreien Großstadt inklusive des Konstrukts einer unproblematischen, weil toleranten (heterosexuellen und cis-geschlechtlichen) Schüler:innenschaft auf, indem er die Existenz von Konflikten im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (z.B. Homofeindlichkeit) innerhalb seines institutionellen Zuständigkeitsbereiches der beruflichen Schule als (fast) nicht real kennzeichnet, wie es anhand der wiederholten Verwendung relativierender Adverbien zu erkennen ist („sogenannte Vorurteile“ „vermeintlich aufgreifen“, „vermeintlich irgendwo finden könnte“, „meistens auch nicht vorhanden“).

Unterstützt wird diese Konstruktion durch die zu Beginn und am Ende der Passage angewandte diskursive Strategie der Harmonisierung des Handlungsraumes („Berufsschule“), die hier durch die intersektionale Ent-/Stigmatisierung (vermeintlich) problematischer migrationsanderer Jungen verstärkt wird („Ob das jetzt die Türken in Großstadt H. sind, wo man vermeintlich sagt: Die Araber, die Eurasier, die sind so super maskulin und so. Das juckt keinen.“). Gleichwohl eine Reaktion auf die pejorative Verwendung des Begriffs „Schwuchtel“ im Schulalltag im Sinne des Rollenverständnisses als Lehrkraft („das ist auch so lehrermäßig“) der Selbstaussage nach gelegentlich erfolgt („dann greift man das mal auf“), wird in Betonung dessen, dass es „im Grunde“ – hier wohl in der Bedeutung von ‚in Wirklichkeit‘ oder ‚tatsächlich‘ – keine:n interessiere, „ob jemand schwul ist“, diskriminierendes Sprechen von Schüler:innenseite durch die Lehrkraft bagatellisiert, um auf diese Weise den Handlungsraum durch Entproblematisierung des heteronormativen Sprechens als konfliktfrei und diskriminierungsarm zu konstruieren.

Der geschilderte professionelle Umgang mit der durch Schüler:innen evozierten Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Form der Verwendung von schwul als Schimpfwort wird von Herrn Kaluza durch die Metapher des ‚Hinsehens‘ erläutert („da guckt man auch auf Themen wie“), die in ähnlicher Weise bereits von Frau Friedrich im Zusammenhang mit der Frage nach fachbezogenen Thematisierungsmöglichkeiten des Untersuchungsgegenstandes verwendet wurde (BF: „ich hab jetzt so für mich jetzt ähm (.) auch nicht so die nicht so die die ja die Motivation, zu sagen, [...] ja, ihr müsst da mal hingucken“, „wo man sicher mal hinguckt und sacht so ah interessant“).

Der Passage folgend hat die Thematisierung des Untersuchungsgegenstandes durch Schüler:innen als professionelle Reaktion zur Folge, dass die Lehrkraft den ‚pädagogischen Blick‘ auf die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen richten bzw. richten müssen, der sonst von diesen systematisch abgewendet ist. Die über den Wortstamm ‚sehen‘ realisierte Metapher verweist auf die rekonstruierte Haltung indifferenter Offenheit, die nur mit einem geringen Aktivitätsniveau vonseiten der Lehrkräfte verbunden ist – etwa den ‚Kopf drehen, um ‚hinzusehen‘. Die Handlungsorientierung des kurzen und gelegentlichen ‚Hinsehens‘ anstelle des regulären ‚Wegsehens‘ erscheint zwar prinzipiell begrüßenswert, wird innerhalb des Deutungsmusters der *Dethematisierung*, wie an der angeführten Passage nachvollzogen werden kann, jedoch nicht konsequent, sondern nur selektiv bis hin zu sporadisch verfolgt („guckt man auch auf“, „vor allem dann, wenn“, „greift man das mal auf“), sodass Geschlecht und Sexualität als Unterrichtsgegenstände randständig bleiben.

Ersichtlich wird dies, wenn diskriminierendes Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt respektive diskursive Diskriminierung durch Absprache der gewaltvollen Intentionalität der Aussage bagatellisiert wird, wodurch der schulische Handlungsraum har-

monisiert und die in der Beschimpfung wirkende heteronormative Gewalt zugleich normalisiert wird („*Ghetto, das ist normaler Jargon, da denkt sich auch keiner bei was*“).

Die Bagatellisierung sozialer Ungleichheit in Form heterosexistischer Sprechens verweist in Anlehnung an die Metapher auf soziale Praktiken des ‚Zusehens‘ bei ausgeübter, diskursiver Gewalt im Schulalltag. Der geschilderte Umgang mit der Situation entspricht damit der rekonstruierten Perspektive der indifferenten Offenheit respektive offenen Gleichgültigkeit gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, die in der Passage von Herrn Kaluza in verallgemeinernder Weise auch den Schüler:innen zugeschrieben wird („*im Grunde juckt es keinen, ob jemand schwul ist*“), um hierüber die Normalität geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und das ‚Weg-‘ bzw. ‚Zusehen‘ bei diskursiver Gewalt gegen diese Vielfalt über gesellschaftlich erfolgte Modernisierungsprozesse zu banalisieren. Die Passage weist Ähnlichkeiten mit der rekonstruierten Entkopplung von Differenz und Eigenschaft im Modus differenzloser Egalität auf (5.1.3). Indem der gewaltvolle Sprechakt vom Schüler:innensubjekt bzw. dessen Intentionalität entkoppelt wird, gelingt es, das harmonische Weltbild toleranter heterosexueller und cis-geschlechtlicher sowie tolerierter und zu tolerierender LGBTIQ*-Schüler:innen trotz der wahrgenommenen Verwendung von schwul als Schimpfwort aufrecht zu erhalten und dadurch professionelle Handlungsbedarfe im Zusammenhang mit vielfältigen Lebensweisen aus dem pädagogischen Bewusstsein zu verdrängen. Problematische Interaktionen, wie die skizzierte, werden in ihrer strukturellen Gewaltförmigkeit relativiert, weil sie in Kontrast zu intentionalen Handlungen lediglich als ein oberflächliches, sprachliches Phänomen gedeutet werden.

Die relativierende Perspektivierung heteronormativer Sprechakte über das Deutungsmuster der *Dethematisierung* manifestiert sich ebenfalls im Interview mit Frau Friedrich und erklärt auch deren unterlassenes pädagogisches Handeln bei diskursiver Gewalt:

BF: Manchmal kommen ähm so Sprüche, Schwuli oder so. (.) das kommt (.) manchmal ist das ja einfach nur n dummer Spruch, wo ich sage: ‚Da muss ich jetzt gar nicht drauf reagieren‘. Wenn ich das Gefühl habe, das ist tatsächlich, das geht ‘n bisschen tiefer, oder ich müsste es ansprechen, dann mach ich das auch mal. Ja, generell, wie geht man miteinander um, was benutzt man für Vokabeln, wenn man über andere Menschen spricht, dann sag ich schonmal was dazu (lachend). Aber ich geh nich ähm auf jeden kleinen Spruch ein und interveniere gleich, äh das ist dann auch son bisschen finde ich manchmal son bisschen Gehabe. Find ich auch nicht gut, aber man bewertet dann vielleicht auch etwas über, was gar nicht so gemeint ist, ne. // (unv.)

Äquivalent zur Passage von Herrn Kaluza schildert Frau Friedrich, dass auch sie nicht auf jeden „*kleinen Spruch*“ im Schulalltag mit einer Intervention oder Sanktion reagiere, da dies zu einer Überbewertung einer ‚eigentlich‘ unproblematischen Situation im Schulalltag führen könne. Die Relativierung des heteronormativen Gehalts der Aussage mittels Bagatellisierung homofeindlichen Sprechens, die an der Verwendung von ‚schwul‘ als Schimpfwort („*Schwuli*“) dargestellt wird, erfolgt in der Passage erneut in Negation der Intentionalität des Sprechakts („*einfach nur n dummer Spruch*“, „*auf jeden kleinen Spruch*“) durch Entkopplung der homofeindlichen Performanz vom sprechenden Schüler:innensubjekt („*das ist dann auch so ‘n bisschen finde ich manchmal so ‘n bisschen Gehabe*“). Die unterstellte Non-Intentionalität des verletzenden Sprechakts wird als Begründung für die Inkonsistenz pädagogischer Interventionen angeführt, weil sie als Beleg für die fehlende Thematisierungsnotwendigkeit durch die Lehrkraft herangezogen wird. Nicht die potenzielle Verletzung bei jenen, welche sich von dieser Beleidigung be- und getroffen fühlen, steht in der Deutung im Vordergrund, sondern die, im diskursiven Vollzug faktisch nicht oder nur

schwer von Dritten zu erkennende, interne Non-Intentionalität desjenigen, der gewaltvoll spricht, wird fokussiert. Dem folgend interveniere die Lehrerin ausschließlich dann, wenn sie das „Gefühl“ habe, dass hinter dem Sprechakt tatsächlich ein tiefergehendes Einstellungsproblem bezogen auf LGBTIQ*-Lebensweisen zu vermuten sei, das es pädagogisch zu bearbeiten gelte („*ich das Gefühl habe, das ist tatsächlich, das geht in bisschen tiefer*“).

Professionelle Handlungsbedarfe im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand werden durch das Deutungsmuster der *Dethematisierung* somit auf ein pädagogisches Minimum reduziert, was in der Konsequenz – bis auf wenige Ausnahmesituationen – zu einer unterlassenen Thematisierung wie auch inkonsistenten Sanktionierung heteronormativer Gewalt im Schulalltag führt. Unklar bleibt an dieser Stelle, woran eine ‚tatsächliche Relevanz‘ im Sinne eines ‚essentiellen Problems‘ im Schulalltag erkannt werden kann und wie die Lehrerin diese pädagogisch bearbeitet – Hinweise hierauf sind im Deutungsmuster der *Fragmentierung* zu finden, unter welchem ‚tatsächliche‘ Einstellungsprobleme im Zusammenhang mit sog. Handwerkerklassen (5.2.3) sowie natio-ethno-kulturellen Migrationsanderen angenommen werden (5.2.4).

Dass die vermutete Non-/Intentionalität hinter diskriminierenden Praktiken als Begründung für (unterlassene) pädagogische Interventionen angeführt wird, lässt sich abschließend anhand einer weiteren Passage von Herrn Kaluza illustrieren, die darlegt, dass das Deutungsmuster der *Dethematisierung* die professionellen Handlungsorientierungen von Lehrkräften in Form der Haltung indifferenter Offenheit gegenüber heteronormativer Gewalt auch dann leitet, wenn in einer Situation von der Intentionalität diskriminierenden Sprechens ausgegangen wird:

MK: Also ich habs wirklich EINMAL gemacht, wie gesagt, weil eben so ‚du Schwuchtel‘ und irgendwie sowas kam. Aber nach dieser Stunde eh wurde mir bewusst, dass ich das NICHT mehr machen werde. Weil eben durch das Hinweisen darauf, das Problem geschaffen wird.

FCK: Was lief da genau ab?

MK: Ich weiß gar nicht mehr genau wies war (...) Auf jeden Fall war das aber irgendwie so abwertend, so ‚bababa‘ und dann eh (...) denkt man halt, man müsste mal eingreifen als Lehrer und so ‚Ja, jetzt erklär ich dir mal, warum es ÜBERHAUPT gar kein Problem ist, schwul zu sein‘. Aber das sind Leute, die sind sechzehn, siebzehn Jahre alt, die tragen dieses Bild, das kommt Gott weiß woher, kommt das. Da sitzt der Vater mit dem Wurstmesser am Tisch und predigt jeden Abend seine Weisen und der Sohn sitzt nebendran und sagt ‚JA, Papa‘ (...) Und das hat man ja auch beim Faschismus, beim Sexismus und so weiter und da zu glauben, als Lehrer, man könnte mit einer ausgefeilten didaktischen Unterrichtsstunde das Weltbild ändern, das ist utopisch. Das ist utopisch (...) Und deshalb, ihm noch die Bühne zu geben, seine faschistoiden, chauvinistischen Theorien zu äußern, find ich meines Erachtens nicht angebracht. Deswegen bekommt der gerade den Mund verboten und das Thema wird abgehakt.

FCK: Das heißt, wenn ich Sie richtig verstehe, also von sich aus thematisieren sie die Sachen nicht, aber (...) und wenn Schüler:innen, die Themen in einer negativen Weise einbringen, dann unterbinden Sie das in dem Sinne, dass die Aussage als unqualifiziert kennzeichnen?

MK: Wie gesagt, es ist nur ein einziges Mal vorgekommen (...) und deshalb, aufgrund dieses Vorkommens werde ich das auch nicht mehr thematisieren, weil es bis dahin auch nicht mehr vorgekommen ist, dass despektierlich davon gesprochen wurde.

FCK: Ja, könnten Sie mir nochmal von der Situation erzählen, sie hatten ja schon zunächst das Bedürfnis, da irgendwie einzugreifen und zu thematisieren, warum schwul sein kein Problem ist? Und danach haben Sie gesagt, naja ich mach das nicht mehr in der Art und Weise?

MK: Ich weiß gar nicht mehr, wie es dazu gekommen ist, was wir da gemacht haben oder was wir uns da angeschaut haben, was wir betrachtet haben, worauf hin, dann der Schüler sagen musste, dass alle Schwule vergast gehören. So, son Ding. Und ehm (12) Ich weiß nicht mehr wie es dazu kam. Ich weiß nur noch, dass ich gedacht habe, ich muss das jetzt mal thematisieren. Aber (...) das ist glaub ich son Lehrerhabitus, wo man sich so, wo man so denkt ehh man wird ja schon, wie gesagt, wir sind ja keine echten Lehrer, aber son

bisschen haben die ja schon versucht uns das Gehirn zu waschen an der Uni, diese vier Semester lang. So da denkt man so, ja das ist jetzt GANZ böse und das muss man jetzt mal UNBEDINGT unterbinden. Aber das ist ungefähr so: Stellen Sie sich mal vor Herr Klenk man sitzt in nem Raum mit vierzig Leuten und ein Faschist steht auf und sagt ‚Ja, alle Ausländer raus, die nehmen uns den Job weg.‘ Und das ist son Typ, der hat pickelige Haut, zwanzig Kilo zu viel ehm und schnauft schon aus dem letzten Loch und im Publikum sitzen Araber, Chinesen, Japaner, Franzosen, Deutsche, Schweizer. Da würde jeder sagen, so wenn wir jetzt hingehen und jetzt erklär ich dir mal, warum Faschismus scheiße ist würde jeder im Publikum sagen: ‚Ach lass den doch einfach labern‘. Das interessiert doch keinen, was der erzählt, und das ist dieser Mechanismus.

Auf Nachfrage, wie Herr Kaluza auf die pejorative Verwendung von schwul als Beleidigung („*du Schwuchtel*“) im Schulalltag reagiere, gibt dieser in Anknüpfung an das empirisch rekonstruierte Deutungsmuster der *Dethematisierung* zu verstehen, dass er Beleidigungen nur sehr selten respektive in Ausnahmesituationen zum Gegenstand des Unterrichts mache („*wirklich ein MAL gemacht*“), weil durch das Aufgreifen dieser Beleidigungen das eigentliche Problem mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt erst erzeugt werde. Ferner könne intentionale Gewalt lediglich äußerst selten im Schulalltag beobachtet werden („*Wie gesagt, es ist nur ein einziges Mal vorgekommen*“). Die Intervention des Lehrers („*Ja jetzt erklär ich dir mal, warum es ÜBERHAUPT gar kein Problem ist, schwul zu sein*“) als pädagogische Reaktion auf die Aussage „*du Schwuchtel*“ und/oder die Aussage, „*dass alle Schwule vergast gehören*“, wird retrospektiv von Herrn Kaluza wiederholt als ein affektiertes Verhalten eines spezifischen, von ihm so bezeichneten akademischen „*Lehrerhabitus*“ disqualifiziert, von dem sich der Interviewpartner in Rekurs auf klassistische Diskursstränge distanziert, indem er betont, dass dieser Lehrertypus weder ihm noch dem Kollegium an der beruflichen Schule entspreche („*wir sind ja keine echten Lehrer*“).

In Kontrast zu den vorherigen Episoden, in denen die Lehrkräfte den Schüler:innen Intentionalität sowie ein tiefgreifendes Problem bezogen auf die Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt absprechen, um den Untersuchungsgegenstand nicht als Thema im Schulalltag aufzugreifen, wird in der angeführten Passage nun das äußerst tiefsitzende, über die primäre Sozialisationsinstanz Familie erworbene „*Weltbild*“ des Schülers als eine pädagogisch Grenze konstruiert, die didaktisch nicht zu überwinden ist, weshalb der Lehrer zu dem Schluss gelangt, dass dies gar nicht mehr erst versucht werden müsse („*Und das hat man ja auch beim Faschismus, beim Sexismus und so weiter und da zu glauben, als Lehrer, man könnte mit einer ausgefeilten didaktischen Unterrichtsstunde das Weltbild ändern, das ist utopisch. Das ist utopisch (...)*“).

Ausgehend von der dem Schüler zugeschriebenen Bildungsresistenz bis hin zur Unbildsamkeit sowie Einschätzung, dass Lehrkräfte ab einem bestimmten Alter („*die sind sechzehn, siebzehn Jahre alt*“) nicht mehr in der Lage seien, in das sozialisierte Weltbild intervenieren zu können, beschließt der Lehrer, das heteronormative Verhalten des Schülers nicht zu thematisieren, sondern lediglich zu sanktionieren. Anstelle der pädagogischen Auseinandersetzung mit heteronormativen Verhältnissen sowie deren Reproduktion im Schulalltag tritt damit die restriktive Sanktionierung des Schülers in Form eines erteilten Sprechverbotes. Die Unterdrückung des despektierlichen Sprechens, die faktisch der Nicht-Thematisierung des Untersuchungsgegenstandes gleichkommt, sorge der Passage folgend dafür, dass das problematische Weltbild des Schülers auf ihn selbst begrenzt werde und sich nicht im Klassenraum forttrage („*Und deshalb, ihm noch die Bühne zu geben [...] find ich meines Erachtens nicht angebracht. Deswegen bekommt der gerade den Mund verboten und das Thema wird abgehakt.*“).

Während im ersten Teil der Passage die „*faschistoiden, chauvinistischen Theorien*“ des Schülers zwar nicht (mehr) thematisiert, aber doch unterbunden werden, wird diese Form der Sanktionierung in der zweiten Passage innerhalb der Parabel zugleich wieder relativiert. Dies geschieht einerseits in Rekurs auf ein heterogenes wie auch harmonisches Weltbild („*im Publikum sitzen Araber, Chinesen, Japaner, Franzosen, Deutsche, Schweizer*“) und andererseits durch die wiederholte Individualisierung von Heteronormativität als individuelle Ausnahmeerscheinung, die sich in der negativen Personenbeschreibung eines pädagogisch nicht ernst zu nehmenden und deshalb zu ignorierenden Individuums („*Und das ist son Typ, der hat pickelige Haut, zwanzig Kilo zu viel ehm und schnauft schon aus dem letzten Loch*“) sowie der personifizierenden Bezeichnung „*ein Faschist*“ erkennen lässt. Die inkonsistente Sanktionierung heteronormativer Gewalt im Schulalltag wird innerhalb des Narratives damit erneut über die den Schüler:innen zugeschriebene und vom Lehrer pädagogisch reproduzierte Haltung indifferenter Offenheit („*Ach lass den doch einfach labern*“) gegenüber dem rassistischen und homophoben Verhalten des Schülers als „*Mechanismus*“ des Umgangs mit derartigen Vorkommnissen plausibilisiert. Erneut spiegeln sich hierin der rekonstruierte Gleichmut und die Ignoranz gegenüber sozialen Ungleichheiten wider, die LGBTIQ*-Lebensweisen in Schule und Gesellschaft erfahren.

Das Deutungsmuster der *Dethematisierung* verweist im Zusammenhang mit den rekonstruierten Handlungsorientierungen in Gestalt der passiven Haltung indifferenter Offenheit auf eine Praxis der Nicht-Dramatisierung von Differenz, die sich in Form der unterlassenen Thematisierung bis hin zur inkonsistenten Sanktionierung heteronormativer Gewalt im Schulalltag manifestiert und auf diese Weise den vermeintlich erreichten Normalitätszustand differenzloser Egalität, der von Akzeptanz und Toleranz vielfältiger geschlechtlicher sowie sexueller Lebensweisen in einem ebenso heterogenen wie auch harmonischen schulischen Handlungsraum geprägt sei, faktisch konterkariert.³⁶

5.2 Fragmentierung – wie Lehrkräfte den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen als eine sozial-situative Teilaufgabe deuten

Die Deutungsmusteranalyse trägt hervor, dass der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen von Lehrkräften im Deutungsmuster der *Fragmentierung* als eine sozial-situative Teilaufgabe des professionellen pädagogischen Handelns wahrgenommen wird. Das Deutungsmuster der *Fragmentierung* nimmt empirisch dort Gestalt an, wo jenes der *Dethematisierung* nicht mehr ungebrochen aufrechterhalten werden kann. Dies ist etwa dann der Fall, wenn die diskursiv konstruierte Alltäglichkeit, Selbstverständlichkeit und wahrgenommene Normalität vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen in der Schule aufseiten der Lehrkräfte durch die Sichtbarkeit von LGBTIQ*-Jugendlichen durchbrochen wird. Dazu kommt es beispielsweise, weil heterosexistisches Sprechen unter Schüler:innen im Schulalltag nicht mehr nur als eine singuläre Ausnahme-

36 Für die überaus wertvollen Rückmeldungen zum Deutungsmuster der *Dethematisierung* danke ich Ruth Maria Mell und Judith Conrads.

erscheinung, sondern ein soziales Problem von bestimmten Schüler:innengruppen gesehen wird.

Gemein ist fragmentierenden Deutungen, dass sie zuweilen mit einer Irritation einhergehen, wodurch die schulische Ordnung in eine Krise geraten kann. Durch die erzeugte ‚Störung‘ der Ordnung werden die interviewten Lehrer:innen in ihrer professionellen Funktion (auf-)gefordert, zu reagieren und schulpädagogisches Handeln zu vollführen. Das Deutungsmuster der *Fragmentierung* dient in diesem Kontext der Re-Stabilisierung des pädagogischen Handelns. Es erweist sich für Lehrkräfte als eine reaktive Bewältigungsstrategie, wenn die Wahrnehmung der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung für vielfältige geschlechtliche sowie sexuelle Lebensweisen einerseits nicht mehr durch das Deutungsmuster der *Dethematisierung* (5.1) vermieden werden kann. Andererseits greift die Strategie aber auch dann, wenn der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen noch nicht als genuiner Bestandteil der eigenen Profession anerkannt wird, wie es etwa im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* (5.3) zu beobachten ist. Zwischen Vermeidung und Konfrontation mit der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung für vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen liegt – frei nach Anna Freud – die Spaltung respektive die Reduktion der Zuständigkeit und Verantwortung auf ausgewählte – hier: soziale und situative – Ausschnitte des Lehrer:innenhandelns.

Wie es die Bezeichnung des Deutungsmusters schon verrät, wird der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen im Deutungsmuster der *Fragmentierung* als ein partielles Problem respektive eine berufliche Teilaufgabe gedeutet, die lediglich in bestimmten professionellen Domänen eine vorübergehende Relevanz auf Ebene der sozialen Interaktion aufweist. Die Bedeutung des Untersuchungsgegenstandes begrenzt sich im Deutungsmuster hiernach vornehmlich auf reaktive, erzieherische Tätigkeiten mit Subjektbezug (z.B. Sanktionierung von Schimpfwörtern) und klammert dadurch die Berücksichtigung vielfältiger Lebensweisen als einen fachlichen und curricularen Gegenstand des Unterrichts vollständig aus.

Wird der Umgang mit vielfältigen Lebensweisen nun mehr als ein sozial-situatives Teilproblem, etwa innerhalb bestimmter Schulformen oder im Zusammenhang mit einem als heteronormativ figurierten Sozialverhalten bestimmter Jugendlicher, gedeutet, so erfordert dies in der Konsequenz eine reaktive Bewältigung des wahrgenommenen Problems durch die Lehrkräfte. Diese Bewältigung muss dabei über das Aktivitätsniveau des Deutungsmusters der *Dethematisierung*, das auf passive Normalisierung (5.1.3) zielte, hinausgehen. Das reaktive Aktivitätsniveau des Deutungsmusters der *Fragmentierung* folgt einer Wenn-Dann-Logik, die von den interviewten Lehrkräften nicht nur als Zwang, sondern in Teilen ebenso als Offerte ausgelegt werden kann, um der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung für vielfältige Lebensweisen auf sozialer Handlungsebene (z.B. durch Wertevermittlung und Sanktionierung von Beschimpfungen) nachzukommen.

Das Deutungsmuster der *Fragmentierung* wird im Folgenden in sechs empirischen Dimensionen erschlossen. Über die erste Fragmentierung (5.2.1) wird der Untersuchungsgegenstand als sozial-situatives Teilproblem der Adoleszenz charakterisiert. Er wird entlang der Unterscheidung von Sekundarstufe I und Sekundarstufe II sowie von Grundschulen und weiterführenden Schule in seiner Bedeutung für das pädagogische Handeln in einer Weise untergliedert, die ihm aufgrund der Adoleszenz lediglich in der Sekundarstufe I eine

vorübergehende, schulpädagogische Bedeutung beimisst. Durch diese Dimension des Deutungsmusters gelingt es Lehrkräften, die Relevanz des Untersuchungsgegenstand auf eine spezifische Entwicklungsphase von Jugendlichen respektive den damit verbundenen Unterricht in der Sekundarstufe I zu reduzieren.

Zweitens findet eine Fragmentierung des Untersuchungsgegenstandes entlang cis-männlicher figurierter Schüler(-gruppen) (5.2.2) statt, die als eher heteronormativ figuriert werden. Diese Schüler (!) bewegen sich aufgrund ihres Geschlechts zwischen sozialem Verdacht und essentialistischer Entlastung respektive Entschuldigung ihres in Teilen als unangemessen sowie heteronormativ bewerteten Verhaltens (z.B. Cat-Calling auf dem Schulhof).

Die schulpädagogische Problemorientierung an heterosexuellen (Cis-)Schülern wird in der dritten Fragmentierung (5.2.3) aufrechterhalten und intersektional um klassistische Konstruktionen homophob-proletarischer Berufsschüler und bürgerlich-toleranter Gymnasialistinnen erweitert. Auf diese Weise wird heterosexistisches Verhalten in einseitiger Perspektive nur bestimmten Personengruppen zugeschrieben.

Während der essentialistische Rekurs auf biologische Geschlechterdiskurse von den Lehrkräften in Teilen zur Erklärung und Rechtfertigung von heterosexistischem Verhalten unter (vermutlich: *weißen*) (Cis-)Schülern genutzt wurde (5.2.2), werden im Rahmen der vierten Fragmentierung (5.2.4) kulturrassistische Deutungen über Schüler – und in geringerem Maße auch über Schülerinnen – (re-)produziert. Dies geschieht, um heteronormatives Verhalten und Intoleranz als ein soziales Teilproblem von natio-ethno-kulturellen migrationsanderen Jugendlichen zu konstruieren, wodurch die Relevanz von Heteronormativität im schulischen Handlungsraum ein weiteres Mal auf nur einige Personengruppen ausgerichtet wird.

Multiprofessionelle Fragmentierungen (5.2.5) der institutionellen Zuständigkeit und pädagogischen Verantwortung bilden die fünfte Form der Zergliederung des Untersuchungsgegenstandes. Diese Dimension umfasst ebenso Abspaltungsprozesse von LGBTIQ*-Lehrkräften, entlang derer Geschlecht und Sexualität als ‚Privatsache‘ gedeutet und damit von der beruflichen Identität separiert werden. Während durch multiprofessionelle Fragmentierungen ein soziales Problem mit weiteren Akteur:innen geteilt werden kann, was Potenzial zur Entlastung des pädagogischen Handelns besitzt, wird in den Interviews mit LGBTIQ*-Lehrkräften aufgezeigt, dass diese den Untersuchungsgegenstand auf eine soziale Aufgabe reduzieren, der sie ehrenamtlich nach Schulschluss als Privatperson nachkommen. Gleichwohl die Verantwortung für die Thematisierung und den Umgang mit vielfältigen Lebensweisen in beiden Fällen fragmentiert wird, zeigt das Deutungsmuster, dass LGBTIQ*-Lehrkräfte hier nicht dieselbe Form der Entlastung erfahren wie heterosexuelle (Cis-)Lehrkräfte. Zu begründen ist diese Aussage damit, dass sie die Zuständigkeit und Verantwortung unter dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* nicht mit weiteren multiprofessionellen Akteur:innen teilen, sondern nur ‚mit zu sich nach Hause‘ nehmen.

Die Tatsache, dass die erlebte Irritation der Heteronormativität nicht lediglich als Bedrohung der schulischen Normalitätsordnung interpretiert, sondern zugleich als eine Chance zur humanistischen Wertevermittlung genutzt werden kann, wird anhand der sechsten Fragmentierung (5.2.6), die entlang der sozialen und fachlichen Zuständigkeit verläuft, am Beispiel des erzählten Umgangs mit der (Trans*)Schülerin Vivian präsentiert. Die letzte Dimension des Deutungsmusters, in der Lehrkräfte schildern, wie sie soziale Wertevermittlung im Schulalltag realisieren, weist bereits in Richtung des Deutungsmusters der *Respon-*

sibilisierung (5.3), in welchem die Wissens- und Wertevermittlung als eine zentrale Aufgabe der Profession von Lehrkräften gedeutet wird. Sie bleibt dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* jedoch deshalb verhaftet, weil die Vermittlung hier auf sozial-situative Interaktionen (z.B. bezogen auf das Sozialverhalten von Jugendlichen) eingegrenzt und damit weiterhin aus dem Fachunterricht externalisiert wird.

5.2.1 „Wegen Baustelle geschlossen“ – geschlechtliche und sexuelle Identitätsfindung als Aufgabe der Adoleszenz

FCK: Mhm (..) ok (.) Könnten Sie mir aus ihren bisherigen Erfahrungen als Lehrkraft eine Episode oder Situation aus dem Schulalltag schildern in der Sie in irgendeiner Form mit geschlechtlichen und oder sexuellen Lebensweisen in irgendeiner Weise zu tun hatten?

BF: (...) Das is ganz also ganz schwierig (.) In der Mittelstufe hmm sind natürlich pubertierende K/ Kinder da, die die äh da durch die Welt purzeln, die ham ihre ähm (.) ihre Schwierigkeit mit dem alt/, anderen Geschlecht umzugehen, oder ich weiß auch das eine homo/ einige homosexuelle Jungs dabei waren, die Schwierigkeiten hatten sich natürlich auch darzustellen, grade in dieser äh in dieser jüngeren äh (.) Altersgruppe.

Die Aufforderung, eigene Erfahrungen aus dem Schulalltag zu schildern, die für die Interviewpartnerin in Zusammenhang mit geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen stehen, wird zu Beginn der Passage als überaus herausfordernd gerahmt („ganz schwierig“). Dieses Antwortverhalten entspricht jenem, welches unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* (5.1) festgestellt werden konnte. Es verweist im Lichte des ersten Deutungsmusters auf die kommunikative Herausforderung, Episoden über ein Thema zu generieren, das von vielen Lehrkräften nur zum Teil oder gar nicht als ein solches anerkannt wird. Obwohl die anfänglichen Verbalisierungsprobleme schon Hinweise auf das Deutungsmuster der *Dethematisierung* liefern, sind sie zugleich diskursive Vorboten für die in der Passage virulent werdende partielle Problemorientierung. Diese wird sprachlich über die wiederholte Verwendung des Adjektivs ‚schwierig‘ realisiert. So assoziiert Frau Friedrich mit dem Untersuchungsthema zunächst Orientierungsschwierigkeiten zwischen heterosexuellen Jungen und Mädchen im Zuge der Adoleszenz, die mit deren biologischer Geschlechtsreife („*Pubertät*“) in Verbindung gebracht werden.

Weiterhin kann sie Darstellungsschwierigkeiten bei homosexuellen Jungen erinnern, die in Verweis auf die (vermutlich) nur zum Teil ausgeprägte Fähigkeit der „*Kinder*“, mit geschlechtlicher und sexueller Differenz adäquat umzugehen, über deren Alter relevant gesetzt werden („*grade in dieser äh in dieser jüngeren äh (.) Altersgruppe*“). Die schulpädagogische Relevanz vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen wird der Deutung entsprechend auf ein vorübergehendes, biologisch-sozial zu erwartendes Teilproblem in Verbindung mit den adoleszenten Entwicklungsaufgaben reduziert. Die Relevanz des Untersuchungsgegenstandes beschränkt sich auf eine bestimmte bildungsbiographische Phase in der Sekundarstufe I, nämlich die „*Mittelstufe*“ (ca. 5. bis 8. Klassenstufe). Ferner wird sie bezogen auf LGBTIQ*-Lebensweisen – vermutlich aufgrund von hegemonialen Männlichkeitsnormen an der Schule mit MINT-Schwerpunkt, die in Diskrepanz zu homosexueller Performanz gedeutet werden – zudem auf schwule (Cis-)Schüler, nicht Schülerinnen*, eingegrenzt, was einer binärgeschlechtlichen Teilung der Relevanz innerhalb der altersspezifischen Fragmentierung entspricht. Ersichtlich wird, dass über Fragmentierung die professionelle pädagogische Relevanz von Geschlecht und Sexualität zergliedert, be-

grenzt und eingehegt werden kann. Dialektisch kann durch dieses Deutungsmuster das Thema sowohl reduziert als auch differenzierter bearbeitet werden.

Die Deutung des Untersuchungsgegenstandes als sozial-situatives Teilproblem, das sich im ‚natürlichen‘ Entwicklungsverlauf von Kindern zu Jugendlichen im Kontext der Pubertät manifestiert und schließlich mit Eintritt dieser in den Kreis der Erwachsenen sogleich wieder aufgrund der ihnen zugeteilten Erziehung im Zuge des Sozialisationsprozess auflöst, bestätigt sich später im Gespräch. Dies vollzieht sich an der Stelle, als Frau Friedrich die Pubertät in weiteren Sequenzen explizit als zeitlichen Abschnitt markiert, in dem *„die jungen Leute sehr mit sich beschäftigt“* sind, und diese „Phase“ mit dem Spruch *„Wegen Baustelle geschlossen“* charakterisiert:

BF: Ich bin sehr froh, dass ich jetzt an ner Oberstufe bin (lacht) muss ich sagen, wo diese äh wo diese sexuelle Orientierung oder die ersten Schritte, die in der Mittelstufe sind, ja im pu/ in der p/ die Pubertät, ja, wo die einfach sich ausprobieren müssen // **FCK:** Genau, Flirts oder so // das krieg ich nicht mehr mit und das find ich schön, ja und äh ich äh, weils ein bisschen mehr Ruhe auch im Unterricht reinbringt, ja, weil ich weiß in dieser Phase sind die jungen Leute sehr mit sich beschäftigt und ich k/ kenne diesen Spruch so n Schild ‚Wegen Baustelle geschlossen‘ oder so in der Zeit, da muss man Ihnen einfach auch die Zeit lassen zu gucken wo will ich denn noch hin oder da sind alle anderen wichtiger. Das hab ich alles mitgemacht, das war sehr spannend. Ich hab da sehr viel Verständnis für gehabt. Aber ich von bin froh, das ichs nicht mehr habe. [...] ja, und jetzt einfach an ner Schule bin wo ich in der Regel Erwachsene da sind, die ihr Leben leben und auch jeden akzeptieren, Gott sei Dank, wie sie möchten (lacht).

Fragmentierenden Deutungen entsprechend verweist die Metapher der Baustelle auf einen zeitlich und räumlich begrenzten Ort, an dem eine vorübergehende Veränderung vollzogen wird – z.B. etwas abgerissen, erneuert oder errichtet wird. In keinem Fall ist bzw. sollte sie einen dauerhaften Zustand anzeigen, worüber sich Frau Friedrich in der Sequenz sehr erleichtert zeigt (*„Ich bin sehr froh, dass ich jetzt an ner Oberstufe bin (lacht)“*). Dass der Verweis auf die Pubertät sowie die *„Altersgruppe“* auf ableistischen Fähigkeitsannahmen über Schüler:innen im Umgang mit Geschlecht und Sexualität beruht, die für die Lehrkraft als feldspezifische In-/Toleranzindikatoren fungieren, erschließt sich in der zuletzt angeführten Passage. Hier bringt die (Cis-)Lehrerin ihre deutlich Erleichterung zum Ausdruck, dass sie aktuell nicht mehr in der Mittelstufe unterrichtet und die Oberstufe mit einer bei Schüler:innen bereits entwickelten Toleranz und Akzeptanz gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen (LGBTIQ*) verbindet (*„jetzt einfach an ner Schule bin wo in der Regel Erwachsene da sind, die ihr Leben leben und auch jeden akzeptieren, Gott sei Dank, wie sie möchten“*).

An der angeführten Stelle lassen sich semantische Überschneidungen zwischen dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* und dem der *Fragmentierung* identifizieren, die an die innerhalb des ersten Deutungsmusters rekonstruierten Verlagerungsstrategien von Heteronormativität auf andere Orte und Zeiten erinnern (z.B. ins Ausland, in die Vergangenheit) – siehe u.a. Kapitel 5.1.2. Die in der Passage rekonstruierte Fragmentierung der schulpädagogischen Relevanz von Geschlecht und Sexualität, die zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen respektive der Mittel- und Oberstufe verläuft, markiert einen diskursiven Deutungsmusterübergang. Sowohl die unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruierte Externalisierungsstrategie als auch die Begrenzung der Relevanz des Untersuchungsgegenstandes im Sinne des Deutungsmusters der *Fragmentierung* kann, wie sich an der zum Ausdruck gebrachten Erleichterung der Lehrerin ablesen lässt, dabei als Entlastung für Lehrkräfte interpretiert werden. Dieser Umstand verleiht beiden schulpädagogi-

sche Plausibilität. Die Sequenz verdeutlicht ferner, dass sich Individuen zugleich mehrerer Deutungsmuster bzw. Deutungen bedienen, diese kombinieren und sich die in dieser Arbeit rekonstruierten Deutungsmuster nicht nur wechselseitig infrage stellen, sondern ebenso ergänzen und stützen können.

Derartige Überschneidungen sind empirisch nicht verwunderlich und verweisen auf unterschiedliche intra- wie auch interkategorialen Dimensionen von Deutungsmustern, die in der diskursiven Praxis fließend ineinander übergehen. So kann eine extreme Form der Fragmentierung im Sinne einer starken Reduktion der Relevanz des Untersuchungsgegenstandes so weitreichend sein, dass sie in einer Dethematisierung vielfältiger Lebensweisen mündet. Gleichwohl das Deutungsmuster der *Fragmentierung* von Frau Friedrich zur Dethematisierung der Relevanz vielfältiger Lebensweisen innerhalb spezifischer Altersgruppen und Schulstufen genutzt wird, indem das sozial-situative Teilproblem im Umgang mit Geschlecht und Sexualität in die Mittelstufe (SEK I) und dadurch zugleich in die berufsbiographische Vergangenheit der Lehrerin verlagert wird, ist doch ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Deutungsmustern darin begründet, dass der Untersuchungsgegenstand innerhalb eines bestimmten Handlungsraumes, in dem die Lehrerin selbst tätig ist oder war, als ein situatives oder soziales Teilproblem (an-)erkannt wird.³⁷

Die diskursive Fragmentierung des Untersuchungsgegenstandes – verstanden als Prozesse der Zerteilung, Spaltung, Segmentierung und Segregation – vollzieht sich der Logik folgend immer relational. Das heißt, die Fragmentierung muss mindestens zwei differente Fragmente erzeugen, die diskursiv mit unterschiedlicher Bedeutung ausgestattet werden: Ein Teilbereich, in dem vielfältigen Lebensweisen ein Mindestmaß an professioneller Relevanz zugesprochen wird und diese als ein Thema oder ein partielles Problem anerkannt werden (z.B. in der Pubertät), sowie mindestens ein weiterer Teilbereich, in dem dies nicht in demselben Maße der Fall ist (z.B. in der Oberstufe).

Im Unterschied zum Deutungsmuster der *Dethematisierung*, nach dem vielfältige Lebensweisen fast ausnahmslos³⁸ kein Thema und auch kein Problem darstellen, wird der Untersuchungsgegenstand im Deutungsmuster der *Fragmentierung* als ein Teilthema oder eine Teilaufgabe (an-)erkannt. Er besitzt demnach eine höhere, bereichsspezifische Relevanz für die Lehrkräfte. Neben der situativ-partiellen Relevanz ist die darin zum Ausdruck kommende soziale Problemorientierung ein weiteres Merkmal des Deutungsmusters der *Fragmentierung*, das begrifflich mit dem Terminus des sozial-situativen Teilproblems kon-

37 Interferenzen zwischen dem sozialen Deutungsmuster der *Fragmentierung* mit den anderen beiden Mustern erklären sich dadurch, dass dieses Deutungsmuster dimensional zwischen ihnen liegt, wonach bestimmte Dimensionen eher in Richtung des Musters der *Dethematisierung* (5.1) und andere eher in Richtung des Musters der *Responsibilisierung* (5.3) verweisen.

38 Der diskursive Verweis auf ‚Ausnahmefälle‘ in Interviews oszilliert zwischen den beiden Deutungsmustern. Je nach Lesart können diese sowohl eine extreme Form der Fragmentierung (5.2) als auch einen besonderen Fall darstellen, durch den das Deutungsmuster der *Dethematisierung* (5.1) bestätigt wird. Im Sinne einer kritisch-dekonstruktiven Forschungsorientierung, die mit der Grounded Theory (Stichwort: Dimensionalisierung von Konzepten und Kategorien) in diskurstheoretischer Perspektive arbeitet, erscheint es sinnvoll, nicht nur methodologisch, sondern auch empirisch durch Differenzierung auf die Unmöglichkeit kategorialer Trennschärfe aufmerksam zu machen, um die diskursive Deutungshöfe von Deutungsmustern anzuzeigen. Die selbstreflexive Thematisierung kategorialer Überschneidungen ist damit keine Schwäche der empirischen Forschung, wie es nach Maßgabe positivistischer Ansätze proklamiert wird, sondern vielmehr eine Stärke, denn sie stellt einen Versuch dar, sich der empirischen Komplexität des Untersuchungsgegenstandes anzunähern, ohne diesen zu vereindeutigen, aber auch ohne der methodologischen Beliebigkeit anheimzufallen.

zeptualisiert werden kann. Deutlich wird dieser Umstand in der zuletzt angeführten Passage etwa an der Äußerung, „*froh*“ zu sein, nicht mehr in der Mittelstufe zu arbeiten, weil dort altersbedingte ‚Schwierigkeiten‘ im Umgang mit dem der eigenen Geschlechtlichkeit und Sexualität oder der der anderen Schüler:innen bestünde. Indem der Untersuchungsgegenstand auf bestimmte Arbeitskontexte und zur Gruppe gemachte Gruppen begrenzt wird – etwa die Adoleszenz (5.2.1), (Cis-) Schüler (5.2.2), Berufsschüler (5.2.3), Migrationsandere (5.2.4) oder den Prozess der Transition (5.2.6) –, stellt sich die institutionelle Zuständigkeit und professionelle Verantwortung von Lehrkräften in erster Linie in Form sozialer und erzieherischer Aufgaben dar. Diese bestehen darin, Toleranz und Akzeptanz im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen zu fördern, indem das Sozialverhalten der Schüler:innen verbessert wird. Der Untersuchungsgegenstand kann dadurch, ungeachtet partieller Anerkennung als Teilproblem, weiterhin von der fachlichen Zuständigkeit separiert werden, sodass Lehrkräfte sich auf Ebene des Sozialverhaltens als engagiert präsentieren können, ohne dabei zugleich den Untersuchungsgegenstand im Unterricht aktiv zu thematisieren.

Im Interview mit Frau Friedrich manifestiert sich die im Deutungsmuster vorhandene Fokussierung auf soziale und erzieherische Tätigkeiten etwa anhand pädagogischer Handlungsorientierungen, wenn die Lehrerin erklärt, weshalb das Thema gerade in der Mittelstufe von spezifischer Relevanz sei:

BF: In der Mittelstufe is man natürlich, äh viel sorgender für die Klasse, ja, weil das natürlich noch Ki/ jugendliche Kinder zum Teil oder Jugendliche sind, wo ich auch als ne bestimmten viel mehr n Erziehungsauftrag habe und gucke, was machen die draußen, ja die muss ich ja noch begleiten, kann die nicht so frei l/ laufen lassen. Ähm das ist nochmal was anderes. Währenddessen jetzt in der in der Oberstufe, die sind, also grad, wo ich bin, die sind alle erwachsen, ja und da (..) da läuft einfach auch Unterricht.

Die Passage verweist dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* folgend auf einen sozial-situativen Erziehungsauftrag im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen, der in der Oberstufe aufgrund der dort bereits realisierten Erziehung sowie insinuierten Fähigkeiten, dem Unterrichtsverlauf zu folgen, aufseiten der Schüler:innen durch deren formal erreichte Mündigkeit bzw. Alter als erfüllt betrachtet wird, wie es sich semantisch in der Bewegungsmetapher manifestiert („*nicht so frei l/ laufen lassen*“ vs. „*da läuft einfach auch Unterricht*“). Vor dem Hintergrund der eingangs aufgerufenen geschlechtlichen und sexuellen Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen, die sich mit denen der Adoleszenz verbinden (z.B. Orientierungslosigkeit, Darstellungsprobleme schwuler Jungen), gewinnt das Thema Geschlecht und Sexualität im Verhältnis zum skizzierten Erziehungsauftrag für die Lehrkräfte an professioneller Relevanz. Dabei sind es insbesondere die Auswirkungen der biologischen Geschlechtsreife, die die pädagogische Aufmerksamkeit der Lehrerin (heraus-)fordert:

FCK: Also würden Sie sagen, das Thema Geschlecht, Flirts, sexuelle Orientierung is eher in der Mittelstufe // rele/

BF: Ja, also/ in der Pubertät // ist es natürlich ganz explosiv [...]

FCK: Äh In der Mittelstufe äh, f/ fällt Ihnen da noch irgendwas oder ne Begebenheit/ (...)

BF: Das sind dann so Klassenfahrten, wo man dann äh die Schülerin in den Jungenzimmern findet und denkt, mein Gott, was ist passiert und man dann gelassen bleiben muss, ne und sagen: (unv.) war was? (unv.) nein (lacht). Ja, das das sind dann halt solche Aktionen, wo wo die einfach äh wenn ich Verantwortung hab für Schüler, die noch nicht volljährig sind und die landen dann irgendwo in anderen Betten, bin ich dann doch n bisschen außem Häuschen, ja äh gewesen, aber alles ist in Ordnung (.) so was kam mal vor // ja.

FCK: /Okay/

BF: Aber ansonsten einfach bis auf diese Flirterei oder mal n bisschen piesacken oder so, weiter hab ich nichts äh Außergewöhnliches erlebt.

Die angeführte Passage belegt, dass heterosexuelle Cis- und Zweigeschlechtlichkeit als ein selbstverständlicher bzw. natürlicher Bezugspunkt der Adoleszenz wahrgenommen wird. (Hetero-)Sexualität gewinnt für die Lehrerin sowohl vor dem Hintergrund der körperlichen Geschlechtsreife von Jugendlichen als auch einer das System Zweigeschlechtlichkeit verstärkenden Raumstruktur – Geschlechtertrennung während der Klassenfahrt – an sozialer wie auch erzieherischer Relevanz. Zu begründen ist dies damit, dass die Lehrkraft sich als verantwortlich für die Verhinderung sexueller Kontakte auf Klassenreisen versteht. In Verschränkung zur Kategorie des Alters wird die professionelle pädagogische Verantwortung gegenüber den minderjährigen Adressat:innen im Rahmen spezieller Settings virulent. Diese deuten dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* entsprechend auf zeitlich und räumlich begrenzte, das heißt sozial-situative Situationen respektive Probleme im Umgang mit heterosexueller (Cis-)Zweigeschlechtlichkeit hin.

Dieser Umstand wird gerade in Kontrast zu den am Ende der Passage getroffenen Schilderungen über alltägliche Situationen offensichtlich. Er dokumentiert sich ferner darin, dass gleichgeschlechtliche sexuelle Handlungen innerhalb der Jungen- und/oder Mädchenzimmer im Interview nicht thematisiert werden. In einer kritisch-dekonstruktiven Lesart verweist die Zeile „*irgendwo in anderen Betten*“ demnach auf Betten des jeweils anderen Geschlechts und setzt Heterosexualität respektive Reproduktionsfähigkeit in der Deutung voraus. Die professionelle pädagogische Verantwortung und institutionelle Zuständigkeit stellt sich hiernach nicht als eine fachliche dar, beispielsweise in Form von Wissensvermittlung. Vielmehr beschränkt sie sich auf die Überwachung des Sozialverhaltens sowie erzieherische Tätigkeiten mit Blick auf heterosexuelle Jugendliche. Zu erklären ist diese Relevanzsetzung einerseits aufgrund der juristischen Garantenstellung der Lehrkraft, die sog. Aufsichtspflicht, die Schüler:innen vor Schaden bewahren soll. Andererseits ist auf die heteronormative Perspektivierung der Raumstruktur zu referieren, über die gleichgeschlechtliche Handlungsweisen oder Gewalt innerhalb der Mädchen* und Jungen*zimmer – ggf. aufgrund der dort nicht vorausgesetzten Fortpflanzungsmöglichkeit – für das Handeln der Lehrkraft keine Relevanz beanspruchen, obwohl sie in gleichgeschlechtlichen Zimmern ebenso möglich wären wie in gegengeschlechtlichen (Klenk 2019b: 66).³⁹

Fragmentierungen entlang von Schulstufen, die auf die Interdependenz von Geschlecht und Ableismus im Zusammenhang mit dem Alter, hier explizit der Phase der Adoleszenz, hindeuten, werden ebenfalls im Interview mit Toni Holtkamp (re-)produziert. Toni Holtkamp ist eine inter*geschlechtliche Lehrkraft an einer Gesamtschule in einer kleineren Großstadt und sagt wie folgt:

TH: In der Oberstufe ist es überhaupt kein Problem und ähm ich erlebe vielfältige Beziehungen von jungen Menschen. Also ich sehe Frauen/ oder ähm Menschen, die aussehen wie Frauen und die Frauen lieben und ich sehe ähm Leute, die ähm einen Bartwuchs haben und einen Muskelaufbau wie Männer ähm und die ähm Männer oder Mann-ähnlich/ du weißt schon die Attribute wie auch immer, die dann eben augenscheinlich Männer lieben und dann auch sagen, das tun sie, ähm das erlebe ich schon. In der Sekundarstufe I ähm

39 Einige der in diesem Kapitel angeführten Passagen und Interpretationen zur Fallgeschichte von Vivian wurden bereits in Klenk (2019b) publiziert.

ist das komplizierter. Das ist bestimmt auch damit begründet, dass die eigene Ich-Stärkung noch nicht so vollzogen ist und das Selbstbewusstsein noch nicht so da ist ähm, das ist ähm, da ist: ‚Du schwule Sau!‘ immer noch ein Schimpfwort.

FCK: Ähm jetzt hast du diese Unterscheidung in Sek II Sek I gemacht ähm gibt es also verhält sich irgendwas ähnlich oder anders über die/ also quasi über Haupt-, Real-, Gymi, spielt das ne Rolle oder ist das/

TH: Ähm die Frage lässt sich für Sek II und Sek I ähm nur differenziert beantworten, denn die/ ja in der Sek II ist es klar, dass es der gymnasiale Zweig ist, und die sind eben einfach schon älter. Ich glaube nicht, dass das in der Sekundarstufe I in der Mittelstufe am Gymnasium groß anders läuft als bei uns, da sich die einfach noch nicht gefunden haben. Wobei ich schon den Gymnasiasten und der Sek I dann zutraue, differenzierter oder auch subtiler ihre Diskriminierungen vorzunehmen.

Wie anhand der Deutungen von Frau Friedrich rekonstruiert, so ruft auch Toni Holtkamp zu Beginn der Passage sowohl fragmentierende als auch dethematisierende Deutungen auf (*„überhaupt gar kein Problem“*). Dies tut die Lehrperson, um darzulegen, dass Homosexualität im Oberstufenzweig der Gesamtschule eine intelligible Subjektposition einnimmt. Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen werden den Schilderungen nach unter den Schüler:innen als sichtbar und lebbar wahrgenommen.

In Verwendung einer genderreflexiven Sprache, die ohne Rekurs auf biologische oder kulturelle Genitalien auszukommen sucht, wird die subjektive Wahrnehmung der Geschlechtlichkeit und Sexualität der Schüler:innen zum einen als eine auf äußerlichen Attributen beruhende Lesarten der Lehrkraft gekennzeichnet (*„augenscheinlich Männer lieben“*). Zum anderen handelt es sich um eine auf der Selbstaussage der Schüler:innen basierende Selbstaussage (*„auch sagen, das tun sie“*). Im sprachlichen Umkreisen der geschlechtlich-sexuellen Performanz von Schüler:innen sowie deren genderreflexiver Interpretation drückt sich eine besondere Aufmerksamkeit der (inter*geschlechtlichen) Lehrkraft für die Gewalt diskursiver Fremdzuschreibungen im Zusammenhang mit geschlechtlichen und sexuellen Differenzordnungen aus. Im Anschluss an diese Annäherung erfolgt in der Sequenz eine deutende Fragmentierung: Die Lehrkraft erklärt, dass der pejorative Bezug auf schwule Subjektpositionen (*„Du schwule Sau!“*) in der *„Sekundarstufe I“* nach wie vor Verwendung findet. Die deutungsmusterspezifische Problemorientierung, die den Umgang mit Geschlecht und Sexualität als ein soziales – nicht jedoch fachliches – Thema kennzeichnet, verbalisiert sich hier in Verwendung des Adjektivs ‚kompliziert‘. Letzteres weist erneut auf Schwierigkeiten im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt unter den Schüler:innen der Sekundarstufe I hin.

Analog zu den ableistischen Deutungen von Frau Friedrich begründet die Lehrkraft dieses Phänomen in Rekurs auf das Alter der Schüler:innen sowie deren noch nicht ausreichend vollzogene Identitätsentwicklung während der Adoleszenz (*„Ich-Stärkung“*, *„Selbstbewusstsein“*). Am Ende der Passage deuten sich zwar subtile, klassistisch-ableistische Ausdeutungen der Schüler:innen in Verweis auf unterschiedliche Schulformen an, wenn Toni Holtkamp den Gymnasiast:innen in Kontrast zu Haupt- und Realschüler:innen zutraut, *„subtiler ihre Diskriminierungen vorzunehmen“*. Doch die deutende Fragmentierung des Untersuchungsgegenstandes findet letztlich primär entlang der Unterscheidung von Sekundarstufe I und II, nicht aber in Verweis auf unterschiedliche Schulformen sowie damit in Zusammenhang stehender Differenzordnungen statt. Heteronormative Diskriminierung wird demnach als ein Phänomen der Schullandschaft innerhalb der Gesamtschule perspektiviert, nicht aber aller darin vertretenen Schul- bzw. Altersstufen.

Aus kritisch-dekonstruktiver Perspektive besitzen fragmentierende Deutungen hiernach einerseits das Potenzial, differenziert auf die Schulform sowie zielgruppenspezifische Be-

darfe und Herausforderungen im Kontext mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen einzugehen, um professionell auf diese reagieren zu können. Sie bergen andererseits allerdings gleichfalls das Risiko, vereindeutigende Spaltungen vorzunehmen und darüber die institutionelle Zuständigkeit (z.B. SEK I, nicht jedoch SEK II) sowie professionelle Verantwortung für vielfältige Lebensweisen (z.B. Erziehung) rein auf bestimmte Teilbereiche pädagogischen Handelns zu limitieren und sie in anderen zu vernachlässigen. Bei der diskursiven Artikulation des Deutungsmusters der *Fragmentierung* besteht die Gefahr, die Relevanz von Geschlecht und Sexualität respektive die Bedarfe im Umgang mit und bei der Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen innerhalb bestimmter Handlungsräume zu übersehen. Demgegenüber werden sie aufgrund der fragmentierten Aufmerksamkeit in anderen Handlungsbereichen dramatisiert.

Problematisch erscheint dies insofern, als dass diskursive Fragmentierungen der Relevanz des Untersuchungsgegenstandes, wie in den nachfolgenden Kapiteln (5.2.2-5.2.6) ausführlich dargelegt, nicht nur anhand von Schul- und Klassenstufen bzw. Alter und Geschlecht erfolgen, sondern ebenso in Rekurs auf weitere interdependente Differenzordnungen artikuliert werden, durch die soziale Ungleichheitsbedingungen (re-)produziert werden – z.B. Rassismus, Klassismus und Ableismus.

5.2.2 „Die sind da noch sehr testosterongesteuert“ – junge heterosexuelle (Cis-)Männer zwischen sozialem Verdacht und essentialistischer Entlastung

Im Deutungsmuster der *Fragmentierung* stehen ableistische, klassistische sowie rassistische Differenzordnungen in Interdependenz zu heteronormativen. In ihrer Verwobenheit plausibilisieren sie partielle Problemorientierungen von Lehrkräften, die – nicht nur, aber zu großen Teilen, – im Zusammenhang mit heterosexuellen (Cis-)Jungen und (Cis-)Männern vermutet und in Verweis auf deren Alter sowie soziale oder kulturelle Herkunft relevant gesetzt werden. Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sind den Deutungen folgend ein soziales Problem für spezifische zur Gruppe erklärten Schüler:innen.

Darstellen lässt sich die an jungen (Cis-)Männern ausgerichtete Problemorientierung anhand einer Passage von Herrn Kirchner, einem cis- und heterosexuellen Lehrer der Wilhelm-Liebknecht-Schule mit sozialwissenschaftlichen und beruflichen Fächern, der das problematische Sozialverhalten seiner Schüler sowohl kritisiert als auch entschuldigt:

FCK: Genau. Können Sie mir denn aus ihren bisherigen Schulerfahrungen – Sie haben ja auch schon einiges an Erfahrungen jetzt mitgebracht – ne Episode oder ne Situation aus der Schule schildern, in der Sie in irgendeiner Form mit geschlechtlichen und/oder sexuellen Lebensweisen zu tun hatten?

GK: Ja, genug, also das ist, trifft man immer. Ich meine klar, Menschen sind sexuelle Wesen und natürlich ähm ist es so, dass man da im technischen Bereich hauptsächlich natürlich junge Männer unterrichtet. Äh und da ist man eigentlich im Prinzip fast jeden Tag damit konfrontiert, ne. Fängt schon damit an, dass die Mädels da, ne wir ham ja auch die Gestalter, das sind dann da die Mädels, die dann im UG unterrichtet werden. Wir sind n Kellergeschoss und die Laufen dann oben mehr oder weniger defilieren und dann ‚klock, klock, klock‘ [klopft auf den Tisch und schaut sich um] gucken dann, logisch, und dann wird da auch schon mal natürlich das dann auch im Unterricht relevant. Und ich da so (unv.) ‚habt ihr sie noch alle‘ ne oder so ne. Weil das is, aber man kanns auch ned verhindern, das is einfach so, ne. Das is bei jungen Kerlen, die sind da noch sehr testosterongesteuert, ja zum Teil.

Anders als in den bisher angeführten Passagen, in denen auf die thematische Eingangsfrage geantwortet wurde, hat Herr Kirchner keine Schwierigkeiten damit, Episoden aus dem

Schulalltag über vielfältige Lebensweisen zu generieren. In einer breiten Perspektive, über die Geschlecht und Sexualität als eine anthropologische Grundstruktur gedeutet werden („*Menschen sind sexuelle Wesen*“), gibt der Interviewpartner zunächst zu verstehen, dass Lehrkräfte mit dem Untersuchungsthema im Schulalltag faktisch ständig konfrontiert sind („*trifft man immer an*“).

Untermuert wird diese Tatsache anschließend anhand des MINT-Sektors als ein geschlechtsdisparater schulischer Teilbereich, in dem den Erfahrungen der Lehrkraft folgend „*hauptsächlich natürlich junge Männer unterrichtet*“ werden, weshalb die hörbare Präsenz von Frauen die Aufmerksamkeit der heterosexuell figurierten Jugendlichen erzeuge. Der Untersuchungsgegenstand gewinnt, vergleichbar der Episode über Klassenfahrten, vor dem Hintergrund einer die heteronormative Geschlechterdifferenz dramatisierenden Schul- und Fachkultur an erzieherischer, nicht jedoch fachlicher Relevanz, die im Zusammenhang mit dem zum Teil als unangemessen beschriebenen Sozialverhalten der Schüler im Verhältnis zu den Schülerinnen gesehen wird. Die Deutungen des Lehrers richten sich hier in essentialistischer Weise an „*testosterongesteuert[en]*“ „*junge[n] Männer[n]*“ und „*jungen Kerlen*“ aus, was aufgrund der Charakterisierung als ‚jung‘ im Sinne der zuvor rekonstruierten sozial-situativem Problemorientierung als ein weiterer Hinweis auf die Phase der Adoleszenz (5.2.1) interpretiert werden kann. Womöglich wird damit aber auch nur ein geschlechtlicher Unterschied zwischen jungen heterosexuellen (Cis-)Frauen markiert. Die diskursive Anerkennung vielfältiger Lebensweisen als ein schulisches Teilproblem verlangt der Deutungslogik folgend und explizit in Kontrast zum Verkennen des Themas als kein Problem (Deutungsmuster der Dethematisierung -5.1) eine Reaktion auf die wahrgenommene situative Relevanz des Untersuchungsgegenstandes. Einhergehend damit wird eine Reaktion auf ein pädagogisches Aktivitätsniveau verlangt, das über bloße Passivität (z.B. die Haltung indifferenter Offenheit) hinausreicht.

Herr Kirchner relativiert das in der Passage unbestimmt bleibende, womöglich heterosexuelle, womöglich heterosexistische Verhalten seiner Schüler, das an anderer Stelle als „*mehr oder weniger bewundernd oder nicht bewundern*“ (GP) beschrieben wird, in Rekurs auf den männlichen Testosteronspiegel in einer naturalisierenden Weise, indem er dieses als biologisch ‚vorherbestimmt‘ und ‚gesteuert‘ interpretiert („*man kanns auch ned verhindern, das is einfach so*“). Dennoch scheint die Situation eine gewisse Irritation zu generieren, wie es sich verbal in einer beschleunigten und in Teilen unverständlichen Sprache sowie semantisch in der geschilderten, pädagogischen Intervention manifestiert („*und ich dann so (unv.)*“). Ob die Aufrechterhaltung des Unterrichts, die Kritik am Verhalten der Jungen und/oder primär das Präsentationsinteresse im Interview im Vordergrund dieser Deutung stehen, kann nicht mit Sicherheit bestimmt werden.

Nicht unwahrscheinlich ist es aber, dass in der Deutung die drei angeführten Aspekte ineinandergreifen: Die pädagogische Intervention in das – auf latenter Sinnenebene als natürlich erachtete – cis-geschlechtliche und heterosexuell-maskuline Verhalten – plausibilisiert sich demnach vor dem Hintergrund der professionellen Rolle als Lehrkraft, deren Kerngeschäft die Aufrechterhaltung eines möglichst störungsfreien Unterrichtes ist. Es erscheint im Gespräch zudem als dahingehend sinnvoll, über die angedeutete Kritik des Verhaltens ein positives Selbstbild gegenüber dem Interviewenden zu generieren.

Die Rekonstruktion der fragmentierenden Deutungen zeigt, dass die von Herrn Kirchner dargestellte Situation von ihm in erster Linie in Rekurs auf heteronormative Geschlechternormen und damit als eine Herausforderung zwischen heterosexuellen (Cis-)Jungen/

(Cis-)Männern und (Cis-)Mädchen, weniger jedoch als ein Problem interpretiert wird, das sich entlang schulstufenspezifischer Reifegrade (5.2.1), kultureller Zugehörigkeitsordnungen (5.2.4) oder schulformspezifischer Klassenzugehörigkeiten (5.2.3) darstellt. Diese konnten schließlich unter den anderen Dimensionen des Deutungsmusters der *Fragmentierung* festgestellt werden.

Das Deutungsmuster der Fragmentierung veranschaulicht empirisch, dass intersektionale Differenzordnungen in Interdependenz zu Deutungsmustern stehen und hierüber spezifische Deutungsprägungen ein und desselben Deutungsmuster erzeugen können, die sich zwar inhaltlich unterscheiden, funktional jedoch ähneln. Interdependente Differenzordnungen können in Anschluss an Maria do Mar Castro Varela (2012: 14) metaphorisch als „Prisma“ oder „hintereinander geschaltete farblich verschiedene Schiebetüren“ konzipiert werden, die sich in den Deutungsmustern der Lehrkräfte sowohl vor- als auch hintereinander schieben können, ohne deshalb den Blick auf weitere ‚Türen‘ komplett zu verstellen. Das heißt, dass die Fragmentierungen in den Deutungen der Lehrkräfte, je nach sozialer Situierung und Handlungskontext, entlang unterschiedlich dominanter, interdependenter Differenzordnungen wahrgenommen, bewertet und für das pädagogische Handeln relevant gesetzt werden.

Dies lässt sich etwa in diesem Kapitel am Beispiel fragmentierender Deutungen über junge, heterosexuelle (Cis-)Schüler darlegen. Das gemeinsame Moment zwischen den Deutungsdimensionen eines Deutungsmusters, das von interdependenten Differenzordnungen durchzogen wird, ist in ihrer übergeordneten Funktion zu suchen und kann hier in der diskursiven Bestätigung einer dominanzgesellschaftlichen Perspektive auf den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen gefunden werden. Sie orientiert sich dabei un-/gebrochen an einer primär *weißen*, heteronormativen, bürgerlichen und körperlich durchschnittlich befähigten Subjektnorm, über die bestimmten Schüler:innen eher als anderen ein Problem mit Geschlecht und Sexualität zugeschrieben wird.

Weitere Deutungen, die auf eine partielle Problematisierung von (heterosexuellen) (Cis-)Schülern schließen lassen, treten ebenfalls im Interview mit Herrn Novak auf. Sie artikulieren sich aufgrund der geschlechtlich-sexuell inferioreren Situierung als schwul jedoch aus einer anderen Position heraus als bei Herrn Kirchner:

FN: Genau, also wenn ich jetzt so, sag ich ma ehm (.) zwei Klassen miteinander vergleichen soll, dann wars halt eine Steuerklasse, ehm da gibts halt sag ich mal so ne Jungsreihe, die sitzt links und die verwenden halt oft ‚schwul‘ also die NECKEN sich damit so ein ein wenig. So ‚Ah, das ist ja schwul‘ aber damit meinen sie ja eher so ‚Das ist extremst weiblich und für den Mann untypisch‘ ne das wird damit eher assoziiert und da hab ich auch schon das ein oder andere mal gesagt, dass mich das stört, dass es als Schimpf/ sch/ also dass sie Schimpfwörter im Unterricht verwenden, also generell, ja. Aber natürlich hats mich halt/ in dem Moment hat mich halt schwul besonders gestört (.) ehm, da hab ich so den Eindruck ehm (.) also ich bin zum Beispiel meinen Schülern gegenüber auch nicht geoutet und ich glaube das würde da auch in der Klasse müsst ich mich dann einfach ehm (lässt die Hände auf den Tisch fallen) wärs vielleicht oder könnt ich mir halt vorstellen, dass es da irgendwie auch dann ja eh Neckereien, komische Sprüche geben könnte. Währenddessen natürlich in ner anderen Klasse, da ist jetzt die Konstellation ehm, das ist sozusagen ne Vorzieherklasse, da ham wir praktisch ehm (.) ja Leute, die halt ihre Ausbildung verkürzen wollen. Jetzt hat sichs so ergeben, dass da halt nur ehm nur zw/ ne ein Junge, der Rest sind Mädels und ich glaube, das sind auch so an die 23 Leute (.) und ja ehm (schüttelt den Kopf und lächelt) da is einfach/ das ist einfach ein anderes Klima, so. Und ich könnte mir vorstellen, dass DAA dann damit anders umgegangen wird. Also (...) also ich hab jetzt selten von Mädels gehört (.) (grinst und schüttelt den Kopf) eh (.) hab ich jetzt, dass sich Mädels ehm ja, irgendwie negativ äußern gegenüber/ ja queeren Themen, hab ich jetzt selten mitbekommen. Meistens sinds halt Jungs, die halt schwul als Schimpfwort benutzen.

Die Passage von Herrn Novak offenbart anhand problemorientierter Deutungen der Fragmentierung, wie dieser, vor dem Hintergrund seiner eigenen inferioren Situierung als schwuler (Cis-)Mann und angesichts der Erfahrungen im schulischen Feld, (Cis-)Jungen- und (Cis-)Mädchengruppen ein differentes Sozialverhalten im Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Schulalltag zuspricht. Wie schon Herr Kirchner, so erklärt sich Herr Novak diesen Unterschied, den er an der Verwendung von ‚schwul‘ als Schimpfwort illustriert, primär über die jeweilige Geschlechtszugehörigkeit der Schüler:innen. Dabei können den Schilderungen folgend auch implizite klassistische und ableistische Motive („*die halt ihre Ausbildung verkürzen*“) als weitere Erklärungen für das intolerante Verhalten der Jungengruppe in Betracht gezogen werden.

Analog zu den vorherigen Deutungen zeigt sich der Lehrer durch das Schülerverhalten irritiert, wobei er sich ebenso als verärgert und in seiner schwulen Lebensweise be- und getroffen präsentiert. Die Betroffenheit und Verunsicherung spiegeln sich insbesondere in der partiellen Sorge, dass gerade in Klassen, in denen vergleichbare Geschlechterverhältnisse wie in jener mit der angeführten Jungengruppe existieren, also Jungen quantitativ dominieren, seine eigene Situierung als schwuler Lehrer zu „*komische[n] Sprüchen*“ oder – wie er an anderer Stelle des Interviews äußert – „*disziplinarischen Problem führen könnte, also dass die Schüler dann vermehrt eh mir auf den Gang hinterherrufen oder äh/ ja sowas*“.

Die Sorge um Diskriminierung durch Schüler:innen sowie die Bewahrung der professionellen Identität als Lehrer ist der Passage folgend ein ausschlaggebender Grund, weshalb Herr Novak nur in Teilen des Lehrer:innenkollegiums, nicht jedoch vor den Schüler:innen „*geoutet*“ ist. Ferner macht er im Zuge der pädagogischen Intervention in eher verallgemeinernder Form darauf aufmerksam, dass „*Schimpfwörter*“ während des Unterrichtes „*generell*“ nicht verwendet werden sollten. Ersichtlich wird, wie die eigene geschlechtlich-sexuelle Situierung bestimmte Deutungen über den Umgang mit vielfältigen Lebensweisen in Relation zu interdependenten Differenzordnungen prägen kann. Auch umgekehrt können durch Differenzordnungen strukturierte Deutungsmuster ebenso den Umgang mit der eigenen sozialen Situierung im schulischen Feld beeinflussen (z.B. durch Nicht- bzw. Teil-Outing aufgrund der fragmentierenden Problemdeutungen über Jungen).

Anhand der zuletzt konstatierten Datenausschnitte von Herrn Novak und Herrn Kirchner, die beide auf das Deutungsmuster der *Fragmentierung* hindeuten, ließ sich empirisch darlegen, wie durch den Deutungsmusteransatz der Reifizierungsproblematik methodologisch begegnet werden kann. Dies erfolgt dabei, ohne empirisch die spezifischen Erfahrungen unterschiedlich situierter Subjekte in der Rekonstruktion zu negieren.

Den Deutungen folgend scheint die Anzahl der Jungen für die interviewten Lehrkräfte in Relation zu deren Gewaltbereitschaft zu stehen. Diese partielle Problemorientierung richtet sich demnach nicht nur auf Jungen im Allgemeinen, sondern insbesondere auf Jungengruppen. Dies dokumentiert die letzte Passage und lässt sich ergänzend hierzu anhand von zwei weiteren Deutungen nachfolgend illustrieren.

So schildert Herr Hübner, ein schwuler (Cis-)Lehrer in einer kleineren Großstadt, der an einer Gesamtschule tätig ist, eine vergleichbare Episode. In dieser war eine andere „*Politiklehrerkraft ähm wirklich verzweifelt*“, weil eine Schülergruppe im Unterricht ein „*homophobes Lernplakat*“ erstellt hatte, auf welchem zu lesen war: „*Schwul/ Homosexualität ist eine Krankheit, Homosexualität ist gegen die Religion, Homosexualität ist gegen die Natur*“. Gedeutet wird dieser Vorfall auch von ihm entlang binärgeschlechtlicher Differenz-

zuschreibungen sowie damit einhergehender Gruppendynamiken unter Jungen und jungen Männern, die auf das Deutungsmuster der *Fragmentierung* hinweisen:

SK: Das war ne Gruppe von fünf Jungs, Jungs sind natürlich auch homophober dann wahrscheinlich als Mädchen, ähm und die haben sich da zusammengerottet und haben dieses Lernplakat erstellt, und dann war das ne feste Front und in der Klasse hat auch niemand da energisch gegen protestiert.

In der benannten Verzweiflung des Kollegen sowie dessen Angst davor, was passiert, wenn sich die Gruppe von Jungen ‚zusammenrottet‘, drücken sich eine Verunsicherung im professionellen Selbstbild als inferior situierte Lehrkraft und die Sorge um den pädagogischen Kontrollverlust in einer bestimmten Situation aus. Es ist eine Situation, in der Geschlecht oder Sexualität thematisch und Lehrkräfte mit unterrichtspraktischen Problemen im Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen konfrontiert werden. Auch in dieser Passage wird die Homophobie der Jungen als „*natürlich*“, also ihrem Wesen entsprechend, beschrieben, was erneut auf heteronormative Geschlechternormen verweist, die im Deutungsmuster der *Fragmentierung* diskursiv reproduziert werden.

Vergleichbare Bedenken, die zudem im Zusammenhang mit der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung im Feld stehen, äußert auch Frau Friedrich, die als (Cis-)Frau in einem männerdominierten schulischen Handlungsfeld mit MINT-Schwerpunkt analog zu LGBTIQ*-Lehrkräften ebenfalls eine geschlechtlich inferiore Situierung innehat. Auch sie fürchtet die Gewaltbereitschaft, die von Jungengruppen ausgeht, sowie die hierdurch womöglich evozierte Krise des professionellen Handelns, weshalb sie dem Untersuchungsgegenstand im Zusammenhang mit Jungen eine erhöhte Relevanz für ihr professionelles pädagogisches Handeln zuschreibt:

BF: Ich bin natürlich al/ als Frau in soner Männergesellschaft auch immer n bisschen irritiert, weil ich nicht genau weiß, wie reagieren die, wenn die inner Gruppe sind. Wie gehen die damit um? Ja, ich hab zwar immer so (.) glaub ich n gesunden Menschenverstand, und sag ‚ich krieg das schon hin, s wird laufen‘, aber man hört immer wieder so fürchterliche Sachen, wenn die Kerle sich zusammentun, und dieser Massenwahn is und einer sacht ‚Hau mer da mal drauf‘ ‚Ja, die finden mer nu nich so oder ihn finden mir nich so gut, wie kannst du so auftreten‘ (.), da hab ich schon auch immer n bisschen (.) R/ Angst, muss ich sagen.

Nebst der Fragmentierung der schulischen Bedeutung des Untersuchungsgegenstandes in Form eines heterosexuellen und geschlechtlichen respektive maskulinen Teilproblems innerhalb von Jungengruppen haben die angeführten Sequenzen eine Gemeinsamkeit. Diese besteht darin, dass die jeweilige geschlechtlich-sexuelle Situierung im Feld sowohl die sozial-situative Problemdeutung der Schüler:innen als auch die Wahrnehmung der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung – in sowohl motivierender (bei Frau Friedrich und Herrn Novak) als auch relativierender Weise (bei Herrn Kirchner) – beeinflussen kann. Diese Aussage konnte am Beispiel verunsicherter Selbstbilder wie auch essentialistischer Entschuldigung des Sozialverhaltens von (Cis-)Jungen im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen veranschaulicht werden.

Dass die partielle Problemorientierung nicht nur Jungengruppen in ihrer Allgemeinheit betrifft, sondern abhängig davon, welche weiteren interdependenten Differenzordnungen in den Deutungen der Lehrkräfte in den Vordergrund ‚geschoben‘ werden, spezifische Jungen mehr und andere hingegen weniger problematisch figuriert werden, wird nachfolgend aus intersektionaler Perspektive anhand der Verwobenheit des Deutungsmusters der *Fragmentierung* mit klassistischen und rassistischen Diskurssträngen ergründet.

5.2.3 „Also ein schwuler Maurer ist (...)“ – homofeindliche Berufsschüler zwischen klassistischer Objektivierung und geschlechtlicher Authentizität

Die Feststellung, dass Deutungsmuster sich in Wechselwirkung mit interdependenten Differenzordnungen konstituieren und diskursive Praktiken der Herstellung von Differenz sowohl unterbrechen als auch (re-)produzieren, wird nachfolgend basierend auf fragmentierenden Deutungen über heterosexuell figurierte (Cis-)Berufsschüler empirisch herausgearbeitet. Die Deutungen der Lehrkräfte geben Auskunft darüber, welche (hypothetische) Relevanz der Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen im Unterricht an beruflichen Schulen zugesprochen wird. Sie veranschaulichen ferner, wie eng Geschlecht und Klassismus in Deutungen von Lehrkräften über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen miteinander verwoben sind:

FCK: Sehen Sie denn für Lehrende aus der Lehrendenperspektive Herausforderungen in Stunden, in denen es um Geschlecht, Geschlechterverhältnisse und sexuelle Orientierungen gehen soll?

MK: Also, das ist extrem schulformabhängig. Ich glaube, im BG [Beruflichen Gymnasium – FCK] macht es gar keinen Sinn. Ehm (...) also Sinn hehe, also in dem Sinne, da würde es keine Kontroversen geben. Also ein Beispiel: Ich geh in BG Kurs und sage: ‚Ey, Leute in Arizona hat ein schwules Ehepaar schon das zweite Kind adoptiert‘, da würden die sagen: ‚Ja, und weiter? Was machen wir heute in Ethik?‘. ‚Ja, aber schaut doch mal!‘, ‚Ja und so, Hausaufgaben?‘. So, würde GAR nicht (...) vielleicht würde so eine sagen ‚OH süß!‘ so. Würde ich in eine Handwerksklasse gehen, wäre das eine ganz andere Geschichte.

FCK: Das heißt?

MK: Ehh (...) Die Vorurteile, das Unwissen, die Angst vor dem Unbekannten und so weiter wirken da eher als eh in den Ober// Also Homosexualität, Transsexualität, ANDERS SEIN ist in den niedrigeren Bevölkerungen, in den untergeordneten, wie man es auch politisch korrekt ausdrücken will, in niedrigen Bevölkerungsschichten, in bildungsfernen Bevölkerungsschichten immer ein größeres Thema als in den besser gebildeten. Weils auch einfach da normal ist. Da geht die Frau zu dem Star-Coiffeur, der ist schwul, oder zum Verkäufer bei nem guten Modegeschäft und so weiter. In den gehobeneren Kreisen: Architekten, Künstler, Musiker, Schauspieler und so weiter. Da ist das ja schon seit Jahrzehnten angekommen, so. Bei den Handwerkern ist das nicht so. Also ein schwuler Maurer ist (...) Vielleicht könnt ich das als Beispiel verorten mit Hitzlsperger, als der quasi nach seiner Fußballkarriere sein Coming-Out (.) bekanntgegeben hat und immer gesagt hat, er hat sich während seiner Promifußballerzeit, sich nie getraut, das zu sagen, ehm einfach aus Angst vor, geschämt zu werden, den Verein verlassen zu müssen und so weiter. Und er hat ja jetzt gar nicht so dieses typische Schwulenklichee, ganz im Gegenteil, man hat ihn auch irgendwie ‚BUM BUM-Dingsbums‘ genannt, weil er einen unheimlich festen Schuss hatte. Ich bin jetzt kein Fußballfan (...) Und so ungefähr kann man sich das vorstellen. Fußball ist son bisschen Prolosport und da ist die Akzeptanz ne ganz andere wie jetzt im Golf zum Beispiel.

FCK: Und das übertragen Sie jetzt auf die verschiedenen Unterrichts, eh Schulformen?

MK: Hmm (zustimmend).

Übereinstimmend mit der zuvor rekonstruierten, sozial-situativen Problemorientierung entlang der Unterscheidung in Sekundarstufe I und II (5.2.1) sowie zwischen heterosexuellen (Cis-)Jungen und (Cis-)Mädchen (5.2.2) nimmt Herr Kaluza zu Beginn der Passage eine Differenzierung zwischen dem beruflichen Gymnasium und den sogenannten „*Handwerkerklassen*“ vor, die er im Berufsschulzweig unterrichtet. Zu beachten ist bei dieser Interpretation, dass die beiden Schulformen für die Lehrkräfte der Wilhelm-Liebisch-Schule stets mit einer variierenden Geschlechterverteilungen unter den Schüler:innen verbunden sind. Folglich kann angenommen werden, dass das Geschlecht in der Deutung auf latenter

Sinnebene eine intersektionale Wirkung entfaltet.⁴⁰ Die schulformspezifischen Unterscheidungen entsprechen demnach einer zweifachen Fragmentierung, die in der Konsequenz zu einer sehr starken Begrenzung bis hin zu partiellen Dethematisierung der Relevanz des Untersuchungsgegenstandes führt. Zu begründen ist dies damit, dass sich darin klassen- und geschlechtsspezifische Annahmen über das Klientel in den jeweiligen Schulformen miteinander verbinden. Über derartige Spaltungen werden un-/problematische – also sowohl problematische als auch unproblematische – Adressat:innengruppen konstruiert, die – überspitzt formuliert – in Gestalt homophober (Cis-)Berufsschüler (!) und toleranter (Cis-)Gymnasiastinnen (!) figuriert werden.

Während Herausforderungen bei der Thematisierung vielfältiger sexueller Lebensformen am Beispiel des Adoptionsrechts homosexueller Paare im Ethikunterricht des beruflichen Gymnasiums aufgrund der dort (vorwiegend weiblichen) Schüler:innen aus „gehobeneren Kreisen“ in Rekurs auf deren Bildungsgrad negiert werden, wie in zweifacher Verwendung des verstärkenden Partikels ‚gar‘ angezeigt („gar keinen Sinn“, „GAR nicht“), wird sogenannten Handwerkerklassen, die in der Passage prototypisch für „niedrige Bevölkerungsschichten“ stehen und in denen überwiegend bis ausschließlich (Cis-)Jungen und junge (Cis-)Männer unterrichtet werden, aufgrund ihres formalen Bildungsgrades sowie ihrer Geschlechtszugehörigkeit ein Toleranz- und Akzeptanzdefizit („Vorurteile“, „Angst“, „Unwissen“) im Hinblick auf LGBTIQ*-Themen zugesprochen.

Erklärt wird diese Differenzierung im Anschluss über klassenspezifische Unterschiede in der Sozialisation, wie etwa den außerschulischen Kontakt zu (L)G(BTIQ*)-Personen in der Familie. Die Situation in Handwerkerklassen wird dabei mit jener im männlichen Profifußballsport verglichen. Ein geouteter „schwuler Maure“ erscheint nach Ansicht von Herrn Kaluza als eine unaussprechliche Subjektposition, wie es der Satzabbruch und die sich anschließende Pause von drei Sekunden erkennen lassen. Ein homosexueller Berufsschüler, der seine Ausbildung im Handwerk absolviert, wird der fragmentierenden Deutung der Lehrkraft folgend analog zum schwulen Profifußballer aufgrund ‚proletarischer‘ respektive maskuliner Normen und Einstellungen unter den Peers im sportlichen bzw. schulischen Feld („Prolosport“) als keine intelligible Subjektposition beschrieben.

Der ‚Unterschicht‘ in Gestalt von Handwerkerklassen wird im Hinblick auf die Anerkennung (geschlechtlicher) und sexuelle Vielfalt damit ein gravierender Modernisierungsrückstand im Vergleich zur ‚Oberschicht‘ in Gestalt der Schülerinnen des beruflichen Gymnasiums attestiert („Da ist das ja schon seit Jahrzehnten angekommen“): Dieser Rückstand schreibt sich nach Aussage der Lehrkraft innerhalb der unterschiedlichen Schulformen in geschlechtsspezifischer Weise fort. Die rekonstruierte Deutung veranschaulicht, dass vielfältige Lebensweisen als Thema des Unterrichts über die schulformspezifischen Chiffren „BG“ (Berufliches Gymnasium) und „Handwerkerklassen“ in Verweis auf binär-geschlechtliche Klassenverhältnisse sowie damit verbundene, typische Einstellungen, Interessen und Verhaltensweisen, die nur ein Oben und Unten kennen, fragmentiert und bereichsspezifisch (irre-)relevant(er) gesetzt werden. Dadurch entstehen zwei unterschiedliche, schulische Relevanzzonen: eine, tendenziell weiblich-gymnasiale Zone, die im Hinblick auf den Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGBTIQ*) als offen und tolerant konstruiert wird, weshalb die Thematik dort gar nicht mehr verhandelt werden muss. Und eine weitere Zone, die tendenziell maskulin-proletarische, die hypothetisch als

⁴⁰ MK: Die, die in den beruflichen Gymnasien ist en Frauenanteil von ungefähr 80, 75 Prozent.

aufklärungsbedürftig gilt, weil sie aus milieuspezifischen Gründen als patriarchal und homophob figuriert wird.

Derartige diskursive Praktiken der partiellen Problematisierung von Berufsschülern verhalten sich sowohl kontrastiv als auch komplementär zu den unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* (5.1.4) rekonstruierten Formen der intersektionalen Ent-/Stigmatisierung von Personengruppen (u.a. auch von Berufsschülern). Sie lassen sich in Ergänzung zu diesen als diskursive Praktiken der intersektionalen Problematisierung ausgewählter Handlungsbereiche sowie deren Stigmatisierung bezeichnen. Vergleichbar mit natio-ethno-kulturellen respektive rassistischen Deutungsfiguren von pädagogischen Fachkräften (Schmidt/Schondelmayer 2015: 228; Riegel 2016: 181; Klenk 2019b: 67), wie sie ebenfalls unter dem hiesigen Deutungsmuster der *Fragmentierung* rekonstruiert werden (5.2.4), fungieren hier die vergeschlechtlichen und klassistischen Charakterisierungen der unterschiedlichen Schüler:innengruppen als subjektive In-/Toleranzindikatoren. Über diese werden solche Handlungsorientierungen von Lehrkräften plausibilisiert, die dazu geeignet sind, das Ansprechen von vielfältigen Lebensweisen innerhalb bestimmter Schulformen sowie gegenüber bestimmten Schüler:innengruppen zu vermeiden, indem die heteronormativen Einstellungen oder Verhaltensweisen auf andere Gruppen reduziert werden.

Identische Deutungen treten im Gespräch mit Herrn Stracke hervor, der die Vorstellung eines schwulen Handwerkers aufgrund berufsspezifischer Männlichkeitsnormen in den Ausbildungsgängen ebenfalls für schwierig bis hin zu unvorstellbar hält. Auch er attestiert den aufgerufenen Berufsschülern damit veraltete Geschlechternormen:

HS: Also, wir sind ja jetzt merkwürdigerweise, was ich ja eigentlich erwartet hätte, noch nicht zu irgendwelchen äh äh äh anderen sexuellen Orientierungen gekommen heute (lacht). Aber in den Handwerkerklassen könnte ich mir das jetzt wiederum nicht vorstellen, wenn sich da einer outen würde oder so. Äh, das wäre wahrscheinlich schwierig, nehme ich an. Ich glaube da würde von den Schülern die Toleranz aufhören. Ähm, wohingegen das wahrscheinlich im BG kein großes Thema wäre. Ich hab aber noch nirgends irgendwie in irgendeiner Form ein Beispiel erlebt.

FCK: Hat/ Ist auch noch gar nicht quasi/ Ähm, warum glauben Sie, würde da die Toleranz aufhören? Oder/
HS: Das ist halt einfach ne männliche Gesellschaft, also Männer, Handwerker, das ist (...) sind halt Männer. Das ist so.

FCK: Wie würden Sie die beschreiben, wie würden Sie genau diese Männer beschreiben?

HS: (...) Ach ja. Wie würde ich sie beschreiben? Normal halt. So wie se schon immer warn. Also diese Genderdebatte der letzten, was weiß ich, wie lange haben wir das? Zehn Jahre oder so, ist halt an denen vorübergegangen. Die sind auf'm Stand (...) der schon bisschen älter ist.

Herr Stracke kann zwar kein Erfahrungswissen anführen, das seine schulformspezifischen Deutungen im Konkreten bestätigen könnte, da er weder von einem Coming-Out an der Berufsschule noch am beruflichen Gymnasium zu berichten weiß. Allerdings schätzt er die Situation für homosexuelle Schüler (!) aufgrund tradiertener Männlichkeitsnormen in den sogenannten „*Handwerkerklassen*“ als hypothetisch schwieriger als in den Klassen des beruflichen Gymnasiums ein. Sofern man den Schilderungen von Herrn Stracke Glauben schenkt, veranschaulicht die Passage, dass Deutungsmuster bestimmte – in diesem Fall problemorientierte sowie stigmatisierende – Wahrnehmungsweisen von Schüler:innen(-gruppen) rahmen: Dies tun sie, ohne dass hierbei das Verhalten der Schüler:innen(-gruppen) den erwarteten Handlungsweisen faktisch entsprechen muss.

So erklärt sich Herr Stracke die Relevanz des Untersuchungsgegenstandes im Zusammenhang mit den ebenfalls von ihm als „*Handwerkerklassen*“ bezeichneten Schülern über

geschlechtliche Modernitätsrückstände in Interdependenz zu Klassenverhältnissen, die sich aus der beruflichen Tätigkeit der Schüler und womöglich aufgrund ‚ausbleibender‘ Outings von LGBTIQ*-Jugendlichen ableiten. Dass die im Hinblick auf den Umgang mit männlicher Homosexualität zu Beginn der Passage problematisierten Berufsschüler gegen Ende des Datums mit Blick auf ihre Geschlechtlichkeit als „*Normal halt. So wie se schon immer warn*“ perspektiviert werden, deutet ebenso wie die wiederholte kommunikative Verwendung des Ist-Zustands („*Das ist halt einfach ne männliche Gesellschaft*“, „*das ist (...) sind halt Männer*“) auf eine Essentialisierung und Naturalisierung der geschilderten Formen maskulin-proletarischer Männlichkeit hin. Diese werden gesamtgesellschaftlich bzw. im Vergleich zu jenen am beruflichen Gymnasium womöglich zwar als veraltet („*Die sind auf'm Stand (...) der schon bisschen älter ist*“), im homosozialen Männerraum der Berufsschule jedoch weiterhin als verbreitet und damit implizit als typisch und normal wahrgenommen.

Diese Deutung entspricht einer klassenbezogenen sowie geschlechtlichen Fragmentierung des schulischen Handlungsraumes entlang unterschiedlicher Bildungszweige, wonach unterschiedlichen Schultypen differente geschlechtliche und sexuelle Normalitätsordnungen zugeschrieben werden. Diese sind wiederum durch den gemeinsamen Raum der beruflichen Schule gerahmt und können hierüber in Konflikt geraten. Die den heterosexuellen Berufsschülern zugeschriebene Rückständigkeit in Sachen Geschlecht und Sexualität wird von den Interviewpartnern einerseits problematisiert. Andererseits wird sie aber in männlichkeits- und klassenspezifischer Perspektive zugleich relativiert, indem diesen Schülern in Rekurs auf ihre Berufsausbildung eine geschlechtliche respektive männliche Authentizität zugeschrieben wird, über die ihr Verhalten in quasi-deterministischer Lesart legitimiert und vor dem Hintergrund der eigenen Situierung als (männliche) Lehrkraft mit technisch-praktischen Unterrichtsfächern (die also auch im weitesten Sinne aus dem Handwerk kommt) normalisiert werden kann. Diese Deutungen wiederholen sich insbesondere im Interview von Herrn Stracke:

FCK: Und das war jetzt BG und in diesen Handwerker ähm -klassen, wie nehmen Sie's da wahr?

HS: Handwerker sind zu (.) ja quasi 100 Prozent Jungs. Und ähm (.) die sind so, wie sie immer schon waren eigentlich: Handwerker. Die kommen von der Haupt-, Realschule, da hat sich, glaube ich, so vom Wesen her, von der Mentalität her wenig wenig geändert.

Die ambivalente Konstruktion von Berufsschülern als echte Kerle ihrer Klasse, die so männlich sind, wie sie schon immer waren und/oder deren Zusammensetzung in der Schulklasse aus „*100 Prozent Jungs*“ besteht, konstituiert sich in der Deutung in einem geschlechtlich-klassistischen Wechselspiel beider Differenzordnungen. Diskursiv schlägt sich dies in tendenziell objektivierenden Ist-Beschreibungen von männlich-heterosexuellen Berufsschülern sowie einer tautologischen Satzstruktur nieder, in der die ‚Klassenzugehörigkeit‘ als Erklärung für die ‚Geschlechtlichkeit‘ und ‚Geschlechtlichkeit‘ zugleich als Begründung für die ‚Klassenzugehörigkeit‘ respektive als Ursache für ‚rückständige‘ Ansichten über Geschlecht und Sexualität genutzt wird (Handwerker = Jungs = Handwerker).

Vergleichbare Stigmatisierungen und simultane Relativierungen der Problematik der hier aufgerufenen klassenbezogenen Männlichkeitskonzepte in sogenannten Handwerkerklassen, die hypothetisch problematisiert auf der Ebene der Klassenstruktur aus der Perspektive von (cis-)männlichen wie auch heterosexuellen Lehrkräften jedoch wiederum

normalisiert werden, spiegeln sich im Interview von Herrn Kaluza in seiner Darstellung des Lehrer-Schülerverhältnisses wider, das erneut mit einer Fußballanalogie umschrieben wird:

MK: Was jetzt die Jungs angeht, ich hab jetzt immer das Gefühl, das liegt jetzt auch einfach daran/ ZWISCHEN Männern! (richtet den Oberkörper auf und hebt beide Arme). Wenn man in der Berufsschule ist, als Mann in der Klasse und mit Jungs, die schon alle über, die meisten sind schon siebzehn [...] da ist das ne Stimmung wie in nem Fußballverein (...)

FCK: Wie im Fußballverein, das heißt?

MK: Die Jungs ham, nehmen kein Blatt vorm Mund, also (...) ehm (...) Schimpfwörter, vulgäre Ausdrücke in irgendeiner Art und Weise, die werden im Klassenraum genauso gepflegt wie auf der Straße! Also, ich kann mir nicht vorstellen, dass das noch schlimmer sein kann (lacht). Kann natürlich noch schl/ Ich hab das Gefühl, ehm die Jungs in der Berufsschule sind sehr authentisch (...) ehm wie gesagt, ich hab keine Mädchen in der Berufsschule.

Während die Berufsschüler zu Beginn der Passage noch als „Jungs“ bezeichnet werden, vollzieht Herr Kaluza einen semantischen Sprung, indem er sie mit Verweis auf deren (zum Teil) erreichte Volljährigkeit zugleich zu „Männern“ erklärt. Dadurch stellt er sie gewissermaßen auf eine geschlechtliche Augenhöhe mit der Lehrkraft selbst, die in der Passage ein ausgeprägtes Selbstbild als „Mann“ präsentiert. Der Klassenverband, in dem eine ausgelassene Stimmung „wie in nem Fußballverein“ herrsche, wird in der Passage zu einem homosozialen Raum einer Männergemeinschaft deklariert. Darin wird genau jene – zuvor in Teilen problematisierte, auf Ebene der Schulklasse von männlichen Lehrkräften jedoch als typisch wahrgenommene, – maskulin-proletarisch Form der Männlichkeit, welche keine schwulen Lebensweisen unter sich zulassen kann, unter Billigung und Beteiligung des Lehrers (re-)produziert und in ihrer hegemonialen Gewaltförmigkeit („Schimpfwörter, vulgäre Ausdrücke“) relativiert, weil sie hier nun als Ausdruck klassistischer wie auch geschlechtlicher Ursprünglichkeit und Wahrhaftigkeit interpretiert wird.

Erkennbar ist dies an der wiederholt getroffenen positiven Charakterisierung der Berufsschüler als authentisch („ehm die Jungs in der Berufsschule sind sehr authentisch“, und an anderer Stelle des Interviews: „Die Berufsschuljungs wie gesagt authentisch“), also als ‚echte‘, von Genderdebatten gewissermaßen unberührte Form ‚hegemonialer‘ Männlichkeit. Die hypothetische Relevanz von Homophobie bzw. Heteronormativität in Handwerkerklassen wird durch die Deutung unterrichtspraktisch konterkariert, indem die Klassengemeinschaft als homogen und die Atmosphäre als gelassen beschrieben werden, weshalb innerhalb der Klassenstruktur niemand unter den Praktiken der maskulin-proletarischen Männlichkeit leide. Schließlich scheinen alle Mitschüler dieser Norm selbst zu entsprechen. Das Deutungsmuster der *Fragmentierung* verweist hier auf unterschiedliche geschlechtliche und sexuelle Normalitätszonen mit divergierendem Wertesystem innerhalb ein und derselben beruflichen Schule, die zwischen den Schulformen und -typen (Gymnasium, Berufsschule) verlaufen. Jedoch werden sie innerhalb dieser wiederum als in sich homogen, typisch und daher unproblematisch figuriert, wodurch das Deutungsmuster der *Fragmentierung* an jenes der *Dethematisierung* anschlussfähig bleibt.

Übersehen werden in diesem Zuge womöglich jene männlichen Darstellungsschwierigkeiten homosexueller (Cis-)Jungen, welche Frau Friedrich in Verbindung mit der Adoleszenz zu erkennen vermochte (5.2.1), die von den beiden Lehrern in den Passagen hypothetisch problematisierten, undenkbar schwulen Jugendlichen in den Handwerkerklassen sowie weitere, identitäre Einschränkungen, die sich für die beschriebenen Berufsschüler ergeben, wenn diese maskulin-proletarischen Männlichkeitsvorstellungen verhaftet bleiben.

Diese werden in (außer-)schulischen Bereichen sowie in anderen schulischen Zonen als rückständig und deshalb problematisch betrachtet und können aufgrund dessen womöglich deren eigene, klassistische Diskriminierung legitimieren.

Aus einer rassismuskritischen Perspektive ist ferner anzumerken, dass der Lehrer in der Deutung entweder vorwiegend über als ‚deutsch‘ gelesene, *weiße* Schüler spricht oder die klassistisch-vergeschlechtlichte Deutung der Berufsschüler deren natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Sprechen überlagert. Denn wäre hier z.B. das Verhalten sogenannter ‚arabisch, türkisch oder muslimisch‘ lesbarer Schüler aufgerufen, würde dieses, wie im nachfolgenden Kapitel (5.2.4) empirisch festgestellt wird, mit hoher Wahrscheinlichkeit anders respektive eher problematisierend anstelle von entproblematisierend interpretiert werden. Würde sich Rassismus als Differenzordnung in den Deutungen in den Vordergrund ‚schieben‘, so wäre das homofeindliche Verhalten der Schüler dann vermutlich kein Ausdruck mehr von einer authentischen Männlichkeit oder klassenspezifischen Sitten der ‚Unterschicht‘ im Sinne eines ‚typischen männlichen Proletenverhaltens‘. Stattdessen wäre es eher Ausdruck einer patriarchalen, homofeindlichen und frauenverachtenden ‚Kultur‘ oder ‚Religion‘, die dem bürgerlich-demokratischen Schulsystem in all seinen Werten und Ansprüchen diametral gegenübersteht, wodurch die Heteronormativität in den Bereich der Migrationsanderen externalisiert werden kann.⁴¹ Wahrscheinlich bezieht sich Herr Kaluza an dieser Stelle nicht nur, sehr wohl aber auch auf migrationsandere Schüler. Die klassistisch-geschlechtliche Deutungsperspektive überlagert jedoch die natio-ethno-kulturelle Lesart der Jugendlichen. Vor dem Hintergrund, dass Herr Kaluza unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* (5.1.4) wiederholt Formen der intersektionalen Ent-/Stigmatisierung von Migrationsanderen Jugendlichen artikuliert hat, indem er diese als in ‚Wirklichkeit‘ weniger homophob als von der Gesellschaft wahrgenommen beschreibt, erscheint es plausibel, dass in der hier angeführten Passage geschlechtliche und klassistische Differenzordnungen überwiegen. In der Folge davon tritt Rassismus als Differenzordnung in der Deutung der heterosexuellen (Cis-)Berufsschüler in den Hintergrund. Die beiden vorgetragenen Lesarten der Passage führen vor Augen, dass Differenzordnungen soziale Deutungsmuster mitstrukturieren und – je nach Situierung der Lehrkräfte – unterschiedlichen Einfluss darauf nehmen, welche Handlungsorientierungen von Lehrkräften wann als sinnvoll erachtet werden. Die bisherige Rekonstruktion zeigen an, wie klassistische Männlichkeitsvorstellungen das Lehrer-Schüler:innenverhältnis (!) bestimmen und die Thematisierung von Heteronormativität, trotz Anerkennung ihrer partiellen Existenz im schulischen Handlungsraum, wiederum relativieren bzw. innerhalb bestimmter schulischer Zonen sogar verhindern können.

Die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen wird durch das Deutungsmuster der *Fragmentierung* damit auf ein situatives wie auch partielles Problem spezifischer Subjekte innerhalb bestimmter Handlungsbereiche reduziert. Dieses manifestiert sich der hiesigen Deutungsdimension folgend im geteilten Schulraum zwischen den Schülern der Berufsschule und den Schülerinnen des Gymnasiums auf Zeit, nicht jedoch

41 Für die wertvollen Hinweise bei der Entwicklung dieser intersektionalen Lesart danke ich insbesondere Lisa Freieck, die die von Graz bis nach Berlin bekannte Perspektive kritisch-materialistischer Bildungstheorie, wie sie in Darmstadt vertreten wird, durch rassismuskritische Reflexionen methodologisch zu kultivieren weiß.

innerhalb der jeweiligen schulischen Zonen, da diese implizit als homogen konstruiert werden, wie Herr Stracke es explizit zu verstehen gibt:

HS: Und das hat gelegentlich so auf dem Schulhof schon zu Problemen geführt, sodass sich dann BG-Schülerinnen nachher beschwert haben: ‚Hier, die machen mich an und die pfeifen auf dem Gang.‘ Und da merkt man doch schon so bisschen das ähm ähm Geschlechterleben. Auf die negative Art und Weise, ne also das Machohafte, was manche Schüler da draufhaben.

FCK: Dieses dieses Machohafte, also nehmen Sie das/ Pausenhof haben Sie gesagt, auch im Unterricht war oder ist das?

HS: Mh ne. Im Unterricht habe ich das noch nicht, ne, ne. (...) Weil im Unterricht heißt ja dann wieder, da sitzen die BG-Schüler zusammen, also Jungs und Mädels. Und die sind, die passen zueinander, da passiert nichts. Wenn, dann ist das/ passiert das auf dem Schulhof zwischen ich sag mal BVJ, EIBE [BVJ = Berufsvorbereitungsjahr; EIBE = Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt – Anmerkung FCK] oder wie die Schulform heute heißt, die heißen ja irgendwie anders heute. Ähm oder Maler-Lackierer und Fließleger oder was wir da so alles haben und den BG-Schülerinnen, also wenn die aufeinander stoßen, ähm kommt’s wohl zu solchen Situationen.

Die in der Passage aufscheinende, geschlechtlich-klassistische Deutung einer Relevanz von Geschlecht und Sexualität als sozial-situatives Teilproblem auf dem Schulgelände, das mit einem binären Geschlechterverhältnis und klassistischen Hierarchien zwischen verschiedenen Schulformen an beruflichen Schulen korreliert und erklärt wird, manifestiert sich auf Ebene des pädagogischen Lehrer:innenverhaltens in der Konsequenz in schulformspezifischen Umgangsformen. Diese leiten wiederum selbst zur Konstruktion des aufgerufenen Spannungsverhältnisses zwischen sogenannten Handwerkerklassen und dem beruflichen Gymnasium über, wie es die nachfolgende Sequenz verdeutlicht.

Professionell begründet wird die präreflexive Beteiligung an schulformspezifischen (Re-)Produktionsprozessen von Heteronormativität unter anderem durch den pädagogischen Common Sense, nach dem die Schüler:innen dort ‚abzuholen‘ sind, wo sie ‚gerade stehen‘. Diesen Gedanken erläutert Herr Stracke am Beispiel unterschiedlicher gender- sowie milieuspezifischer Kommunikationsstrategien in den Schulformen wie folgt:

FCK: Und würden Sie’s eher als/ oder wie würden Sie’s beschreiben, wenn Sie in ner ja fast monoedukativen Klasse sind mit nur Mädchen, nur Jungs, wie ist das für Sie als Lehrkraft?

HS: Puh, das ist jetzt nichts Besonderes mehr ähm ähm hat man sich dran gewöhnt. Ich mein, an der Berufsschule sprech ich natürlich auch ein bisschen anders. Da ähm (...) man (...) um mit den Jungs zu kommunizieren und ins Gespräch zu kommen, muss man halt manchmal auch (unv.) n blöden Spruch reißen oder sich mal handfester ausdrücken, als ich das jetzt im BG machen würde, aber da ist jetzt nichts Auffälliges dabei, denke ich.

FCK: Fällt Ihnen ein Beispiel ein, um das zu veranschaulichen wie was (lacht)?

HS: Ehh (...) ja mein Standardspruch in der Berufsschule ist immer ehm habens dann mit Längen zu tun, Rohr auf n Maß ablenken und so weiter, das große Problem umrechnen Millimeter in Zentimeter ehm ist ganz schwierig, und dann einer wieder vollkommen daneben liegt, dann sag ich immer: ‚Du erklärst deiner Freundin auch, dass das hier 20 Zentimeter sind.‘ Das kapiere dann aber alle.

FCK: Genau, das wollte ich fragen, kommst das/ das kommt an dann vermutlich auch?

HS: Ja, dann lachen sie, dann haben sie’s also auch verstanden. Würde ich natürlich nicht im BG bringen, son Spruch. Da, das wäre dann eher unpassend, denke ich.

FCK: Warum?

HS: (lacht) (...) (lacht) Ja, weil Mädchen zugegen sind. Und das würde mich dann ähm ne das wäre ja an sich auch egal. Der Spruch passt eigentlich immer, aber ich würd ihn wahrscheinlich im BG nicht bringen.

Die Fragmentierung der Relevanz vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen in Interdependenz von Heteronormativität und Klassismus trägt durch Anerkennung des Untersuchungsgegenstandes als ein situatives und soziales Teilproblem von bestimmten Schulformen und Klassengemeinschaften zur (Re-)Produktion interdependenter Differenzordnungen in Form klassistischer Geschlechterterritorien an beruflichen Schule bei. Dieser Umstand kann zu einer partiellen Problematisierung durch Stigmatisierung wie auch impliziten Entproblematisierung anderer Schüler:innengruppen sowie Schultypen führen und in der Lehrer-Schüler:innen-Interaktion diskursiv hervorgebracht werden.

Die Deutungen der Lehrkraft dokumentiert ferner, dass die Konstruktion des Untersuchungsgegenstandes als sozial-situatives Teilproblem zu einer Reaktion in Form der impliziten Berücksichtigung von Geschlechternormen im Unterricht der jeweiligen Schulform führen kann – etwa durch zielgruppenspezifisches Kommunikationsverhalten hinsichtlich der Ausgestaltung des Nähe-Distanzverhältnisses („*Ich mein, an der Berufsschule sprech ich natürlich auch ein bisschen anders*“). Daraus muss allerdings nicht per se eine kritische Adressierung oder gar Reflexion, etwa von maskulin-proletarischen Männlichkeits- oder bürgerlichen Weiblichkeitsnormen, resultieren. Im Gegenteil: Die im Deutungsmuster der Fragmentierung diskursiv reproduzierte Ent-/Problematisierung unterschiedlicher geschlechtlich-sexueller Normalitätszonen in klassistischer Analogie zu den beiden Schulformen scheint im jeweiligen Zuständigkeitsbereich heteronormative Machtverhältnisse in Interdependenz zu Klassismus vielmehr zu verstärken. Zu erklären ist dies damit, dass die Lehrkraft sich den konstruierten Differenzen, zum Teil aus didaktisch-methodischen Gründen, diskursiv unterwirft, wie es die vorherige Passage verdeutlicht.

Die Ausdeutung des Untersuchungsgegenstandes als ein partielles und soziales Teilproblem an beruflichen Schulen führt demnach nicht per se zu einer schulpädagogischen Bearbeitung des Untersuchungsthemas. Stattdessen kann dies innerhalb der jeweiligen schulischen Normalitätszonen (berufliches Gymnasium vs. Berufsschule) zur Normalisierung klassistisch geprägter Geschlechterterritorien bzw. geschlechtlich geprägter Klassenverhältnisse einen Beitrag leisten. Realisiert wird dies, indem das verletzende Sprechen, etwa in Form von Heterosexismus oder klassistischer Objektivierung, auf latenter Sinnenebene legitimiert wird, wie es nachfolgende Passage vor Augen führt:

HS: Wobei natürlich die Handwerker n bisschen handfester sind als die Mädels aus'm BG. Das ist klar. (..) Ähm konkretes Erlebnis: Wenn/ bei den Berufsschülern Anlagenmechanikern ist natürlich das Thema Rohr verlegen immer (lacht) ganz wichtig, ne. Ähm ja, da fällt mir eine Situation ein ähm äh die ich, weil ich meine Schüler ja kenne auch quasi provoziert habe, so ein bisschen, ne. Es ging um ähm Dimensionierung von Abwasserleitungen, wie groß mach ich den Durchmesser von nem Fallrohr oder so, Bad und da kommt's immer drauf an, welche Objekte dranhängen und wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, dass diese Objekte auch gleichzeitig genutzt werden. Ne, Bad, wie viel Personen sind normalerweise im Bad? Da drum ging's und dann sagt ein Schüler so: ‚Boah, stell dir vor, ey, ich fett auf Klo, Scheißen, und Freundin in Dusche‘ (beide lachen). Und da drauf hab ich gesagt: ‚Ja genau oder umgekehrt‘. Knisternde Spannung in der Klasse, man hat gehört, wie's hier oben rattert. Ähm bis dann einer gesagt hat: ‚Ja, auch Frauen müssen scheißen‘ (lacht) und daraufhin der Erstere dann wieder: ‚Scheiße, nie mehr Arschfick‘ (beide lachen). Da hat er wieder was gelernt (..) fürs Leben (..) Aber das ist so, in den Berufsschulklassen, das Niveau oder so die Thematik, WENN man mal auf das Thema zu sprechen kommt, was allerdings wie gesagt, erstaunlich wenig eigentlich auftritt.

FCK: Und jetzt an diesem Beispiel, also es war ja eigentlich ging's um n Unterrichtsinhalt, um um ne bestimmte Sachen und dann kam das Thema schwingte dann auf ner witzigen Weise, wie Sie's grad erzählt haben, so mit. Ähm wie wie sind die Schüler untereinander umgegangen oder wie gehen Sie dann mit solchen Situationen um?

HS: Also in der Situation haben wir alle gelacht. Ehm, ich versuch, das sowieso immer dann mit Humor aufzufassen beziehungsweise ich versuch's nicht, das ist so mein Naturell (.). Ähm es sei denn, es geht persönlich gegen irgendjemand, ehm, eh wenn einer angemacht wird oder so, muss man natürlich Eingreifen.

Das Adverb „*Wobei*“ leitet in der Passage eine Differenzierung ein, die auf dethematisierende Deutungen folgt, wonach das Thema „*wie gesagt, erstaunlich wenig eigentlich auftritt*“. Dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* entsprechend wird hier ein klassenspezifischer Unterschied im Umgang mit Geschlecht und Sexualität zwischen Berufsschülern und Gymnasiastinnen markiert.

Erstere werden als „*handfester*“ – hier wohl im Sinne von derb oder plump – charakterisiert, wodurch Letztere, ohne dass dies explizit ausgesprochen werden müsste, im Umkehrschluss als fein und höflich figuriert werden. Zur weiteren Illustration dieses Unterschieds schildert Herr Stracke eine Episode aus dem Fachunterricht der von ihm zuvor erwähnten Berufsschulklasse. Schüler stellen darin Bezüge zwischen den beruflichen, technisch-praktischen Unterrichtsinhalten („*Dimensionierung von Abwasserleitungen*“) und (hetero-)sexuellen Praktiken der Penetration her („*Rohr verlegen*“). Dabei bedienen sie sich einer vulgären (Fäkal-)Sprache, die nach Aussage des Lehrers das „*Niveau*“ bei der Thematisierung von Geschlecht und Sexualität in sogenannten Handwerkerklassen wiedergibt, „*WENN*“ dieses denn gelegentlich zur Sprache komme.

Die Reaktion des Lehrers auf die Situation entspricht dem von ihm zuvor geschilderten differenzadaptiven Verhalten, durch das Herr Stracke mit den Berufsschülern („*weil ich meine Schüler ja kenne*“) kommuniziert, um bei diesen Lerngelegenheiten zu initiieren. Nicht die subversive Irritation von weiblichen Körperidealen durch Normalisierung menschlicher Körperfunktionen („*Ja, auch Frauen müssen scheißen*“) steht in der Deutung im Vordergrund, gleichwohl die Vermittlung gerade durch diese ‚irritierende‘ Aussage des Lehrers „*proviziert*“ wird. Vielmehr ist es das adressatengerechte Verstehen des Unterrichtsgegenstands („*wie groß mach ich den Durchmesser von nem Fallrohr*“), auf den sich die – zuvor in Teilen kritisierten – heterosexistischen, maskulin-proletarischen Praktiken der Berufsschüler beziehen. Personenunabhängiges, objektivierendes Sprechen über Frauen wird in Verweis auf klassenspezifische Ausdeutungen von Heteronormativität innerhalb der Berufsschulklasse in der Passage normalisiert, aus pädagogischen Vermittlungsgründen gebilligt und aus professioneller Perspektive der Lehrkraft legitimiert. Diese Legitimation erfolgt dadurch, dass die Berufsschüler etwas „*fürs Leben*“ lernen respektive es nicht „*persönlich gegen irgendjemand*“ gerichtetes Sprechen ist.

Gleichwohl in der Passage mit bürgerlichen Vorstellungen von heterosexuellem Sex in Teilen gebrochen wird („*Arschfick*“) und, wie angemerkt, auch Weiblichkeitsideale irritiert werden, bleibt die ‚verbrüdernde‘ Kommunikation („*Bonding*“) zwischen dem Lehrer und den Berufsschülern, die vermutlich Nähe zur Verbesserung der Vermittlungssituation erzeugen soll, einem heteronormativen Paradigma verhaftet. Darüber wird ein homosozialer Männlichkeitsraum in der Schulklasse konstituiert, in dem sämtliche Männer über die Situation lachen können.⁴²

42 Selbstkritisch ist anzumerken, dass sich diese diskursive ‚Verbrüderung‘ auch während des Interviews zwischen mir als männlich lesbaren Interviewendem und dem männlich lesbaren Lehrer wiederholt, wie sich anhand des gemeinsamen Lachens über die geschilderte Situation dokumentiert.

Die diskursiv ‚in den Arsch gefickte‘ Subjektposition bleibt hier weiblich und wird unter didaktischer Billigung der Lehrkraft zum passiven Objekt der aktiven, maskulin-proletarischen Männlichkeit gemacht. Eben diese wird in der Berufsschule als hegemoniale Form beschrieben. Aus der Perspektive von Herrn Stracke erscheint dies wiederum unproblematisch, zumal die objektivierte Frau im Unterricht selbst nicht präsent ist, die persönlichen Grenzen diskriminierenden Sprechens, die nach Selbstaussage eine professionelle Intervention erforderlich machen würden, der Einschätzung des Lehrers folgend faktisch nicht erreicht oder überschritten werden („*Ähm es sei denn es geht persönlich gegen irgendjemand, ähm wenn einer runtergemacht wird oder so, muss man natürlich Eingreifen*“). Die Relativierung und didaktische Billigung diskursiver Reproduktionsformen von Heterosexismus knüpft hier an die unter dem Deutungsmuster der Dethematisierung rekonstruierte passive Haltung indifferenter Offenheit an (5.1.3) und kennzeichnet Schnittstellen zwischen *Fragmentierung* und *Dethematisierung*. Diese Stellen veranschaulichen, wie der Rekurs auf mehrere Deutungsmuster sowohl zur Begrenzung als auch Vermeidung der Thematisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen im Schulalltag und Unterricht genutzt werden, ohne dabei das positive Selbstbild als eine tolerante Lehrkraft aufs Spiel zu setzen.

In Anschluss an Édouard Louis stellen die in der Passage diskursiv aufgerufenen Berufsschüler – ungeachtet der deutlichen Sympathie, welche die in diesem Kapitel zitierten, (cis-)männlichen Lehrkräfte, für diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen Gender-klassistischen Situierung im Feld hegen, – eine objektivierte Klasse dar, „über die man von oben sprechen, die man durch die eigene Rede formen kann: Mal spricht man von ihr, als bestünde sie aus authentischen, guten Armen [bzw. hier Männern – FCK]. Mal, als sei sie eine Ansammlung von Rassisten und Schwulenhassern“ (Louis 2018: o.S.).

5.2.4 „Da spielt auch der kulturelle Hintergrund ne massive Rolle“ – Heteronormativität als Problem natio-ethno-kultureller Migrationsanderer

Im Deutungsmuster der *Fragmentierung* manifestiert sich die Annahme, dass überwiegend junge heterosexuelle (Cis-)Schüler ein Problem mit der Akzeptanz vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen (LGBTIQ*) in der Schule aufweisen. Die Problematisierung von (Cis-)Schülern geschieht nicht nur in Interdependenz zum Alter der Jugendlichen (5.2.1) oder aufgrund einer über die Schulform zugewiesenen Klassenzugehörigkeit (5.2.3). Ebenso erfolgt dies in einer rassifizierenden Kulturalisierung von Heteronormativität als ein spezifisches Phänomen von überwiegend männlichen – in Teilen aber auch weiblichen – migrationsanderen Jugendlichen.⁴³

Im Deutungsmuster der *Fragmentierung* werden patriarchale Geschlechterkonzepte, Homo- und Trans*feindlichkeit – kurz: heteronormative wie auch heterosexistische

43 „»Migrationsandere« ist eine Bezeichnung, die, wie jede andere Bezeichnung von Personengruppen auch, pauschalisierend und festschreibend wirkt. Allerdings ist das Kunstwort »Migrationsandere« eine Bezeichnung, die das Problem der Pauschalisierung und der Festschreibung anzeigt. Denn »Migrationsandere« ist ein Wort, das zum Ausdruck bringt, dass es »Migrant/innen« und »Ausländer/innen« und komplementär »Nicht-Migrant/innen« und »Nicht-Ausländer/innen« nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene gibt. »Migrationsandere« stellt eine Konkretisierung politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse dar, mit denen sich Pädagogik beschäftigt, wenn sie sich Migrationsphänomenen zuwendet. »Migrationsandere« ist eine Formulierung, die auf Charakteristika der Prozesse und Strukturen verweist, die »Andere« herstellen“ (Mecheril et al. 2010: 17).

Denk- und Handlungsmuster – vereinseitigend auf jene Schüler:innengruppen projiziert, welche als weniger zugehörig zur nationalen, religiösen, ethnischen und/oder kulturellen Wertehegemonie gelesen bzw. als solche in den Erzählungen diskursiv hervorgebracht werden. Heteronormativität als ein strukturelles Problem von Schule und Gesellschaft kann durch das Deutungsmuster der *Fragmentierung* damit auf natio-ethno-kulturelle ‚Andere‘ verlagert und hierüber aus der eigenen Zugehörigkeitsordnung externalisiert werden. Durch die hier rekonstruierte Deutungsdimension des sozialen Deutungsmusters der *Fragmentierung* gelingt es den Lehrkräften, die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung für die Thematisierung vielfältiger Lebensweisen auf eine sozial-situative Teilaufgabe im Zusammenhang mit migrationsanderen Schüler:innen zu reduzieren:

GK: Wo's schon ne Rolle spielte, ne teilweise auch, dass also sehr viele Kulturen sich natürlich auch treffen in soner Schule. [Großstadt E.] ist natürlich n hoher Migrantenanteil und da spielt es dann schon eine erhebliche Rolle. Man sieht, dass da schon SEHR große Unterschiede existierten in der Auffassung, was also die Geschlechterrolle betrifft. Wie man ein Mädchen oder Jungen betrachtet, was es für für die betreffenden Leute auch für ne Bedeutung hat wie Beziehung, Ehe, was weiß ich ne.

Die angeführte Sequenz aus dem Gespräch mit Herrn Kirchner schließt direkt an dessen Ausführungen über ‚testosterongesteuerte‘ junge Männer an, deren (vermutlich heterosexistisches) Verhalten gegenüber Schülerinnen er zwar nicht gutheißt, im essentialistischen Rekurs auf deren männliches, biologisches Geschlecht aber dennoch relativiert hat (5.2.2) Eingeleitet werden die problemorientierten, kulturrassifizierenden Deutungen hier über „*schon*“ als verstärkende Partikel, womit ebenso wie unter Verwendung der Adverbien „*erhebliche*“ und „*große*“ sowohl auf eine unbestimmte Differenz in den Geschlechterkonzeptionen als auch eine erhöhte Relevanz vielfältiger Lebensweisen im Kontext mit unbestimmt bleibenden „*Kulturen*“ sowie dem in Großstadt E. erhöhten sog. „*Migrantenanteil*“ verwiesen wird. Dass es sich beim diskursiven Bezug auf Kultur um eine rassifizierende Deutungsfigur handelt, die mit einem mehr oder weniger latenten Konzept eines natio-ethno-kulturellen Pluralismus' im Verständnis von Interkulturalität operiert, offenbart sich in der sprachlichen Konstruktion von differenten, gewissermaßen nebeneinander existierenden Kulturen, mit unterschiedlichen Vorstellungen von Geschlecht und Partnerschaft, die erst im geteilten schulischen Handlungsraum aufeinandertreffenden, ansonsten aber offenbar keine bis nur wenige Berührungspunkte besitzen („*viele Kulturen sich natürlich auch treffen*“).

Markiert werden hierdurch natio-ethno-kulturelle Migrationsandere, deren Perspektiven auf vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen – sowohl (Cis-)Männer und (Cis-)Frauen als auch LGBTIQ*-Subjekte – nicht als gleichwertig oder überlegen, sondern, in impliziter Abgrenzung zur unmarkierten *weißen*, nationalen Sprecherposition, als rückständig, hierarchisch und gewaltvoll respektive problematisch entworfen werden. Diese Aussage wird in dem Interview anhand verschiedener Episoden konkretisiert:

GK: Väter werden sicherlich anders wahrgenommen als Mütter, das ist aber sehr viel/ da spielt auch der kulturelle Hintergrund ne massive Rolle, bei manchen Schülern wird auch ne Mädchen oder ne Frau wirklich sehr merkwürdig definiert.

FCK: Was kann ich mir (...)?

GK: Ja, eher so als zur Verfügung stehende Dienerin, auch das erlebt man ganz massiv, seltsam, aber das ist immer noch, also auch bei Schülern, die hier in Deutschland aufgewachsen sind [...]

FCK: Wie reagieren Sie darauf?

GK: Ziemlich böse, muss ich sagen (...). Da muss dann irgendwie auch so an mich halten, ne. Da gebe ich dann auch mal mal Kontra [...] Vor allem dann, wenn Mädels in der Klasse sind, wo das dann diese, sagen wir mal Leute, dann auch ne spezielle Beziehung dann zu diesen Mädchen aufbauen, die das immer noch so sehen. Und dies auch so erleben, dass die Kinder oder diese Mädels da von Kindesbeinen an die Jungs zum Beispiel bedienen, ne (...). Wo die das auch erwarten, dass das auch in der Schule so is/ Ah ‚Hast du sie noch alle!?‘ Die wirklich dann auch, wirklich auch darauf hinweisen und sagen: ‚So geht das aber ned, ne. Dass du da einen vorschickst und der soll dein Papier aufräumen, bist du noch bei Trost? Das machst du mal schön selber, ne!‘ Da muss man wirklich/ Ich seh mich da auch veranlasst, auch knochenhart dann mal zu sagen, muss man intervenieren. Ich fühl mich auch dazu, sagen wir mal dazu aufgefordert. ‚Entspricht nicht meinem kulturellen Bild, ich sehe das anders‘. Das muss ich dann auch wieder akzeptieren. Aber ich seh schon, dass man hier zumindest in Deutschland in einer Welt lebt, die da nicht mit kompatibel ist.

FCK: Und wie wie erklären Sie sich das Verhalten, weil Sie haben ja gesagt, teilweise schon in der dritten Generation oder sind auch hier aufgewachsen. Wie?

GK: Es scheint immer noch so zu sein, dass da schon so ne Parallelwelt existiert. Dass viele junge Männer vor allen Dingen, Mädels eher weniger, die sehen das als positiv ja, dass man da in so ne, so ne, wie soll ich sagen, in ne Position hineinkommt, in der man als Mensch anerkannter ist.

Die wiederholte Verwendung des Ausdrucks „*massiv*“ markiert einen semantischen Unterschied im Hinblick auf die Tiefe des zugeschriebenen Teilproblems im sozialen Umgang mit vielfältigen Lebensweisen. Dieser wird über den „*kulturellen[n] Hintergrund*“ plausibilisiert und verstärkt. In Kontrast zu den über das Deutungsmuster der *Dethematisierung* als non-intentional, und deshalb als oberflächlich und unproblematisch, gedeuteten Formen diskursiver Gewalt (z.B. Verwendung von schwul als Schimpfwort durch Jugendliche) dient der Verweis auf die kulturelle Differenz, der auch dann noch ungebrochen Wirkung entfaltet, wenn Schüler bereits „*hier in Deutschland aufgewachsen sind*“, als Kriterium zur Feststellung eines ‚echten‘, weil ‚tiefergehenden‘ sozialen Einstellungsproblems im Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen (LGBTIQ*). Eben darauf müsse nach Ansicht des Lehrers eine pädagogische Fachkraft „*knochenhart*“ reagieren.

In der Passage manifestiert sich ferner ein für das Deutungsmuster der *Fragmentierung* typisches Aktion-Reaktion-Schema, nach dem auf eine verunsichernde Situation mit einer pädagogischen Reaktion, etwa in Form einer erzieherischen Intervention oder Sanktion, geantwortet wird. Im Vergleich zu weiteren rekonstruierten fragmentierenden Handlungsorientierungen von Lehrkräften verstärkt der unter dieser Deutungsdimension rekonstruierte Rekurs auf Migrationsandere die Irritation aufseiten der Lehrkraft. Diese manifestiert sich in der Sequenz als Unverständnis gegenüber dem problematisierten Sozialverhalten („*muss dann irgendwie auch so an mich halten*“), außerdem in dem handlungsbezogenen Aktivitätsniveau („*da gebe ich dann auch mal mal kontra*“, „*Ich fühl mich auch sagen wir mal dazu aufgefordert*“), mit dem die heterosexistischen Verhaltensweisen und Einstellungen der Jugendlichen im Schulalltag sanktioniert werden. Der Migrationshintergrund fungiert hier als Erklärungsmuster für heteronormatives Verhalten und Indikator zugleich, um in dieses pädagogische Verhalten zu intervenieren, das kulturrassifizierenden Annahmen zufolge als ein essentielles respektive intentionales Einstellungsproblem und nicht als diskursives Oberflächenphänomen gedeutet wird.

Es zeigt sich hiernach eine signifikant andere Bewertung einer ähnlichen schulischen Situation im Vergleich zu jener, welche im vorherigen Kapitel am Beispiel von sogenannten Handwerkerklassen geschildert wurde (5.2.3). In Kontrast zum zuvor rekonstruierten, differenzadaptiven Verhalten gegenüber Berufsschülern und Gymnasiastinnen, das sich in Form einer sprachlichen Annäherung an das zugeschriebene Niveau der jeweiligen Schul-

form im Umgang mit Geschlecht und Sexualität manifestiert und über das heterosexistische Verhalten unter den Jugendlichen relativiert wurde, kommt es in der hier angeführten Sequenz zu einer konfrontativen Verhärtung respektive kulturbegründeten Dramatisierung der Situation zwischen dem als natio-ethno-kulturell hegemonial situierten Lehrer und den diskursiv aufgerufenen migrationsanderen (Cis-)Schülern. Die Distanz zwischen Lehrer und Schülern wird im Fall der Berufsschüler und Gymnasiast:innen diskursiv verringert. Dagegen wird sie in der letzten Passage in Rekurs auf den Kulturbegriff diskursiv vergrößert. Das sozial wahrgenommene Problem wird nun nicht mehr durch eine Annäherung an das Verhalten oder die Sprache der Jugendlichen zu bearbeiten oder überbrücken versucht, sondern das Verhalten der Jugendlichen wird solches kritisiert. Gemein ist den Passagen, dass derartige Deutungen klassistische wie auch rassistische Konstruktionen ‚schwieriger Schüler‘ durch intersektionale Praktiken der Stigmatisierung verstärken. Damit wird Heteronormativität (vorwiegend) als ein soziales Problem (z.B. bezogen auf die Einstellungen und das Verhalten) bestimmter Personen(-gruppen) perspektiviert.

Die konstruierte Differenz zwischen dem Geschlechterkonzept des Lehrers und dem beschriebenen Verhalten der Jugendlichen scheint für die Lehrkraft derart groß zu sein, dass sie von einer natio-ethno-kulturellen Inkompatibilität in Sachen Geschlecht und Sexualität bei männlichen migrationsanderen Schülern ausgeht, die nicht anders als durch die Existenz einer kulturellen „Parallelwelt“ zu erklären ist. Dadurch werden die Deutungen der Lehrkraft an anti-muslimische Diskursstränge anschlussfähig. Der diskursive Bezug auf Parallelgesellschaften, die die geschlechtliche und sexuelle Modernität der bundesdeutschen Schule oder Gesellschaft gefährden, stellt eine Radikalisierung interkultureller Konstruktionen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen dar. Diese hat sich im Deutungsmuster der *Dethematisierung* – dort allerdings noch relativ positiv besetzt als ein Nebeneinander von Kulturen (5.1.3) – bereits angedeutet. Der rassifizierende Verweis auf Parallelwelten veranschaulicht empirisch, wie anschlussfähig auch heute noch interkulturelle Diskursstränge an rassistische Deutungen sind und weshalb derartige pädagogische Angebote eine anhaltende Kritik in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung erfahren (Mecheril 2010: 56; Messerschmidt 2020: 34).

Aus der Perspektive einer kritisch-dekonstruktiven Pädagogik erscheinen natio-ethno-kulturelle Erklärungsmuster für heterosexistische Verhaltensweisen von Jugendlichen als problematisch, weil strukturell ähnliche Situationen (z.B. heteronormatives Dominanzverhalten oder ein diskriminierendes Sprechen über LGBTIQ*-Lebensweisen im Schulalltag) aufgrund rassistischer Bewertungsmaßstäbe anders – das heißt vor allem gewaltvoller und verletzender – gedeutet werden als bei Jugendlichen, die als zugehörig zur Mehrheitsgesellschaft gelesen werden. Während heterosexistische Diskriminierungen (z.B. die Verwendung von schwul als pejorative Bezeichnung) bei als ‚autochthon‘ figurierten Jugendlichen als diskursives Oberflächenphänomen ohne tiefere Bedeutung wahrgenommen und aufgrund dessen weniger oder gar nicht pädagogisch sanktioniert wurden, werden das Sprechen und Verhalten von Migrationsanderen in Rekurs auf rassistische Deutungsdimensionen als Ausdruck von Intentionalität und damit als gewaltvoller Akt interpretiert. Auf diese habe die Lehrkraft zu reagieren. Auf diese Weise können diskursive Praktiken der Rassifizierung und Kulturalisierung pädagogische Ungleichbehandlung begünstigen. Diese kann wiederum selbst zur (Re-)Produktion von Heteronormativität führen – und vice versa. Zu erklären ist damit, dass lediglich bestimmte heterosexistische Sprechakte in der Schule sanktioniert werden, andere hingegen unkommentiert bleiben und damit weiterhin

Wirkung entfalten können. Die Deutungen in der zuletzt angeführten Passage erscheinen dahingehend als fragwürdig, dass diskriminierendes Sprechen von Lehrkräften bei natio-ethno-kulturell zugehörig gelesenen Schüler:innen eher geduldet und in Teilen sogar durch eine heteronormative Naturalisierung (5.2.25.2.2) oder klassenbezogene Perspektivierung (5.2.3) entschuldigt und legitimiert wird. Bei natio-ethno-kulturellen migrationsanderen Schüler:innen wird es hingegen in einem essentialistischen Rekurs auf Kultur rassifiziert und deshalb besonders problematisiert sowie pädagogisch geahndet.

Die Gegenüberstellung analytisch vergleichbarer, inhaltlich jedoch anders gelagerter, fragmentierender Deutungen – heteronormativ-klassistisch (5.2.3) und heteronormativ-rassistisch (5.2.4) – offenbart in ihrer Gegenüberstellung die Gefahr der diskursiven (Re-)Produktion interdependenter Differenzordnungen in der Schule bzw. zeigt auf, wie die pädagogischen Handlungsorientierungen von Lehrkräften im Zuge der Bearbeitung einer Differenzordnung (hier: Heteronormativität) zugleich in die (Re-)Produktion weiterer Differenzordnungen (hier: Rassismus und Klassismus) involviert sind. Dies ist der Fall, ohne dass sich die Individuen dessen bewusst sein müssen. Dieses empirische Ergebnis unterstreicht die Notwendigkeit, intersektionale respektive interdependente erziehungswissenschaftliche Forschungs- und pädagogische Handlungsansätze zu entwickeln. Nur so können die abgetragenen Fragmente einer bestimmten Differenzordnung nicht ‚hinterrücks‘ zur Errichtung eines anderen bzw. mehrerer anderer genutzt werden.

Gegenstand der Deutungen von männlichen Migrationsanderen stellt unter dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* zumeist deren ‚geschlechtsspezifische‘ Performanz dar, die von vielen der interviewten Lehrkräfte als ‚Machogehabe‘ beschrieben und mit einer insinuierten Feindlichkeit gegenüber Frauen und LGBTIQ*-Lebensweisen verbunden wird. Dies zeigt sich etwa, wenn Frau Friedrich das Wiederstraken eines als – vermutlich national-generational – überwunden figurierten Machismo im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund ihrer Schüler aufruft:

BF: Ja, also jetzt hab ich natürlich viel mit Migrationshintergrund zu tun, also so diese dieses Machogehabe, ja, wo ich das Gefühl hatte (.) damit muss ich mich eigentlich nicht mehr beschäftigen, ist schon ist schon auch (.) da. Ja, WIEDER da und ist verstärkt sich auch!

Insbesondere (Cis-)Lehrerinnen an beruflichen Schulen thematisieren in diesem Kontext wiederholt das Verhalten von Schülern aus sog. „*patriarchalen Gesellschaften*“ und deuten dieses als Kulturkontrast zu feministischen Anliegen:

AD: [...] gerade bei jungen Männern, die aus patriarchalen Gesellschaften kommen (..) ähm ist das manchmal nicht so einfach als Lehrerin anerkannt zu werden. Ja, also Beispiel, ich hatte n Schüler, der is Sikh, also indischer Sikh, die mit dem Turban. Sehr (..) frauenver/ ja frauenunterdrückende Gesell/, ja wie auch immer, ich will jetzt nicht feministisch reden, aber auf jeden Fall haben sie n Problem mit ner Frau als Lehrerin anzuerkennen oder als Chef.

Die in der vorletzten Sequenz geschilderte Problematik, als weibliche Lehrkraft von bestimmten Schülern anerkannt und respektiert zu werden, kann dazu führen, dass Jungengruppen im Generellen und mit männlichen Migrationsanderen im Speziellen mit einer „*Hab-Acht-Stellung*“ – wie es Brigitte Friedrich in einem Interview schildert – respektive einer gesteigerten Aufmerksamkeit im Hinblick auf den Umgang mit L(GBTIQ*)-Lebensweisen begegnet wird: „*Jetzt hier an dieser Schule, (.) die äh nen hohen Migrationsanteil*

hat äh (.), stelle ich fest, da muss man n bisschen vorsichtig sein, was was Homosexualität betrifft ähm (.)“ (BF). Dem rekonstruierten Aktion-Reaktion-Schema des Deutungsmusters der *Fragmentierung* entsprechend wird, sofern Schwierigkeiten im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen im Schulalltag relevant werden, darauf mit erzieherischen Interventionen und Sanktionen reagiert. Diese sind selbst binärvergeschlechtlicht und können über die als gefährdet wahrgenommene Lehrer:innen-Schüler:innen-Hierarchie stabilisiert werden:

AD: Manche autoritär/ oder eher autoritären Sachen wirken da auch ganz gut und grade auch mit muslimischen Männern also auch mit türkischen Jungs immer wieder, dass dass sie das austesten, was kann man mit der machen und was nicht, da muss ich mich auf meine männlichen Seiten besinnen (..) um Erfolg zu haben und ich würde dann m/ als männlich würd ich jetzt bezeichnen, dass ich sag ‚Und hier gehts lang und ich sag was lang geht!‘ (.).

BF: Ich hatte natürlich auch am Angst/am Anfang, aber dass ich da irgendwelche Sprüche mir anhören muss, oder GANZ ganz selten, dass da mal was kommt und dann kann man mal bellen und dann dann geht das ja, spielt dann eigentlich keine Rolle (..).

Die Bearbeitung des männlich-migrantischen Teilproblems im schulischen Sozialverhalten in Form einer autoritären, vergeschlechtlichten Intervention trägt der Passage nach zur Bewältigung desselben bei. Sie ermöglicht den Lehrerinnen (!), sofern die Intervention erfolgreich war, zugleich eine diskursive Rückkehr zum Deutungsmuster der *Dethematisierung*, nachdem der Untersuchungsgegenstand ‚eigentlich‘ – also mit Ausnahme der hier problematisierten natio-ethno-kulturellen Defizite im Sozialverhalten – kein Thema ist.

Bemerkenswert erscheint in diesem Kontext, dass die in den Deutungen aufgerufenen rassifizierenden Diskurse derart wirkmächtig sind, dass bei männlichen Migrationsanderen selbst dann noch Probleme im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen vermutet werden, wenn diese im Schulalltag „*eigentlich keine Rolle*“ spielen, de facto als gar nicht in dem diskursiv problematisierten Ausmaß erfahren werden:

FCK: F/ Fällt Ihnen da noch n/ n Beispiel ein, weil es klingt ja, also Sie sprechen ja aus ERFABUNG und so ne so n paar Sätze // das klang so als hätten Sie sie auch auch erlebt ähm (.) oder?

BF: /Ja/ Nein, ich hm hm ich habs ja tatsächlich nich erlebt, ich kriege ne Presse mit, ich kriege MEINE Realität hier in dieser Männerwelt mit (.) Äh und ich sach immer: ‚Nö, es geht ja alles gut‘ Ja, äh (.) ich hab ja Kollegen, die sagen: ‚Wieso gehst du denn an so ne Schule‘ ja, ‚So viel Männer, so viel ausländische Männer, wie schrecklich!‘ Es passiert nichts. Es ist noch nichts passiert, ja.

Dass die problematisierten ‚ausländischen Männer‘, der ‚Migrationsanteil‘ oder auch der ‚kulturelle Hintergrund‘ in den Interviews zumeist auffallend unspezifisch verbleiben, verweist darauf, wie selbstverständlich rassifizierende Problemdeutungen zwischen Personen kommunizierbar sind, die sich wechselseitig als natio-ethno-kulturell der Mehrheitsgesellschaft zugehörig interpretieren.

Über das Gespräch wird die Bedeutung der Chiffren des Migrationshintergrunds, der Kultur etc. intersubjektiv validiert, ohne dass der darin implizierte Verweis auf (überwiegend) muslimisch-religiös gedeutete Schüler:innen mit (vorwiegend) türkischer und nicht etwa uruguayischer Herkunft expliziert werden müsste. Dass diese oft, aber sicher nicht immer gemeint sind, wenn von patriarchalen Geschlechterkonzeptionen die Rede ist, lässt sich anhand einer Passage des Gesprächs mit Frau Friedrich illustrieren. Darin scheint die Interdependenz von Heteronormativität und Rassismus auf:

BF: ICH hab das Gefühl, dass sie sich wieder stärker als Männer definieren w/ müssen, darstellen müssen. Äh so ne eigene Identität als Türke (.) zum Beispiel, hab ich jetzt auch viel erlebt durch (.) die äh Armenien-Resolution, jetzt so mit Erdogan, den Hintergrund ja, wo ja doch Politiker da sind, die äh sehr dominant sind, wo so weibliche Seiten äh (.) ‚Ausgleich, ja, äh, Hingucken‘ (.) wieder zurücktreten und viele junge Männer da auch sagen, (unv.) ‚Erdogan ist toll, der zeigt euch mal wo`s langgeht‘. Ähm (.) da bin ich n bisschen irritiert. Und da ist ne zweite, dritte Generation von von Migranten da, die (.) ähm (.) unflexibler sind im Denken als die als die Elterngeneration noch. Empfände ich so.

FCK: Und des des hängt mit der Definition des von Männlichkeit oder des Mannes zusammen, die Sie am Anfang angesprochen haben?

BF: Des/ Da bin ich mir noch unsicher, da müsst ich mir ma Gedanken drüber machen, also es hängt mit ner politischen Situation zusammen. Es hängt vielleicht damit zusammen, dass diese Generation so das Gefühl hat, ich kann nicht so Fuß fassen, wie ich das eigentlich möchte. Und dann in so ne Richtung geht, dass man sagt, so ich definiere mich jetzt als Türke und als Mann. Ja und nicht als jemand, der in der Gesellschaft lebt und arbeitet und n Job hat und so ja, (.)

Die widersprüchlichen Effekte latenter Deutungen, die Teil daran haben, dass sich bestimmte Generationen von Migrant:innen, wie geschildert, aufgrund diskursiver Rassifizierung in dritter und vierter Generation nach wie vor nicht als zugehörig zur *weißen*, nationalen Mehrheitsgesellschaft in Deutschland verstehen können, werden im Gespräch mit der Lehrerin augenscheinlich. Dies ist dann der Fall, wenn sie über die Situation der Jugendlichen aus einer gesellschaftsanalytischen Perspektive nachdenkt. Das hierin virulente Potenzial, die eigenen Anteile an der Konstruktion des problematisierten Phänomens selbstkritisch zu reflektieren, wird im Gespräch jedoch sogleich wieder konterkariert, wenn eine Gender-rassistische Identität als „*Türke und als Mann*“ in Kontrast zur sozialen und beruflichen Integration migrationsanderer Jugendlicher figuriert wird.

Im Deutungsmuster *Fragmentierung* sind rassistische Dominanzverhältnisse in ihrer Verwobenheit mit heteronormativen Macht- und Herrschaftsverhältnissen äußerst dominant. Dies zeigt sich empirisch durch eine Ausweitung der männlichen Problemorientierungen innerhalb der Fragmentierung auf weibliche Subjektpositionen:

FN: Da fällt mir en gutes Beispiel ein. Und zwar ehm ich hab ‚The Beach‘ gelesen (.) und wies so ist am Ende guckt man ja den Film mit Leonardo DiCaprio und ehm der hat en FSK von 12 oder 16, müsst ich jetzt nochmal nachgucken, auf jeden Fall meine jüngsten Schüler sind ja 17, das heißt alle im sicheren Bereich, so. Jetzt gibts ja eine Szene ehm, wo Sexualität ehm deutlich angezeig/ also ANGEDEUTET wird und da wars wirklich auch so, dass sich einige Schülerinnen und Schüler halt so die Augen zugehalten haben (.) und das kannte ich bisher noch gar nicht (...) Also ich dachte dann, dass da keiner/ also ich hatte die Erwartung, da guckt jetzt keiner weg. Also natürlich gucken die nicht (lacht) auf/ also natürlich spielen die auch auf ihrem Handy rum oder so klar, die gucken jetzt nicht 120 Minuten voll konzentriert, aber es war halt offensichtlich, dass die halt bei diesem/ bei dieser Szene weggeschaut haben (.) DIE (..) für mein Empfinden jetzt auch/ ja also da liegen halt zwei Personen im Bett/ also mehr sieht man ja nicht bei nem Film der en FSK von 12 hat. Aber das hat mich dann schon überrascht und dann dacht ich ‚Oh vielleicht sind da die Grenzen auch viel, viel früher als ich sie jetzt antizipiert hätte‘.

FCK: Die die Grenzen bei den eh Schüler:innen oder wie erklärn Sie sie sich diese diese Scham oder ehm dieses dieses Wegschauverhalten?

FN: Also ich erklär mir das aufgrund von kultureller Prägung.

FCK: Eh welche kulturelle Prägung. Also da kann ich mir jetzt so viel, alles und nichts drunter vorstellen.

FN: Ok, GUT. Ehm (.) ja, also des/ also muslimisch geprägt, religiös, fromm, dass es wahrscheinlich damit was zu tun haben könnte, wäre jetzt meine Einschätzung (.) Also ich hatte so das Gefühl, dass bei den, bei den Schülerinnen und Schülern halt zu Sexualität halt so en komplettes Tabuthema ist, ja.

Die fragmentierende Deutung des Untersuchungsgegenstandes als eines partiellen und sozialen Problems von bestimmten Schüler:innen(-gruppen) wird in der Passage weiterhin aufrechterhalten. Sie überschreitet in ihrer natio-ethno-kulturellen Bedeutungsausprägung nun allerdings die männliche Geschlechterdifferenz, indem weiblichen und männlichen Jugendlichen, die als religiös eingeschätzt werden, aufgrund deren konstruierter natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit als Migrationsandere Schwierigkeiten im schulischen Umgang mit Homo- und Heterosexualität zugeschrieben werden. Die geschlechtlichen und insbesondere sexuellen „Grenzen“ der Offenheit und Toleranz stellen sich der Deutung nach bei migrationsanderen Jugendlichen in Form einer geringeren Aufgeschlossenheit und Unbefangenheit bzw. erhöhten Scham im Umgang mit Sexualität dar. Diese Aussage kann am Beispiel der sich abwendenden Schüler:innen während der als altersgerecht markierten Filmszenen exemplifiziert werden.

So äußert Herr Novak mit einer gewissen Vorsicht, dass das für ihn überraschende Verhalten „wahrscheinlich“ dadurch erklärt werden „könnte“, dass sexuelle Intimität bei migrationsanderen Schüler:innen ein erhebliches respektive „komplettes Tabuthema“ ist. Dass es auch andere Erklärungsmuster für das wahrgenommene Verhalten unter den Schüler:innen geben könnte (z.B. Peerverhalten, adoleszentes Schamgefühl, die historisch tradierte Distanz zwischen Sexualität und Schule als Institution, die ein unbefangenes Sprechen konterkariert etc.) dokumentiert sich auf latenter Sinnesebene in dem sprachlich verwendeten Konjunktiv. Gemein ist geschlechtsspezifischen Konstruktionen von Migrationsanderen, dass sowohl bei Jungen als auch Mädchen bzw. Männern und Frauen ein offener und toleranter Umgang mit vielfältigen Lebensweisen bzw. mit Geschlechtlichkeit und Sexualität sowie insbesondere mit LGBTIQ*-Subjekten in einer diskursiven Diskrepanz zu deren natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit vermutet wird.

Die Schüler:innen werden im Hinblick auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt hier nach als rückständig konstruiert. Dabei wird männlichen Migrationsanderen eher ein soziales Problem mit Homosexualität respektive schwulen Subjektpositionen zugeschrieben, weiblichen Migrationsanderen demgegenüber ein stärker ausgeprägtes Schamgefühl:

BF: Jetzt hier in sehr männerdominierten Gruppen (unv.) man hat auch Angst davor, in so ner äh als homosexuell zu gelten. Zum Teil, also grade bei Migrantinnen, der das k/ kann ich aber auch verstehen, da is einfach n anderer Sozio/ äh Hintergrund da, das geht nicht bei denen, ne.

Und an anderer Stelle des Interviews heißt es:

BF: Also ich glaube bei dieser Sexszene (.), das war einfach Scham, dass sie gesagt hat, da/ das is mir zu intim oder das k/ kenn ich nich. Sie guckt auch sehr wenig Filme, glaub ich, generell und (.) ähm des da wars glaub ich Scham, ja das sie sagte ‚Ich will in diese Intimität nich reingehen‘. Äh bei der Vergewaltigungsszene, ich weiß nicht, ob Sie den Film ‚Drachenläufer‘ kennen. Das is nur sehr dezent dargestellt, ja. Äh wird aber deutlich. Das war ihr dann zu brutal. Ja, sagte da, ‚gut das kann ich nicht sehen‘.

Besonders „muslimischen Mädchen“ wird eine im Vergleich zur unausgesprochenen *weiblichen*, nationalen Weiblichkeitsnorm stärker ausgeprägte Zurückhaltung im Zusammenhang mit Geschlecht und Sexualität zugeschrieben. Diese wird vor dem Hintergrund der nationalen Positionierungen der sprechenden Lehrkraft zwar nicht per se als problematisch, aber doch als ‚fremd‘ und ‚anders‘ erlebt. Die natio-ethno-kulturell erklärte Zurückhaltung der Schülerinnen wird in der Passage paradoxerweise als potenzielle Einschränkung der The-

matisierungsmöglichkeiten von geschlechtlichen und sexuellen Orientierungen im (Biologie-)Unterricht interpretiert, die aus Respekt vor der kulturellen Differenz nicht übersritten werden ‚dürfe‘:

AD: Da kommen dann schon auch mal andere Gespräche und dann grade bei muslimischen Mädchen, das ist denke ich schwierig für die. Auch in den FOS-Klassen [Fachoberschulklassen] sind manchmal auch Muslima und bei diesen Themen (.) haben die sich dann auch, nehmen sie sich dann auch halten sie sich manchmal sehr zurück, ja. Und da, das is so ne Sache wo ich auch bisschen unsicher bin, wobei ich dann auch denke, ähm wir sind in Deutschland, da würd ich schon auch mich da nicht einschränken lassen und wir sind so, sie sind ja alle 15, 16 mindestens also ich habs ja nich mit Kindern zu tun, so, wo die Eltern vielleicht Einwände haben könnten.

Gleichwohl in den bisher angeführten Passagen natio-ethno-kulturelle Deutungen in den geschilderten Episoden dominieren, soll abschließend darauf hingewiesen werden, dass diese für die Lehrkräfte nicht durchweg als eine angemessene Erklärungsfolie für das beobachtete Schüler:innenverhalten im Umgang mit Geschlecht und Sexualität genügen. Vielmehr nehmen ebenfalls der jeweilige Handlungsraum (z.B. Schulform, Schulkultur etc.) sowie weitere intersektionale Differenzordnungen einen erheblichen Einfluss auf die Art und Weise der (Re-)Produktion des sozialen Deutungsmusters der *Fragmentierung*:

FCK: Und (.) glauben Sie diese Reaktion [auf die Vergewaltigungsszene im Film Drachenläufer] im Unterricht hängt mit dem Geschlecht oder auch mit dem Migrationshintergrund, steht das innem Verhältnis, oder wie?

BF: Mhm (bejahend) kann ich jetzt schlecht sagen. Also ich d/ ich würde jetzt einfach mal tippen Migrationshintergrund, also is jetzt auch n Mädchen, was sich im Laufe der Zeit ähm (.) einmummt, vermummt hat, ja also zwar immer noch wunderschön mit Farben und allen alles dem, aber sie will sich auch so n bisschen schützen. Also vielleicht auch in dieser Männerwelt, ja und ähm (..) das is beides, also Migration und Frau in in ner in dieser Männerwelt, ja. Und die ist eigentlich ganz taff und äh so weil hat mich n bisschen verwundert, aber sie brauch offensichtlich doch n bisschen Schutz äh für sich und das hab ich auch akzeptiert und des ham auch alle anderen akzeptiert, ja. Find ich dann auch schön, dass das so (.) ähm unkompliziert ist, ne.

Der aufgerufenen (Cis-)Schülerin mit „*Migrationshintergrund*“ werden komplementär zum ‚machohaften‘ (Cis-)Schüler mit Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der geschlechtlich inferioren Subjektposition von Frauen und Mädchen innerhalb des männlich dominierten Handlungsfelds der Wilhelm-Liebknecht-Schule ein ausgeprägtes Schamgefühl zum einen und eine geschlechtsspezifische Schutzbedürftigkeit zum anderen zugeschrieben. Dies lässt sich aus dem Verweis auf die womöglich als religiös gedeutete Kleidung (vermutlich Kopftuch oder Hijab) herauslesen. In der Passage deutet sich auf latenter Sinnenebene ein pädagogisches Verständnis für die Interdependenz von Differenzordnungen und deren komplexer Effekte an. Diese können weder allein durch die eine noch die andere Differenzkategorie erklärt und erst in Relation zum jeweiligen schulischen Handlungsfeld sowie dem dortigen Geschlechterverhältnis in ihrer Spezifik gänzlich erschlossen werden.

Besonders zeigt sich dies in der, mit Sicherheit durch die Fragestellung provozierten, Zeile: Das „*is beides, also Migration und Frau in inner in dieser Männerwelt, ja*“. Die Interdependenz schulischer Geschlechterverhältnisse und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnung stützt die Erklärung der Lehrerin in der Passage wechselseitig ab und offenbart im Rahmen des Deutungsmusters der *Fragmentierung* widersprüchliche Effekte: Einerseits verstärkt der Verweis auf kulturelle Unterschiede die geschlechtsspezifische

Deutung der Lehrerin, wonach (Cis-)Schüler mit Migrationshintergrund als besonders patriarchal, heterosexistisch und dominant konstruiert werden. Deshalb werden ihnen auch ein größeres soziales Problem im Umgang mit und eine geringere Toleranz gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen (LGBTIQ*) zugeschrieben.

Andererseits relativiert der Verweis auf binärgeschlechtliche Unterschiede, wie in der letzten Passage am Beispiel weiblicher Migrationsanderer dokumentiert, kulturalisierende Deutungen der Lehrerin, wonach Geschlecht und Sexualität als ein spezifisches natio-ethno-kulturelles Thema und Problem von – insbesondere türkischen bzw. muslimisch-religiös konstruierten – migrationsanderen Schüler:innen(-gruppen) entworfen wird. In der zuletzt angeführten Passage dokumentiert sich dieser Umstand, wenn das zunächst über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als besonders schamhaft interpretierte und hierüber im Interview überhaupt erst als relevant gesetzte Verhalten der aufgerufenen Schülerin mit „*Migrationshintergrund*“ gegen Ende der Passage in Rekurs auf deren marginalisierte geschlechtliche Position als „*Frau*“ in dieser „*Männerwelt*“ (der männlich geprägten Schule mit MINT-Schwerpunkt) von der Lehrerin, die dort selbst eine marginalisierte geschlechtliche Position inne hat, als nachvollziehbar, „*unkompliziert*“ und letztlich unproblematisch gedeutet wird.

Aus intersektionaler Perspektive ließe sich zumindest für die interviewten Lehrkräfte der Wilhelm-Liebke-Schule festhalten: Kulturalisierende Deutungen von Lehrkräften können im Zusammenhang mit jungen (Cis-)Männern geschlechtsspezifische Problemorientierungen im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen verstärken. Dagegen können geschlechtsspezifische Deutungen im Zusammenhang mit jungen (Cis-)Frauen kulturalisierende Problemorientierungen im Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen relativieren.

Indem natio-ethno-kulturelle Deutungen in Verbindung mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen sowohl zur Thematisierung als auch Problematisierung bestimmter Schüler:innengruppen herangezogen werden, wird der Untersuchungsgegenstand in der hier dargelegten Deutungsdimension vorwiegend als soziales Teilproblem von männlichen und – in deutlich geringerem Maße auch von weiblichen – migrationsanderen Schüler:innen konstruiert, die als weniger offen und tolerant figuriert werden.

Die unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* forcierte Normalisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen wird dadurch für bestimmte Subjektpositionen, wie etwa den ‚schwulen Schüler mit türkischem Migrationshintergrund‘ oder die ‚geschlechtlich und (heterosexuell) selbstbestimmte Muslima‘, seitens der Lehrkräfte erschwert, wenn Migrationsandere an Schulen in Sachen Geschlechtlichkeit und Sexualität als rückständiger in Relation zu als national zugehörig figurierten Schüler:innen und Lehrkräfte gedeutet und aufgrund dessen paternalistisch behandelt werden oder besondere Sanktionen im Schulalltag erfahren:

FCK: Gut, ähm zur nächsten eh allgemainere Frage vielleicht. Welche Aufgabe und Funktion kommt Ihrer Meinung nach der Institution Schule so im Allgemeinen sowie den Lehrkräften im Besonderen in Hinblick auf den Umgang mit geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu? Also, gerne auch Bezug darauf nehmen, aber auch, wie Sie, so offen wie Sie die Frage auslegen möchten.

BF: B /Mhm (bejahend)/ /Mhm (bejahend)/ /Mhm (bejahend)/ Mhm (bejahend) (.) Ja, also ich d/ äh ich denk vom Unterrichtlichen her, es geht auch ist n Stückchen Aufklärungsart/ äh Arbeit zu leisten. [...] Eine Aufgabe ist sicherlich ähm (.) hinzugucken, wahrzunehmen als ein Teil unserer äh bunten Gesellschaft zu akzeptieren und äh diese Leute grade auch in Zeiten, wo ja glaube ich der Druck zum Teil auch wächst ja, oder ne Angst auch wieder eher da is, sexuelle Orientierung oder ne andere sexuelle Orientierung offen zu

zeigen, ähm gegenzuhalten, wenn man merkt, dass da was schief geht. Ja, find ich wichtig, also gerade auch immer hier in diesen Männergesellschaften (.) ähm oder auch in Gesellschaften mit oder Schülergruppen, wo viele Migranten sind, die bekannter Weise äh unglaubliche Probleme mit äh andern andren sexuellen Or/ Orientierungen haben. Ja, und DA Aufklärungsarbeit zu leisten, find ich ganz wichtig, wenn man feststellt, da geht irgendwas schief, ja.

Das am Ende des Gesprächs von Frau Friedrich gezogene Fazit verdeutlicht die fragmentarische Problemorientierung der *weiß* positionierten (Cis-)Lehrerin, die sich an Männergruppen und insbesondere sogenannten (männlichen) „*Migranten*“ bzw. Migrationsanderen ausrichtet. Die Problematisierung natio-ethno-kultureller Subjekte steht hier in enger Verbindung zu der dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* inhärenten, reaktiven Handlungsorientierung, die einer pädagogischen Wenn-Dann-Logik folgt („*wenn man merkt, dass da was schief geht*“, „*wenn man feststellt, da geht irgendwas schief*“). Diese verweist ferner auf die Zuschreibung eines ‚tatsächlichen‘, weil kulturellen Akzeptanzproblems.

Besonders problematisch erscheinen solche Deutungen, weil sie sowohl zur rassifizierenden Konstruktion von Migrationsanderen und aufgrund des sich auf diese Schüler:innen verengenden pädagogischen Blicks zugleich zur (Re-)Produktion heteronormativer Normalitätsordnungen in Schule beitragen können. Zu begründen ist dies damit, dass sich die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung der Lehrkräfte für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in den Handlungsorientierungen lediglich auf jene rassifizierte Schüler:innen begrenzt, welche von Lehrkräften unter Generalverdacht gestellt werden, gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen intolerant bis hin zu unaufgeklärt zu sein. Währenddessen werden andere – vor allem autochthon figurierte – Adressat:innen, in denen Heteronormativität mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls reproduziert wird, faktisch vernachlässigt.

5.2.5 „*Da trete ich als Lehrerin auf und nicht an erster Stelle als Privatperson*“ – *Geschlecht und sexuelle Orientierung zwischen (multi-)professioneller und privater Zuständigkeit*

Anhand fragmentierender Deutungen, die entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen verlaufen, konnte nicht nur rekonstruiert werden, wie die rassifizierenden Chiffren ‚Migrationshintergrund‘ und ‚Kultur‘ von Lehrkräften zur Begrenzung der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung in der Schule genutzt werden. Ebenso war aufzuzeigen, dass eine partielle Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen im Schulalltag zumeist erst dann als notwendig erachtet wird, wenn Lehrkräfte ein bestimmtes, als heteronormative interpretiertes, Sozialverhalten von Jugendlichen im Schulalltag aufgrund der ihnen zugeschriebenen kulturellen Zugehörigkeit als ‚tatsächlich‘ problematisch deuten (5.2.4).

Die schulpädagogische Relevanz von vielfältigen Lebensweisen bestimmt sich im Deutungsmuster der *Fragmentierung* entsprechend über den einer Situation zugeschriebenen ‚Essentialitätsgrad‘ und wird in Interdependenz zum Alter (5.2.1), der Geschlechtlichkeit (5.2.2), der zugeschriebenen sozialen (5.2.3) und/oder natio-ethno-kulturellen (5.2.4) Zugehörigkeit in unterschiedlichen Ausprägungsvarianten erzeugt. Wird Diskriminierung als intentional und sozial problematisch gedeutet, findet dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* zufolge eine reaktive Bearbeitung des wahrgenommenen sozialen Teilproblems

statt (z.B. bezogen auf das Nähe-Distanz-Verhältnis zu den Adressat:innen, in Form von Aufklärungsarbeit oder erzieherischen Sanktionen im Schulalltag).

Vor dem Hintergrund, dass Schwierigkeiten im Zusammenhang mit vielfältigen Lebensweisen meist als situative, partielle und soziale Probleme bestimmter Adressat:innen(-gruppen), nicht jedoch als strukturelle oder fachliche Aufgaben ausgelegt werden, beschränken sich die pädagogischen Bewältigungsformen der Lehrkräfte im Deutungsmuster der *Fragmentierung* primär auf Sanktionen respektive erzieherische Interventionen in das Sozialverhalten von Jugendlichen. Diese dienen dazu, intentional gedeutete Formen heteronormativer Gewalt respektive Diskriminierung zu verhindern und das wahrgenommene soziale Teilproblem im Schulalltag und Unterricht ad hoc zu bewältigen. Ziel ist es hier, nach, zeitnah zum regulären Unterricht zurückzukehren und das Lehrer:innenhandeln zu stabilisieren. Je nach Handlungsfeld und geschlechtlich-sexueller Situierung der Lehrkräfte kann es in diesem Zusammenhang zu weiteren Fragmentierungen der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung in Form der Delegation respektive multiprofessionellen Arbeitsteilung kommen. Exemplarisch wird dies am erzählten Umgang mit nationalsozialistischem Sprachgebrauch an einer beruflichen Schule illustriert:

FCK: Ja, also wie Sie's wie Sie's gesagt haben Thema: Migrationshintergrund oder ähm ausländische Schüler, hat das ne Wirkung auf Schule und Unterricht bei Ihnen? Und wenn ja, welche? Oder?

HS: Auf meinen Unterricht hat's erstmal keine Auswirkung. Mir ist das vollkommen egal, wo einer herkommt. Ähm es gibt natürlich ähm grade n letzter Zeit ähm schon mal so n paar Tendenzen ähm wo ich denke Hopppla, hat der ähm welches Gedankengut hat dieser Schüler jetzt? Kommt der irgendwo aus der rechten Ecke oder was ist da los? Ich denke wir sind jetzt grad in ner Zeit, wo diese Enthemmung stattfindet und wo so mancher aus seinem Loch gekrochen kommt und jetzt sich tatsächlich auch traut etwas laut zu sagen, was er bisher vielleicht nur gedacht hat. Ähm (..) aber wir haben jetzt in meinem Erfahrungsbereich keinen konkreten Fall, wo ich jetzt sage: ‚Das ist n Neonazi. Mit dem müssen wir jetzt isoliert was machen.‘ Es kommen immer mal so dumme Sprüche ähm (...) die ich dann aber sofort äh äh ähm wie soll ich sagen (..) jetzt fehlt mir das Wort. Ähm/

FCK: Unterbinden?

HS: Unterbinden, genau. Sehr schön (lacht).

FCK: Nicht, dass ich Ihnen die Worte in den Mund lege.

HS: Genau das wars! Ja, ja genau das wars.

FCK: Was kommen da für Sprüche?

HS: Ähm ‚Kraft durch Freude‘ oder so Sprüche dann halt. Ähm dann hatte ich ähm vor einigen Wochen nem Schüler das Handy abgenommen, weil sie sich untereinander Nachrichten zugeschickt habe,n ähm dann liegt's vorne auf meinem Pult, geht an, weil er gerade wieder ne Nachricht kriegt und dann steht da: ‚Heil Hitler.‘ Hab ich natürlich gleich fotografiert ähm und ähm und die Schüler, die da in dem Diskussionsthread drin waren rausgeschmissen, in die Betriebe geschickt und die Chefs angerufen. Damit war ich das Thema los.

Zu Beginn der Passage (re-)produziert Herr Stracke im Verweis auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen durch intersektionale Ent-/Stigmatisierung das Deutungsmuster der *Dethematisierung* (5.1), wenn er in diskursiver (Re-)Produktion der passiven Haltung indifferenter Offenheit (5.1.3) berichtet, dass es ihm „vollkommen egal [sei FCK], wo einer herkommt“. Und er ergänzt, dass der Migrationshintergrund „erstmal keine Auswirkung“ auf seinen Unterricht habe. Über den Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen hinausweisend zeigt die Passage an, dass die empirisch rekonstruierten Deutungsmuster für Lehrkräfte eine handlungsleitende Funktion im Umgang mit Heterogenität im Schulalltag erfüllen und in Verbindung mit weiteren (interdependenten) Diffe-

renszordnungen – in je spezifischer, aber analytisch vergleichbarer Weise – angewandt werden. Zur Rekonstruktion des Deutungsmusters der *Fragmentierung* ist in diesem Zusammenhang relevant, dass Herr Stracke – trotz der partiellen Relativierungen, dass ihm noch kein „Neonazi“ begegnet sei, – in den Aussagen der Berufsschüler ein tatsächliches respektive essentielles Einstellungsproblem mit rechtsradikalem „Gedankengut“ erkennt. Dieses bearbeitet er vor dem Hintergrund einer unbestimmt bleibenden gesellschaftlichen „*Ent-hemmung*“ im Unterricht über erzieherische Interventionen und leitet es anschließend an die außerschulischen Kooperationspartner:innen in den jeweiligen Ausbildungsbetrieben weiter, wodurch er „*das Thema los*“ wird.

Aus kritisch-dekonstruktiver Perspektive liegt in der partiellen Problembearbeitung durch multiprofessionelle Arbeitsteilung zum einen die Chance, ein wahrgenommenes Problem in einer holistischen Weise zu thematisieren, in der sich alle Beteiligten in je spezifischer Weise als institutionell zuständig und pädagogisch verantwortlich erleben und wechselseitig Unterstützung erfahren, ohne sich selbst und andere dadurch bei der Bearbeitung des wahrgenommenen Problems zu überfordern. Zum anderen birgt dies auch die Gefahr, das wahrgenommene Sozialproblem lediglich an der pädagogischen Oberfläche zu bewältigen, um es anschließend in andere Zuständigkeits- und Verantwortungsbereiche zu verschieben.

Diese Ambivalenz dokumentiert sich ebenfalls im erzählten schulpädagogischen Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen:

FCK: Ähm, was glauben Sie, könnten Lehrkräfte oder die Institution Schule im Hinblick auf geschlechtliche oder sexuelle Lebensweisen noch tun? Um vielleicht die Situation von Vivian oder auch Schwulen, Lesben, Männern, Jungen, allen die Ihnen einfallen, zu verbessern? Oder irgendwie angenehmer zu gestalten?

HS: Hm, wenn man so allgemein soziale Probleme wie auch immer angeht ähm sind wir ja eigentlich ganz gut aufgestellt, wir haben so n Sozialzentrum mit ähm Berufsberatung, Sozialberaterin und ner Psychologin, bei der Vivian zum Beispiel auch ausgiebig war. Die ist da sehr rege also auch wenn ich irgendwie Schüler mit irgendwelchen Problemen hab, schick ich die immer da hin. Ähm das läuft sehr gut. Ähm und ist für ja für alle Kollegen eigentlich, also das ist im Kollegium anerkannt, dass die ähm Frau E., die Psychologin ganz ganz wichtig ist für uns. Ist für uns wie ein Ventil, damit/ es gibt diese einfach diese privaten Probleme, die wir nicht lösen können. Weil wir uns nicht mit auskennen, weil wir keine Zeit für haben, weil da 25 Andere nebendran sitzen in der Klasse und wann, wie und wo sollen wir's machen? Und da ist ganz wichtig, dass die Frau E. jeden Tag da sitzt, das Büro ist auf und wenn einer n Problem hat, schicken wir den da runter, zu ihr. Das ist ganz, ganz wichtig, ganz zentrale Anlaufstelle der Schule.

FCK: Also wird auch in Anspruch genommen die Möglichkeit?

HS: Ja, ja. Also Schüler mit Drogenproblemen hatte ich schon und da hingeschickt, mit extremer Prüfungsangst schon zu ihr geschickt, ich mein sie macht dann selber natürlich keine Therapie, aber sie kennt sich aus, weiß Bescheid und schickt die Schüler sofort an die richtigen Stellen und dann geht das ratz fatz.

Die Passage verweist auf die Relevanz multiprofessioneller Teams und hebt die Bedeutung adäquater schulischer Organisationsstrukturen sowie materieller Ressourcen hervor („*sind wir ja eigentlich ganz gut aufgestellt*“), um der Vielfalt an Lebensweisen und den damit verbundenen sozialen Herausforderungen im Schulalltag gerecht zu werden. Dass die hiermit assoziierten Aufgaben aufgrund unzureichender Expertise vor dem Hintergrund schulstruktureller Antinomien und Handlungszwänge nicht allein von Lehrkräften gelöst werden können, wird darin gleichermaßen herausgestellt („*Weil wir uns nicht mit auskennen, weil wir keine Zeit für haben, weil da 25 Andere nebendran sitzen in der Klasse und wann, wie und wo sollen wir's machen?*“).

Der Datenausschnitt zeigt zudem das Risiko an, schulische Herausforderungen im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen vorwiegend als „soziale“ oder „private“ Aufgaben zu deuten und sie aufgrund dessen in sozialpädagogische sowie außerschulische Zuständigkeitsbereiche zu verschieben. Der Deutung folgend wird die Transition von Vivian zwar als eine psychologische und/oder sozialpädagogische, weniger jedoch als eine schulpädagogische Aufgabe anerkannt, auf die Lehrkräfte als solche reagieren können. Die Beschreibung der Schulpsychologin als „Ventil“ verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass multiprofessionelle Ressourcen nicht nur als eine Unterstützung zur Erfüllung des schulpädagogischen Bildungs- und Erziehungsauftrags genutzt werden, sondern Lehrkräften die Möglichkeit bietet, „Probleme, die wir nicht lösen können“, zu delegieren. Diese Lesart manifestiert sich innerhalb der Passage semantisch wiederholt in Satzkonstruktionen, die mit dem Verb „schicken“ gebildet werden. Dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* folgend bedeutet dies wiederum nicht, dass die Interviewpartner:innen die (an-)erkannte Aufgabe gar nicht adressieren. Stattdessen meint dies lediglich, dass sie diese nur in jenen Anteilen bearbeiten, welche sie als der Profession des Lehrberufs zugehörig deuten.

So nachvollziehbar die professionelle Orientierung an der multiprofessionellen Expertise vor dem Hintergrund der vielfältigen Aufgaben als Lehrkraft sowie der jeweils (nur begrenzt) zur Verfügung stehenden Zeit und Ressourcen an Schulen für die Kontingenzbewältigung auch ist, so problematisch erscheinen diese Handlungsorientierungen, wenn sie mit fragmentierenden Defizitzuschreibungen gegenüber mehrdimensional situierten Subjekten einhergehen, die im schulpädagogischen Handeln schließlich gar nicht oder lediglich retrospektiv hinterfragt werden:

BF: Ja/ jetzt war ist bei Vivian natürlich die Situation, dass äh (.) uns als Lehrkräfte im Vorfeld, wir sind da ganz gut betreut auch an der Schule, bekanntgegeben wurde, wir haben ne eigene Schulpsychologin hier an der Schule, die Frau E., (.) äh, das sie sagte: ‚So, das ist n n Asperger, der nochmal dazukommt‘, also beides und der Fokus war interessanterweise (.), jetzt wenn ich mit Ihnen das Interview führe, komme ich ja in ganz andere Kategorien, der Fokus lag aber ganz KLAR auf dies/ diesem Asperger-Syndrom. Wie geht man damit um? Ja, also // wenn bestimmte ähm (.) äh (..) Emotionen nicht erkannt werden, wenn mit Ironie nicht umgegangen werden kann, ja, wenn sich jemand zurückzieht. Äh, das war ja nochmal was ganz Neues und dann kam natürlich die (.) ähm die Geschlechtsumwandlung, die nebenher f/ äh hm f/ lief die k/ trat so zurück.

Wie aus der angeführten Passage hervorgeht, erfordert die Diagnose des Asperger-Syndroms⁴⁴ aus Sicht der Lehrerin eine besondere, das heißt organisationale und multiprofessionelle Betreuung. Und zwar ist diese Betreuung sowohl aufseiten der Lehrkräfte (!) („*wir sind da ganz gut betreut*“) als auch aufseiten der Schüler:innen notwendig. Die Diagnose führt den Schilderungen nach dazu, dass die Geschlechtsangleichung, die in einer heteronormativen Lesart im Interview als „*Geschlechtsumwandlung*“ bezeichnet wird, in der Wahrnehmung der Lehrerin zurücktritt („*trat so zurück*“). In Betonung des Adjektivs „*KLAR*“ wird in selbstrekursiver Weise kommuniziert, dass die Diagnose der Schulpsychologin in der Retrospektive weitere Differenzkategorien, insbesondere (Trans*)Geschlecht-

44 Aus medizinischer Perspektive erscheint es zunehmend sinnvoller von einem Autismus-Spektrum auszugehen. Das sogenannte „Asperger-Syndrom“ soll damit nach ICD-11 nicht mehr als eigenständige Diagnose gelten. Zum Erhebungszeitpunkt der Interviews sowie der geschilderten Ereignisse galt dieser Veränderung nach Maßgabe des ICD-10 jedoch noch nicht und ist auch nach wie vor aufgrund seiner historischen Wurzeln ein verbreiteter Begriff.

lichkeit, in ihrer Relevanz für professionelles pädagogisches Handeln überlagerte und bei erneuter Betrachtung gegebenenfalls „*ganz andere Kategorien*“ an Bedeutung gewinnen könnten. Hierin sind nicht zuletzt differenzreflexive Professionalisierungsmomente zu erkennen.

Bemerkenswert sind ferner die gen Ende der Passage aufgeworfenen Fragen in Form konditionaler Satzkonstruktionen. Darin wird eine fähigkeitsbezogene Defizitzuschreibung verbalisiert, die vorwiegend davon handelt, wie Vivian von der ableistischen Schulnorm abweicht. Nicht bezieht sie sich hingegen darauf, wie Vivian diese bereichert. Die Deutung dokumentiert, wie die additive und hierarchisierende Lesart der Schülerin*, in der die Differenzkategorie Dis-/Ability die (Trans*)Geschlechtlichkeit überlagert, im Wechselspiel mit der vorhandenen multiprofessionellen Expertise in Form der Schulpsychologin fragmentierende Problemdeutungen unterstützte. Wird die institutionelle Zuständigkeit für vielfältige Lebensweisen als eine fragmentarische gedeutet, führt dies in der rekonstruierten Passage dazu, dass eine vertiefende Auseinandersetzung mit (interdependenten) Differenzordnungen und den damit verbundenen pädagogischen Aufgaben zu großen Teilen ausgeklammert wird. Ursächlich dafür ist, dass sich die Lehrkräfte in dieser Hinsicht als weniger kompetent verstehen und deshalb im Schulalltag vorwiegend auf die Expertise anderer Akteur:innen verlassen sowie nach deren Maßgaben agieren:

BF: Am Anfang war die Frau Vogt, äh die Schulpsychologin da, die einfach sagte: ‚So wir haben jetzt ne Klasse, da is äh kommt ne neue Schülerin Schüler rein äh Asperger-Syndrom-Plus, wie gehen wir damit um, was wollt ihr wissen (.)‘ Also es fand dann ein Gespräch statt, ich hatte Vivian gefragt (.) ähm: ‚Können wir das machen?‘, können wir ihren Fall thematisieren, damit man auch Informationen haben so weit das ähm möglich ist, also im engeren Rahmen. Da hat sie zugestimmt, war an diesem Gespräch, äh diesem Infogespräch von der Schulpsychologin selber aber nicht anwesend. Das wollte sie nicht, weil sie sowieso immer n bisschen Schwierigkeiten hat, auch auf andere zuzugehen, und das fand statt und das war, ich war damals dabei, das war ein sehr offenes Gespräch, n sehr informatives Gespräch, wo man sagte: ‚Gut, das machen wir jetzt, so ja. Ja, oder wir wissen Bescheid und wir versuchen, das zu regeln‘.

Als besonders wirkmächtig im Kontext der hiesigen Deutungsdimension der *Fragmentierung* stellen sich die innerhalb der letzten Passage rezipierten ‚performativen‘ Sprechakte der Schulpsychologin dar, die in Rekurs auf medizinische Diskursstränge innerhalb eines institutionell gestützten Settings verkünden und damit (re-)produzieren, was Vivian (insbesondere) sei. Dadurch wird die Schülerin* auf ein Syndrom reduziert, das für die Lehrerin als pars pro toto Erklärung für deren Abweichung von der ableistischen Norm zu fungieren scheint. Qua psychologisierender Pathologisierung von Differenz in Rekurs auf den Autism Canon⁴⁵ ergibt sich für die Lehrerin die Notwendigkeit der (multi-)professionellen Adressierung einer sich zu schulischen Fähigkeitsimperativen querstellenden Differenz – und vice versa.

Terminologisch spiegelt sich in dem Begriff „*Asperger-Syndrom-Plus*“ ein additives wie auch hierarchisierendes Differenzverständnis wider, das sich als professionelles Aufmerksamkeitseffekte zwischen der medizinisch-psychologischen Diagnose des Asperger-

45 „A reading from the autism canon suggests that ‘autistics’ are commonly thought to share a number of characteristics including: a love of routines; sensory sensitivity difficulties; obsessive interests; a lack of empathy; difficulty making friends; pedantic speech; and poor nonverbal communication“ (Goodley/Runswick-Cole 2012: 58).

Syndroms und einer unbestimmten, noch hinzutretenden Addition („Plus“) ausdrückt, die Vivians Verortung als Trans* anzeigt. (Trans*)Geschlechtlichkeit tritt folglich in ihrer Relevanz für das professionelle pädagogische Handeln der Lehrerin in den Hintergrund bzw. lediglich als Add-On in Erscheinung. Dabei werden Kontingenz und Komplexität durch (multi-)professionelle Fragmentierungen in Form diagnostischer Vereindeutigung und Hierarchisierung von (interdependenten) Differenzordnungen reduziert. Durch Differenzaddition respektive Differenzselektion qua intersektionaler Differenzhierarchisierung gewinnt die Lehrerin im performativen Fahrwasser der Schulpsychologin an pädagogischer Handlungssicherheit im Umgang mit der komplexen, mehrdimensional marginalisierten Subjektposition von Vivian.

Dies führt, dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* entsprechend, in der Konsequenz zu einer situativen wie auch partiellen Bearbeitung der Situation nach Maßgabe der schulpsychologischen Empfehlungen („*Gut, das machen wir jetzt, so ja. Ja, oder wir wissen Bescheid und wir versuchen das zu regeln*“).

Vergleichbare Formen multiprofessioneller Fragmentierung treten ebenso in den Deutungen von LG(B)T(IQ*)-Lehrkräften hervor. Gemeinsamkeiten zu den vorherigen Passagen bestehen darin, dass der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen (vorwiegend) als ein soziales Phänomen gedeutet werden. Dieses gilt es privat zu lösen, da es kaum oder nur in Teilen in Verbindung mit der professionellen Rolle als Lehrkraft gesehen wird, weshalb wiederum eine schulnahe Bearbeitung durch andere Expert:innen oder die Verlagerung in den Privatbereich der Lehrkräfte als eine adäquate Bewältigungsstrategie betrachtet wird.

Der latente Sinn der fragmentierenden Deutungen erschließt sich diesbezüglich aus dem antinomischen Rollenkonflikt, den alle – geschlechtlich-sexuell inferior situierten Lehrkräfte vor dem Hintergrund eines nach wie vor dominanten, heteronormativen schulischen Handlungsraums jedoch in besonderer Weise – bewältigen müssen. Aufzeigen lässt sich dies anhand zweier Passagen von Frau Barong, einer sich zum Zeitpunkt des Interviews als (cis-)weiblich und lesbisch verortenden Lehrerin an einer beruflichen Schule in einer mittleren hessischen Großstadt wie folgt:

FCK: Ok und welche Aufgabe kommt Schule und eh Lehrkräften deiner Meinung nach zu im Hinblick auf vielfältige Lebensweisen? Hat Schule da en Auftrag ehm und wenn ja, welchen?

CB: Ja, also gut wäre es, wenn ehm (.) ich sach mal, ich fänds gut, wenn auch mal *Color-Pride* zu uns kommen würde, oder das queere Jugendzentrum *Same-Love* [beides regionale Einrichtungen für Jugendliche und junge Erwachsenen, die sich außerschulisch mit queeren Themen befassen], da gibts ja auch zu diesem Thema, oder auch mal externe Leute ma rein holen oder man geht mal raus mit der Klasse und geht dann auch in irgendwelche Zentren und Schulsozialarbeiter sind zwar auch da, mhm, ja aber ich glaube, die sind eher so für jeden Einzelnen da, falls was ma was sein soLLTE. Also falls jemand der irgendwie Probleme hat mit seiner sexuellen Orientierung, Identität, dann kann ich mich zwar als Lehrerin zwar AUCH anbieten, aber ehm, ich darf jetzt nicht sagen, dass ich jetzt die Expertin bin, weeiil ich als Rollem mich als Lehrerin fühle. Natürlich kann ich menschlich ja auch Ratschläge geben, aber dann muss man halt schon noch aufpassen, dass man trotzdem seine Lehrerrolle auch irgendwie behält und auch beibehält. Das halt schon so Schüler-Lehrerinnen-Verhältnis, was ich da habe (.), und ehm also das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer muss so aufrechterhalten werden, da kann ich jetzt nicht zu menschlich oder zu zu pädagogisch oder zu „sozialarbeiterisch“ sein und da werd ich mich schon eher davor HÜTEN und dann halt die die ja eh Ansprechpartnerinnen zuweisen. Also da würd ich eher irgendwie ne Nummer vom *SameLove* geben und sagen ‚Ok, da kannst du anrufen‘ ne, ‚Das ist ne geeignete Ansprechpartnerin, Ansprechpartner‘ oder vielleicht auch jemand vom Schulsozialarbeiterteam, ne. Eh ich mein, ich bin zwar auch in der Richtung professionell ne, ich hab da viel/ jahrelang eh bei *Color-Pride* gearbeitet in der AG zu schulischer

Bildungs- und Antidiskriminierungsarbeit im Zusammenhang mit sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität, also theoretisch würd ich das zwar auch/ aber ich müsste schon noch in meine Rolle/ in meiner Rolle bleiben (lacht) also, sonst würd ich das/ jaa (bewegt den Kopf immer wieder von einer Seite zur anderen hin und her und schaut in die Ferne), ich glaub so ist es halt sicherer, für für beide Seiten ne also damit da halt auch nicht so ne Art Abhängigkeitsverhältnis vielleicht entsteht, ich weiß es nicht ne. Also, ich hab en ungutes Gefühl alles zu sein ne, die Pädagogin, die die Mutti oder die halt einen immer berät, ne, alles was so schulischen Kontext ist: Eh Noten ja und ehm ja vielleicht auch wie wie der Zusammenhalt in der Klasse ist, der Umgang miteinander und so, das gehört alles zu meinen Aufgaben, zu meinem Verantwortungsbereich, eh, darüber hinaus so private Probleme oder irgendwie Suchtverhalten oder psychische Krankheiten und so, da muss ich mich echt davor hüten (winkt ab), mich nicht zu weit aus dem Fenster zu lehnen, ne ja.

Frau Barong erkennt zu Beginn der Passage durchaus eine gewisse Relevanz in der schulischen Thematisierung vielfältiger Lebensweisen, heißt die prinzipielle Adressierung von Geschlecht und Sexualität als Thema des Unterrichts also gut – was auf das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* (5.3) hindeutet – und kann selbst fachliche Expertise sowie langjährige Erfahrungen aus der außerschulischen Praxis in einer AG „zu schulischer Bildungs- und Antidiskriminierungsarbeit“ vorweisen. Dennoch präferiert sie die schulische Bearbeitung des Themas durch „externe Leute“ sowie im außerschulischen Raum („man geht mal raus“), um ihre Rolle als (lesbische) Lehrkraft nicht zu gefährden und auch Schüler:innen nicht in ein Abhängigkeitsverhältnis zu ihr als Lehrerin zu bringen. Analog zu den zuvor rekonstruierten Deutungen von Herrn Stracke liegt die institutionelle Zuständigkeit für „private Probleme“, die auch die „sexuelle Orientierung“ und „Identität“ betreffen können, ihrer Perspektive nach in einem sozialpädagogischen und nicht in ihrem schulpädagogischen Zuständigkeitsbereich, auf den sie bei Bedarf verweist und an das sie ihre Schüler:innen weiterleitet („Das ist ne geeignete Ansprechpartnerin, Ansprechpartner“).

Begründet wird diese Strategie im Rekurs auf ihre professionelle Position als Lehrkraft damit, dass das rollenförmige „Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer“ aufrechterhalten werden „muss“, wie sie mit Nachdruck betont. Frau Barong verschließt sich dem folgend zwar nicht vor situativ auftretenden Problemen und Bedarfen im Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen respektive LGBTIQ*-Subjekten („dann kann ich mich zwar als Lehrern zwar AUCH anbieten“). Allerdings vermeidet sie es dennoch, als Expertin oder primäre Ansprechpartnerin für das Thema im Schulalltag aufzutreten („ich darf jetzt nicht sagen, dass ich jetzt die Expertin bin“), obwohl sie sich selbst „auch in der Richtung [als] professionell“ beschreibt. Dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* entsprechend wird der „Verantwortungsbereich“ im Zusammenhang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Mitte und gegen Ende der Passage durch Formen der multiprofessionellen Arbeitsteilung zum Schutz des Lehrer:innen-Schüler:innenverhältnisses zergliedert und bewusst begrenzt. Dies geschieht, um – so die Aussage – die nötige (geschlechtliche und sexuelle) Distanz zu den Jugendlichen zu wahren, ermöglicht der Lehrkraft jedoch ebenso ihre sexuelle Situierung als lesbische Frau im schulischen Kontext zu dethematisieren.

Die Lehrerin sieht sich hiernach vorwiegend für die Notengebung („Noten ja“) und in Teilen „vielleicht auch“ für erzieherische respektive soziale Aufgaben zuständig, die den Klassenverband als solchen betreffen – gemeint ist hier etwa der „Zusammenhalt in der Klasse“ oder der „Umgang miteinander“. Keine Zuständigkeit sieht sie jedoch für jene Anteile, welche sie als private Probleme interpretiert und in denen LGBTIQ*-Lebensweisen als explizites Thema aufscheinen.

Eine analoge Fragmentierung der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen spiegelt sich ferner im Hinblick auf ihre eigene geschlechtlich-sexuellen Situierung wider. Das Deutungsmuster der *Fragmentierung* manifestiert sich bei LGBTIQ*-Lehrkräften in einer äußerst strikten Trennung zwischen der Funktion als Lehrkraft und der als geschlechtlich-sexuell gedeuteten Privatperson. Durch diese Spaltung gelingt es den Lehrkräften, besonders rollenkonform aufzutreten und sich somit vor potenziellen Angriffen, die auf ihre geschlechtlich-sexuelle Situierung rekurrieren, im Schulalltag zu schützen, zugleich aber ebenso im Privatbereich für die Anerkennung von LGBTIQ*-Lebensweisen zu engagieren.

Kehrseite einer derart fragmentierten Lehrer:innenrolle ist die durch die Rollenförmigkeit des eigenen Auftretens gesteigerte Distanz zu den Schüler:innen:

FCK: Ehm ich hab ja auch schon verschiedene Lehrkräfte interviewt, manche waren geoutet, andere warn nicht geoutet an der ehm Schule, manche waren nur vor den Kollegen, aber nicht vor den Schüler:innen, wie ist das bei dir? Welche Erfahrungen hast du mit dem Thema Outing, nicht Outing, offen nicht offen mit der eigenen Positionierung umgehen, gemacht?

CB: Also mhm wenn das mit dem *Color-Pride-Team*, wenn ich mit dem *ColorPride-Team* unterwegs bin, bin ich sehr offen und sach das auch, wobei ich da nicht als Lehrerin auftrete, sondern für den Verein als als Privatperson, ehrenamtliche Person, aber wenn ich jetzt in ner Schule, an der Max-Bögl-Schule, dann hab ich ne, wirklich ne andere Verantwortung. Da trete ich als Lehrerin auf und nicht an erster Stelle als Privatperson und dann würd ich das Private halt auch strikt trennen. Wenn mich en Schüler fragt, weil wir grad bei dem Thema sind so Homosexualität und Homophobie und so weiter und die mich dann Fragen würde, dann würd ich mich dann halt auch eher davon distanzieren und sagen ‚Naja, das ist jetzt mein Privatleben (lacht). Ich lebe in einer Beziehung und das ist auch alles, was du wissen musst, so ne. Den Rest überlass ich deiner Fantasie ist ja jetzt egal, ob ich jetzt mit nem Mann zusammen bin oder mit ner Frau so‘, aber ich würd jetzt nicht so viel über mein Privatleben verraten wollen. Weil mein Privatleben ist mein Privatleben und ich wills jetzt auch nicht politisieren, sodass ich sage, ich mach daraus ne Politik des, der Toleranz und verwende mein Privatleben dafür, da bin ich eher so empfindlich, ich mag das halt nicht, dass ich sage: ‚So ich lebe offen lesbisch und jetzt müsst ihr mich alle tolerieren, weil wir haben ja das in der Unterrichtsstunde gelernt, Thema Menschenrechte (lacht) jeder darf die Freiheit und so weiter ne und ich bin da ein Exempel‘. So und da (verzieht das Gesicht und schüttelt den Kopf) fühl ich mich nicht so gut dabei ne, also weil das ist meine Lehrerrolle. Wenn ich jetzt auf die Straße gehe, auf den CSD und da sind meine Schülerinnen und Schüler, dann ist das nochmal ganz was anderes das is ehh, dann sehe ich die dann nicht, oder die sehen mich ja nicht mehr als Lehrerin, sondern als Privatperson, dann hat derjenige, diejenige mich als Privatperson gesehen und dann wink ich vielleicht auch mal dem Schüler zu (winkt) oder was auch immer ‚huhu‘ ich bin jetzt hier grad ne so (lacht). Beantwortet das deine Frage? Aber so im schulischen Kontext ehm, ist jetzt halt so, da setz ich ne and/ meine andere Maske auf, meine Lehrerinnenmaske, meine andere Rolle und so ne andere Verantwortung und die, DIE sp/ leb ich auch aus ja (nickt zustimmend), da guck ich, dass das korrekt ehm ja über den Tag läuft, ja.

Während Frau Barong berichtet, dass sie als Privatperson „*sehr offen*“ ist und sich proaktiv für die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an (anderen) Schulen sowie die Anerkennung von LGBTIQ*-Subjekten einsetzt, streift sie in ihrem Schulalltag eine „*andere Maske*“ respektive die „*Lehrerinnenmaske*“ auf. Unter dieser Maske werden die sexuellen und geschlechtlichen Anteile ihrer Person, die hier als privat markiert werden, subsumiert und in Teilen vor dem Kollegium und den Schüler:innen verborgen. Begründet wird dieses fragmentierende Verhalten in Referenz auf eine „*andere Verantwortung*“ als Lehrkraft, womit die lesbische (Cis-)Lehrerin erneut auf ein distanziertes Rollenverständnis Bezug nimmt. Die in der Passage konstruierte Trennung von Lehrkraft und geschlecht-

lich-sexueller Privatperson respektive Funktion und Person, deren Aufrechterhaltung die Lehrerin auch den Schüler:innen zuschreibt, wird anschließend anhand des Umgangs mit Fragen zum Privatleben und außerschulischen Begegnungen mit Schüler:innen im Kontext des CSD (Christopher Street Days) konkretisiert.

Frau Barongs in Teilen sehr distanzierter Umgang mit Nachfragen von Schüler:innen bezüglich ihrer sexuellen Situierung während des Unterrichts besitzt in seiner Uneindeutigkeit durchaus ein dekonstruktives Potenzial zur Irritation und Veruneindeutigung identitärer Zugehörigkeitsordnungen. Er wird ihrer Selbstaussage nach aber vorwiegend dazu praktiziert, um sich im Schulalltag von Themen rund um Geschlecht und Sexualität zu distanzieren („würde ich mich dann halt auch eher davon distanzieren“). Gleichwohl die Lehrerin ihre sexuelle Situierung als lesbische Frau innerhalb der Vereinsarbeit in biographieorientierten Bildungs- und Antidiskriminierungsprojekten, deren pädagogischem Konzept folgend sie vermutlich an anderen Schulen selbst politisiert, distanziert sie sich im Kontext ihrer beruflichen Funktion von einer (feministischen) Politisierung des Privaten im Sinne einer Politik der ersten Person. Dies tut sie, weil sie fürchtet, aufgrund ihrer sexuellen Situierung als lesbische (Cis-)Frau auf ein schulisches „Exempel“ für Toleranz reduziert und innerhalb ihres schulischen Raums verändert und zum Unterrichtsgegenstand verobjektiviert zu werden, wodurch sie ihre professionelle Rolle als Lehrkraft gefährden könnte.⁴⁶

Der sich in der hiesigen Passage dokumentierende Rollenkonflikt zwischen dem Wunsch, sich für LGBTIQ*-Lebensweisen im Schulkontext aktiv zu engagieren, ohne die professionelle Funktion als Lehrkraft sowie die eigene Normalisierung als (zum Teil sichtbare, zum Teil unsichtbare) lesbische Frau im Feld zu gefährden, wird über das Deutungsmuster der *Fragmentierung* bewältigt. Konkret werden die geschlechtlich-sexuellen Anteile von den professionellen Anteilen der eigenen Person im Sinne des beruflichen Identitätsmanagements abgespalten und können so weiterhin nebeneinander existieren.

Dass derartige Spaltungen entlang der privaten und beruflichen Identitätsanteile für LGBTIQ*-Lehrkräfte einen handlungsentlastenden Selbstschutz bilden können, verdeutlicht eine vergleichbare Passage, in der Frau Schmidt den beruflichen Umgang mit ihrer Transition wie folgt schildert:

MS: Ich hab angefangen Hormone zu nehmen, obwohl ich noch im Boy Mode in die Schule gegangen bin und die Schüler Lehrer hier haben sich angefangen zu fragen: ‚Was is/ Was is’n da los? Da stimmt was nicht.‘ Und die haben das schon gemerkt. Es gab da noch keine Gerüchte, aber ich hab schon gemerkt, mir begegnen die Leute anders. Meine Brüste haben dann angefangen, sich zu entwickeln. Das geht ja relativ schnell nach den Hormonen los und dann wurde das plötzlich schwierig das/ also Klamotten zu finden, die im Boy Mode noch gut waren. Dann bin ich da so balanciert zwischen. In der Schule Boy Mode, zuhause Girl Mode und das war irgendwann verdammt anstrengend, weil ich halt komplette Schminke und alles nachmittags brauchte.

Die (Trans*)Lehrerin erläutert in der Retrospektive, wie sie zwischen männlich-beruflicher (Boy Mode) und weiblich-privater Sichtbarkeit (Girl Mode) „balanciert“ und welche Anstrengungen sie während der Transition unternommen hat, um von Kolleg:innen und Schüler:innen nicht als deviantes Subjekt (an-)erkannt zu werden („Was is/ Was is’n da los? Da stimmt was nicht“). In Entsprechung zum Deutungsmuster der *Fragmentierung* maskiert

46 Dass diese Sorgen nicht aus der Luft gegriffen sind, wird im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* (5.3) in Diskussion des sog. *post-heteronormativen Double-Binds* von LGBTIQ*-Lehrkräften dargelegt.

auch sie zeitweise ihre ‚wahre‘ geschlechtliche Situierung im Schulalltag („und dann wurde das plötzlich schwierig das/ also Klamotten zu finden, die im Boy Mode noch gut waren“), um als männliche Lehrkraft weiterhin in ihrer Funktion anerkannt zu bleiben. Während Frau Schmidt die Trennung von geschlechtlicher und beruflicher Identitätsanteile aufgrund der begonnenen Transition und hiermit einhergehenden körperlichen Veränderungen auf Dauer nicht aufrechterhalten kann und will, verhält sich dies bei schwulen, bisexuellen und lesbischen und inter*geschlechtlichen Lehrkräften anders. Letztere können über andere Möglichkeiten verfügen, um ihre sexuelle und/oder geschlechtliche Situierung im Schulalltag vor den Augen Dritter zu maskieren. Die Fragmentierung der geschlechtlich-sexuellen Situierungen als Lehr- und Privatperson bedeutet wiederum nicht, dass keine internale Auseinandersetzung mit dieser stattfindet oder die Situation für bisexuelle, lesbische, schwule und inter*geschlechtliche Lehrer:innen deshalb frei von beruflichen oder privaten Belastungen wäre.

In Konfrontation mit den eigenen fragmentierenden Deutungen, die auch bei Herrn Novak entlang des Beruflichen und Privaten verlaufen, offenbart sich in diesem Zusammenhang die berufsbiographische Relevanz des empirisch rekonstruierten Rollenkonflikts. Ferner zeigt sich, wie das Deutungsmuster der *Fragmentierung* von LGBTIQ*-Lehrkräften dazu genutzt wird, um situative Verunsicherungen im Schulalltag, insbesondere im Hinblick auf ihr professionelles pädagogisches Selbstbild, zu bewältigen:

FCK: Genau heheh (beide lachen). Sie ham *Same-Love* angesprochen. Ich find das spannend, wenn wenn ich das richtig verstanden habe, sie waren auch Teamer bei *Same-Love*?

FN: Ja

FCK: So auf den ersten Blick, also ich denke, ich versteh das schon, warum, aber auf den ersten Blick, ist das ja schon. Also Sie engagieren sich dann quasi einerseits stark, gehen vermutlich auch an an Schulen mit *Same-Love*.

FN: Ja, wobei nicht die eigene.

FCK: Nicht die eigene, genau. Und ehm also dieses Parallele, einerseits sehr engagiert da und gleichzeitig an der eigenen Schule bisschen verhalten, wie wie gehts das zusammen?

FN: (grinst) (...) Ja, einfach weil ich halt weiß, die Schülerinnen und Schüler (.) an ner andern Schule, die seh ich ein Mal (.) und danach nie wieder (.) so. Und meine eigenen, seh ich halt (..) so im Durchschnitt zwei Jahre, zwei bis drei Jahre seh ich die (lacht).

FCK: Okay, gibts denn noch einen Punkt von Ihnen, den den Sie gern einbringen möchten oder irgendwas was Sie noch loswerden möchten wollen und ich jetzt irgendwie gar nicht auf dem Schirm hatte.

FN: (5) Ja, ich muss mal kurz überlegen (15). Ne, eigentlich nicht. Also dieser, dieser Rollen/ also ich muss/ vielleicht sag ich noch dazu, dieser Rollenkonflikt beschäftigt mich ehm (..) schon auch (.) ja praktisch, eigentlich wegen/ während meiner ganzen Berufskarriere (.) und die Einstellungen dazu ändern sich auch regelmäßig (..) aber das ist für mich persönlich auch echt schon noch immer mein Thema ne. Auch was Sie jetzt angesprochen haben, dieses/ dass ich mich auf der einen Seite in anderen Schule engagiere und in meiner eigenen so zurückhaltend bin, also diesen Konflikt das hab ich schon selbst für mich realisiert, aber ich habs jetzt/ sag ich mal (.) ja eher so (..) vordergründig gelöst (.) wies für mich einfach am bequemsten ist (...) ja.

Die Passage lässt erkennen, dass das Deutungsmuster der *Fragmentierung* Herrn Novak bei der ‚vordergründigen‘ Bewältigung des berufs-biographischen Rollenkonflikts unterstützt, der sich für ihn aus der geschlechtlich-sexuellen Situierung als schwuler (Cis-)Mann vor dem Hintergrund seines privaten Engagements für LGBTIQ*-Themen im Verein „*Same-Love*“ im Verhältnis zu seiner professionellen Funktion als Lehrkraft manifestiert. Der Umstand, dass der markierte Rollenkonflikt den Lehrer bereits seit geraumer Zeit „*beschäftigt*“, verweist auf professionstheoretische sowie schulpraktische Defizite in der Berück-

sichtigung von Geschlecht und Sexualität in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Diese Leerstellen sind nicht zuletzt ein Grund dafür, weshalb (LGBTIQ*-)Lehrkräfte im Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, zu dem letztlich immer auch der Umgang mit der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung im schulischen Feld zählt, in der Schulpraxis auf die Deutungsmuster der *Dethematisierung* und *Fragmentierung* zurückgreifen bzw. diese (re-)produzieren. Dies tun sie, um pädagogische Handlungssicherheit im Schulalltag zu erlangen. Methodologisch kennzeichnet der selbst-rekursive Bezug auf den berufs-biographischen Rollenkonflikt die relative Latenz von Deutungsmustern und offenbart weiter, dass diese den Interviewpartner:innen in Teilen reflexiv zugänglich sind bzw. durch Konfrontation mit den eigenen Deutungen zugänglich gemacht werden könnten. Genau hierin liegt nicht zuletzt eine Chance, Professionalisierungsprozesse von Lehrer:innen zu initiieren.

Je nach Handlungsfeld, geschlechtlich-sexueller Situierung und beruflicher Station können Deutungsmuster durch Konfrontation bewusst gemacht und hierüber womöglich unterbrochen, verschoben und transformiert werden, sodass für Herrn Novak – und dies gilt selbstverständlich für alle Lehrkräfte – nach dem Interview womöglich andere Deutungsmuster im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen an schulpädagogischer Plausibilität und handlungspraktischer Tragfähigkeit gewinnen können.

5.2.6 „Und äußerlich Mann, innerlich Frau, äußerlich immer mehr Frau.
Merkwürdig“ – Irritation als Krise der Ordnung und Chance zur sozialen
Werte Vermittlung

Ein weiteres, sozial-situatives ‚Teilproblem‘ für Lehrkräfte stellt die Sichtbarkeit von trans*geschlechtlichen Subjekten im Schulalltag dar. Der schulische Umgang mit trans*geschlechtlichen Jugendlichen wird von Lehrpersonen, die das Deutungsmuster der *Fragmentierung* reproduzieren, hier als eine besondere und aufregende Erfahrung wahrgenommen, die sie im sozialen Handeln adressieren:

GK: Ja, zumindest weil man mal wusste zwar, dass was es dass es sowas wie Transgender gibt, aber ja es gibts irgendwo dahinten wat weiß ich in Timbuktu, da hatten wir gehört, da gibts sowas so unmittelbar damit konfrontiert war glaub ich keiner.

Herr Kirchners Irritation über die Konfrontation mit der trans*geschlechtlichen Schülerin* Vivian drückt sich in einem exotisierenden Sprachgebrauch aus („*dahinten wat weiß ich in Timbuktu*“). Dieser deutet darauf hin, dass Trans*geschlechtlichkeit als etwas weit Entferntes, Fremdes und Außergewöhnliches figuriert wird, das über die geschlechtliche und sexuelle Normalitätsordnung an der Schule hinausweist bzw. in diese ‚eindringt‘. Die Passage verweist auf eine Diskrepanz zwischen dem kognitiven Wissen um die prinzipielle Existenz von (LGB)T(IQ*)-Lebensweisen und der affektiven Verwunderung darüber, wenn diese tatsächlich innerhalb der eigenen Arbeits- und Lebenszusammenhänge materiell in Erscheinung treten. Dieser Umstand sowie die Tatsache, dass Trans*subjekte hier nach wie vor als die ‚Anderen‘ der schulischen Normalität (an-)erkannt werden, kommt in der verwendeten räumlichen Metapher zum Ausdruck. Darin wird Trans* nicht nur außerhalb des schulischen Raumes, sondern ebenso hinter den nationalen und europäischen Grenzen, also quasi im ‚doppelten Out‘, verortet.

Äquivalente Deutungen, die auf eine affektive Distanz zu (LGB)T(IQ)-Subjekten hinweisen, treten bei Herrn Stracke auf, wenn er retrospektiv berichtet, dass Trans* außerhalb seines Erfahrungsraums lag. Zwar benennt er die Problematik der Veränderung einer (Trans*)Schülerin, kann sich dem diskursiven *Othering* im Gespräch aber dennoch nicht entziehen. Dies ist an der Verwendung des neutralen Pronomens „es“ und des versachlichenden Substantivs „Sowas“ (so Etwas) wie folgt zu erkennen:

FCK: Mhm, ähm wenn Sie auf die Erfahrung mit Vivian zurückblicken [...] würden Sie sagen, hat das Ihre Sichtweise auf Geschlecht oder Sexualität verändert? Oder irritiert?

HS: Ähm (..) eher verändert, ja. Nicht verändert, aber ähm äh das Ganze bewusster gemacht für mich. Das war für mich einfach bis dahin überhaupt kein Thema. Außer halt/ außerhalb meiner Erfahrung ähm (..) und da hab ich so n so n Mensch, klingt komisch, wenn ich das sage, ähm äh direkt leibhaftig vor mir gesehen und es wurde klar: Es gibt Sowas tatsächlich. Ähm nicht nur irgendwo vielleicht in irgendwelchen Medien ähm (...) puh ja. Das hat die Sache für mich bewusst gemacht.

Vergleichbar mit heterosexistischer Diskriminierung im Schulalltag stellt die Konfrontation mit der Trans*geschlechtlichkeit ein bedeutsames Ereignis dar, über das geschlechtliche Vielfalt überhaupt erst als solche in das pädagogische Bewusstsein des Lehrers gerufen werden. Der sich über die Leibhaftigkeit einstellende Essentialitätsgrad der Situation führt dazu, dass die institutionelle Zuständigkeit für vielfältige Lebensweisen nicht mehr oder nur noch sehr schwer mit dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* (5.1) perspektiviert respektive verdrängt werden kann („Das war für mich einfach bis dahin überhaupt kein Thema“).

Die diskursiven Grenzen des Deutungsmusters der *Dethematisierung* konturieren sich ebenfalls in der nachfolgenden Passage von Frau Friedrich, wenn sie in Reproduktion fragmentierender Deutungen einerseits ihre professionelle Aufmerksamkeit auf die Gruppe der Jungen innerhalb der Klasse richtet, ihre Schilderungen am Ende der Passage aber dennoch mit Deutungsmuster der *Dethematisierung* einrahmt und retrospektiv festhält, dass ‚alles gut‘ gewesen sei. Anhand des Datenausschnitts wird deutlich, dass die schulische Konfrontation mit Trans*geschlechtlichkeit als Verunsicherungsfaktor des professionellen Selbstbildes erlebt wird, der durch den Rekurs auf die Deutungsmuster der *Fragmentierung* und *Dethematisierung* restabilisiert werden kann. Bewältigt wird diese Irritation hierbei durch das Deutungsmuster der *Fragmentierung*, das Jungen als potenziell trans*feindliche Schüler konstruiert, wodurch die Lehrerin klare pädagogische Handlungsorientierung gewinnt:

BF: Was jetzt diese Schülerin Vivian betrifft, die ich jetzt in den Unterricht bekam äh. Ein Schüler, der eine Geschlechtsumwandlung machen will, das ist mir noch nicht vorgekommen in meinem ganzen Schülerda/ äh Lehrerdasein, muss ich sagen, das war schon neu (.) aufregend, weil ich nicht wusste, wie gehen Schüler, also grade auch diese doch sehr m/ viel männlichen Schüler mit ihr um, mit dieser Schülerin, die jetzt plötzlich vor mir stand, da habe ich n bisschen (.) Bammel gehabt ja, aber das bis/ wirklich das erste Mal, wo ich dacht, HUCH (lacht), was passiert da. Ja, also sonst war, es war, gut Homosexualität spielt n bisschen ne Rolle, aber das war alles so, das war ein Stückchen normal. Und jetzt kam dieser Einschnitt und Vivian in meine Klasse, aber alles war gut (lacht).

Bezogen auf die diskursiven Anerkennensmodi vielfältiger Lebensweisen dokumentiert die Passage ein post-heteronormatives Normalisierungs- und Anerkennungsgefälle in den Deutungen der Lehrkräfte, das – nicht nur, aber in den letzten Sequenzen, – zwischen homosexuellen und trans*geschlechtlichen Subjektpositionen besteht: Während Homosexualität

dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend eher als ein – wenn auch marginalisierter – Teil der schulischen Normalitätsordnung wahrgenommen wird, wie es das verkleinernde Suffix *-chen* anzeigt, wird Trans* als ein außergewöhnliches („*das erste Mal*“), unerwartetes und schmerzhaftes Ereignis markiert („*Einschnitt*“). Mit diesem sieht sich die Lehrkraft ohne Vorwarnung konfrontiert („*jetzt plötzlich vor mir stand*“).

In Kontrast zum Terminus *Transgender*, der sich im anglophonen Raum zunehmend als Umbrella-Term (z.B. Transgender Studies) etabliert und je nach Kontext als negative Fremd-, zunehmend aber als ermächtigende Selbstbezeichnung fungiert, dokumentieren sich mit dem Ausdruck der „*Geschlechtsumwandlung*“ Partikel der heterosexuellen und zweigeschlechtlichen Norm. In dieser wird Geschlechtsidentität (Gender) linear vom Geburtsgeschlecht (Sex) ausgehend und kohärent zu diesem gedacht wird. Aus Perspektive der kritisch-dekonstruktiver Pädagogik ist anzumerken, dass eine Ablösung von Sex und heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit in hiesigen Deutung von Trans* nicht vorzuliegen scheint (Klenk 2019b: 65). Der schulische Umgang mit Vivian stellt sich damit trotz langjähriger Berufserfahrung – wie aus den sozio-demographischen Daten hervorgeht – als ein krisenhaftes Ereignis dar. Es irritiert die geschlechtlich-sexuelle Normalitätsordnung an der beruflichen Schule und wird mit der Erhöhung von Ungewissheit verbunden, wie sich kommunikativ an der Diffusion von Lehrerinnen- und Schülerinnenrolle in der Kommunikation andeutet („*Schülerda/äh Lehrerdasein*“).

Trans*geschlechtlichkeit stellt hiernach eine partielle Irritation des Sozialraums Schule dar, durch die die Lehrkraft in pädagogischen Zugzwang gerät („*was mach ich jetzt?*“). Die angeführte Passage von Frau Friedrich gibt in diesem Zusammenhang nicht nur Aufschluss über die Intensität des Kontingenzerlebens. Ebenso enthält sie Hinweise darauf, was von der Lehrerin im Zusammenhang mit Vivian als professionelle An- und Herausforderung gedeutet wird und welche situativen Modi der sozialen Bearbeitung im Sinne der Kontingenzbewältigung von ihr in Betracht gezogen werden. Dies zeigt sich insbesondere an jener Zeile, in welcher die Aufmerksamkeit der Lehrerin, dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* entsprechend, auf die mit Sorge und Befürchtungen erwartete Begegnung zwischen der – in Schule und Klasse quantitativ – dominierenden Gruppe der (Cis-)Jungen und Vivian („*wie gehen Schüler, also grade auch diese doch sehr m/ viel männlichen Schüler mit ihr um*“) gerichtet wird (ebd.: 66). Vor dem Hintergrund der rekonstruierten rassifizierenden *Fragmentierungen* der Lehrerin (5.2.4) erklärt sich die Perspektivierung der sozialen Ordnung innerhalb der Klasse aufgrund des von ihr antizipierten, möglichen Ausbruchs von trans*feindlicher Gewalt und/oder Diskriminierung, die sie vorwiegend bei migrationsanderen Schülern (!) verortet.

In Anbetracht der Tatsache, dass Vivian nach Aussage mehrerer Lehrkräfte die Fachoberschule, in der Frau Friedrich sie unterrichtet, nicht beendet und die Klassengemeinschaft vorzeitig verlassen hat, verwundert die Zeile „*aber alles war gut (lacht)*“ zunächst. Die positive Einschätzung der Lehrerin plausibilisiert sich jedoch mit Blick auf die rekonstruierte männlich-rassifizierende Wahrnehmung von Schülergruppen (5.2.4) sowie jene unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* interpretierte Passage über die verweigerter Anerkennung von Vivians Transition innerhalb der (Cis-)Mädchengruppe. Danach wurde Vivian zwar durch die Mädchen sozial ausgeschlossen, jedoch habe sie keine intentionale Diskriminierung durch die dominierende Gruppe der – womöglich migrationsanderen – Jungen erfahren. Vivians Situation in der Schulklasse kann, dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* entsprechend, hiernach als ‚gut‘ gedeutet werden, da sich Frau Friedrichs

Befürchtungen über intentionale Formen männlich-migrantischer Gewalt in der Klassengemeinschaft nicht bewahrheitet haben.

An dieser Episode ist zu erkennen, wie soziale Deutungsmuster die subjektive Bewertung und Einschätzung der Lebenslagen vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen rahmen sowie die pädagogischen Handlungsorientierungen von Lehrkräften unterschiedlich beeinflussen können. Weil sich Frau Friedrichs über das Deutungsmuster der *Fragmentierung* speisende Befürchtungen über homo- und trans*feindliche Jungengruppen (womöglich mit türkischem Migrationshintergrund) im schulischen Alltag nicht erfüllen, kann sie dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* folgend Vivians Situation als eine unproblematische ausdeuten und sublimen Formen der Ausgrenzung durch sowie aus der (Cis-)Mädchengruppe in ihrer sozialen Gewaltförmigkeit bagatellisieren. Denn dieser Abschluss vor dem Hintergrund der antizipierten körperlichen Gewalt, die ausschließlich bei Jungen vermutet wird, kann von der Lehrerin als pädagogisch weniger relevant wahrgenommen werden.

In Kontrast zur letzten Passage kann die Sichtbarkeit trans*geschlechtlicher Subjekte bzw. generell das Auftreten situativer und partieller Probleme im Sozialverhalten der Schüler:innen sowie die damit verbundene Irritation bei Lehrkräften jedoch auch dazu führen, dass ein Ereignis im Zusammenhang mit vielfältigen Lebensweisen als eine über den situativen Anlass hinausweisende Thematisierungs- und Vermittlungsangelegenheit (an-)erkannt wird. Über diese wird eine bewusste Auseinandersetzung mit den Lebenslagen von (LGB)T(IQ*-)Personen evoziert. Hierin sind bereits erste Hinweise auf das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* (5.3) zu erkennen, in welchem aktiv Gesprächsanlässe erzeugt werden, die für heteronormative Diskriminierung sensibilisieren können. Exemplarisch veranschaulichen lässt sich dies anhand des erzählten Umgangs von Herrn Kirchner mit Vivians Transition:

GK: Ne, also (.) das is, sicherlich, diese Geschichte da wo sie ehm wo er wo (unv.) die transsexuelle Orientierung des betreffenden Jugendlichen da hats ne Rolle gespielt, äh da war das auch Thema in der Klasse, das is klar [...], wo mans auch vermitteln musste un das war aber n Sonderfall, das is nich der Alltag, garantiert net.

FCK.: Aber das heißt, haben Sies dann das Thema auch, auch vermittelt?

GK: Ja selbstverständlich, anders wärs auch nich gegangen. Das war auch das war das so erfolgreich gelaufen is, äh war auch nur über denk ich mal ne Vermittlung möglich.

Herr Kirchner schildert zu Beginn des Interviews, dass der schulpädagogische Umgang mit Trans*geschlechtlichkeit für ihn einen „Sonderfall“ ausmacht, der mit Sicherheit nicht dem Schulalltag des Lehrers entspricht („garantiert net“). Semantisch zeigt das Verb „musste“ an, dass der hier noch unbestimmt bleibende Vermittlungsprozess einem äußeren Zwang unterliegt und dem Aktivitätsniveau des Deutungsmusters der *Fragmentierung* entsprechend als Reaktion auf ein als relevant bzw. essentiell gedeutetes, sozial-situatives Teilproblem erfolgt. „Vermittlung“ wird darin als „selbstverständlich“ – vermutlich im Sinne einer Notwendigkeit – beschrieben. Zugleich wird somit der Grund dafür angeführt, weshalb der nicht alltägliche und zuweilen auch irritierende Umgang mit der trans*geschlechtlichen Schülerin, der zugleich das Asperger-Syndrom von institutioneller Seite zugeschrieben wurde, als „erfolgreich“ bezeichnet wird. In Kontrast zum Bewertungshorizont von Frau Friedrich, der sich auf ausbleibende Formen intentionaler Gewalt (z.B.) aufseiten der Jungen reduzierte, offenbart sich der Erfolg im Umgang mit Trans*geschlechtlichkeit bei

Herrn Kirchner nicht lediglich im Ausbleiben intentionaler Diskriminierung, sondern manifestiert sich im Erreichen des formalen Bildungsabschlusses, der Vivian wiederum den Zugang zur Fachoberschule ermöglicht.

Weitere Passagen, die Herrn Kirchners pädagogischen Umgang mit Vivians Transition und zugeschriebenem Asperger-Syndrom zum Gegenstand machen, verdeutlichen, wie aus einer ‚intersektionalen Irritation‘ der geschlechtlichen Schulordnung, die faktisch einen quantitativen „Sonderfall“ bildet, schulische Thematisierungs- und Vermittlungsgelegenheiten im Sinne der sozialen Wertevermittlung erwachsen können. Diese können auch bei Lehrkräften, bei denen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt kein Gegenstand von Aus- und Fortbildung war, zur aktiven Berücksichtigung von LGBTIQ*-Perspektiven im schulpädagogischen Handeln führen.

Vor dem Hintergrund der mehrdimensional marginalisierten Subjektposition von Vivian, die in einer intersektionalen Komplexitätserhöhung resultiert, schildert Herr Kirchner, dass und wie er versuchte, die auftretenden Irritationen im Klassenverband zu bewältigen und die hieraus resultierende professionelle Handlungsanforderung der Moderation der sozialen Ordnung innerhalb der Klasse durch Wertevermittlung folgendermaßen zu bearbeiten:

GK: Wie die Klasse reagiert, da kann man ja was zu sagen: Mein, das war, wie so die die Reaktion war, wenn man so will zweiphasig, ne. Erstmal als es um da diese Asperger-Geschichte ging hat man das erstmal zur Kenntnis genommen, das war jetzt nix Besonderes oder Merkwürdiges, wir gucken mal und als dann diese Transgender-Geschichte losging, war die Klasse zunächst mal wieder irritiert und für mich war auch n bisschen die Sorge da ‚ouh jetzt hat jemand Flöhe und Läuse gleichzeitig‘ ne. Äh wie geh ich damit um? Ja, da war ich doch etwas in Sorge, ne, da kommt jetzt noch einer drauf, sozusagen wie kann die Klasse das verarbeiten? Und das dann noch zu steuern, habe ich mich im ersten Augenblick n bisschen überfordert gefühlt, muss ich sagen ne. Weil ich mir Sorgen gemacht hab, aber es hat irgendwie im Hinter/ im Nachhinein eigentlich relativ gut funktioniert.

FCK: Wie ham Sie diese Sorge und diese neue Situation wie ham Sie als Lehrkraft also Sie haben gesagt es hat gut funktioniert, wie haben Sie das geschafft?

GK: Weiß ich net, ich hab einfach/ wie soll ich sagen, einfach genauso weitergemacht wie bisher. Ich mein, ich muss meine Sorgen ja nich unbedingt den Schülern im Prinzip um die Ohren schlagen ja und ich bin einfach einfach erstmal weitergemacht so und relativ normalen Unterricht gemacht, un wenn irgendwas aufgetreten is, irgendwas natürlich artikuliert und es kam hier und da mal zu einigen Gesprächen mit der Klasse, weil dann eben dieses dann eben auch äußerlich dann sichtbar wurde, warum ist dieses Verhalten jetzt geändert, und warum trägt sie plötzlich ne weibliche Tasche und äußerlich war dann auch ne Veränderung zu sehen, sie hat sich immer mehr als Frau als Mädchen gekleidet und ja das war dann schon befremdlich und dann kamen auch Fragen, wo man sie dann zum Teil/ ist sie dann rausgegangen weil sie selber gar net hören konnte. War auch einverstanden, hab immer gefragt, ‚Bist du damit einverstanden, dass wir da jetzt mal drüber reden?‘ oder so: ‚Ja, ohne mich‘. Da kam dann natürlich die Asperger-Geschichte noch dazu, weil das immer was Neues is fürn Asperger, was ganz Schlimmes.

FCK: Aber das heißt es kam von der Klasse auch Fragen, was ist Transgender, was passiert da, ähm wie wie würden Sie allgemein Transgender erklären oder ham Sie das erklärt, wenn da jetzt ein Jugendlicher kommt und fragt.

GK: Ja ich habs so erklärt, stell dir vor: (unv.), da waren ja überwiegend junge Männer. Du wärst jetzt als Mädchen tatsächlich da gewesen eigentlichen innendrin biste nach wie vor immer noch ein junger Mann. Jetzt denken wir mal weiter, ‚wie würdest du dich fühlen?‘

FCK: mhm was was haben die da gesagt?

GK: Das konnten sie sich überhaupt nicht vorstellen.

FCK: Da hat schon diese jetzt stell dir mal vor/

GK: Ja genau, da war schon die Schwierigkeit, die haben schon ihre Rolle gefunden sozusagen die meisten und sich dann vorzustellen, dass man plötzlich in nem anderen Körper sitzt, so und jetzt soll mer da das is des.

FCK: Aber irgendwie müssen Sies ja dann doch geschafft haben

GK: Ja doch, aber das lag ja nicht nur an mir, das lag ja auch an denen die haben das ja einfach akzeptiert, ich hab ja nur n bisschen moderiert sag ich mal. Und das is ja net so, ich sag ja, es handelt sich ja auch bei Schülern um ganz normale Menschen, nich um Aliens, die können auch denken, die können ihre eigenen Sachen machen, teilweise war auch Ablehnung da, das muss man auch sehen. Äh ja grad die Mädels haben etwas befremdlich reagiert, die konntnen da ganz schwer damit umgehen hinterher. Die Jungs haben das irgendwie lockerer zu Kennntnis genommen als die Mädels.

Zwar manifestieren sich in der Passage des Lehrers zunächst vergleichbare Deutungs-herausforderungen bezüglich der mehrdimensionalen Situierung von Vivian, die auf eine additive Lesart von ableistischen und heteronormativen Differenzkategorien im Sinne der zuvor rekonstruierten Differenzaddition schließen lassen („*da kommt jetzt noch einer drauf*“). Allerdings folgt Herr Kirchner anders als Frau Friedrich keiner medizinisch-psychologischen Rangfolge der relevant gewordenen Differenzkategorien in Form der intersektionalen Differenzhierarchisierung. Die problemorientierte und pejorative Metapher „*ouh jetzt hat jemand Flöhe und Läuse gleichzeitig*“ kennzeichnet semantisch Vivians doppelte Abweichung zu ableistischen und heteronormativen Normalisierungsregimen in der Schule. Dadurch wird diskursiv zugleich die ableistische und geschlechtlich-sexuell hegemoniale Sprecherposition des (Cis-)Lehrers markiert. Ausgehend von der diskursiven Konstruktion von Norm und Abweichung nimmt Herr Kirchner eine dethematisierende respektive nicht-stigmatisierende Perspektive zu Asperger ein („*nix besonderes oder merkwürdiges*“). Diese Sichtweise verbindet sich für ihn nicht zwangsläufig mit der pädagogischen Adressierung spezifischer Defizite, sondern mit der grundlegenden pädagogischen Aufgabe, abzuwarten und zu beobachten, um bei Bedarf reagieren zu können („*wir gucken mal*“).

Dass Herr Kirchners Passage nicht frei von pathologisierenden Diskurssträngen ist, die Einfluss auf die professionelle Situationsdeutung von Vivian nehmen, spiegelt sich im verbalen, additiven ‚Differenz-Switching‘ des Lehrers wider. So erklärt sich der Lehrer Vivians Zurückhaltung bei der Thematisierung ihrer Transition nicht durch (geschlechtliche oder jugendliche) Scham, sondern in stigmatisierender Weise über den Autism Canon sowie in Verweis auf die medizinisch-psychologische Kategorie Asperger („*Da kam dann natürlich die Asperger-Geschichte noch dazu, weil das immer was neues is fürn Asperger, was ganz Schlimmes*“). Die Spezifika der sich ‚kumulativ‘ einstellenden Situation, die aus der differenzadditiven Perspektive der Lehrkraft ebenso wenig wie „*Flöhe und Läuse*“ in zwangsläufiger Verbindung zueinanderstehen müssen, stellen den Lehrer demnach vor eine doppelte Anforderung: Er muss herausfinden, wie mit der mehrdimensionalen Situierung von Vivian im Verhältnis zur Klassengemeinschaft zu verfahren sei („*Wie geh ich damit um?*“, „*das dann noch zu steuern*“). Momente der Irritation und Kontingenz werden dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* entsprechend halbiert (Geschlecht vs. Asperger) und über eine abwartende Beobachterperspektive, die an das Deutungsmuster der *Dethematisierung* anschlussfähig erscheint, ausgehalten. Dies geschieht, um bei Bedarf auf sich einstellende soziale Probleme im Klassenverband situativ reagieren zu können („*ja und ich bin einfach einfach erstmal weitergemacht so und relativ normalen Unterricht gemacht, un wenn irgendwas aufgetreten is irgendwas natürlich artikuliert*“).

Ausgehend von der subjektiven „Sorge“ um die Klassengemeinschaft und der strukturellen Position als Klassenlehrer wird der schulpädagogische Umgang mit mehrdimensional

situieren Lebensweisen hier nicht (exklusiv oder vorwiegend) in den institutionellen Zuständigkeits- und professionellen pädagogischen Verantwortungsbereich der Schulpsychologin verschoben, gleichwohl Herr Kirchner auch mit dieser kooperiert und deren Expertise schätzt. Stattdessen wird in konsensualer Absprache mit Vivian im Verhältnis zu den aufkommenden Fragen und Bedarfen der Klassengemeinschaft damit umgegangen. Herr Kirchner tritt damit in einer vermittelnden Position auf und unterstützt die cis-geschlechtliche Klassengemeinschaft darin, die körperlichen Veränderungen von Vivian, die von ihm und der Klasse zunehmend als verwunderlich („*befremdlich*“) wahrgenommen werden, so weit als pädagogisch möglich nachzuvollziehen.

Der Lehrer tut dies, indem er die (Cis-)Schüler:innen durch ein Gedankenexperiment zu einem geschlechtlichen Perspektivwechsel anregt. Dadurch sollen sie motiviert werden, sich in Vivians Situation als Trans*schülerin hinzusetzen, um durch die Perspektivübernahme Empathie zu entwickeln. Obwohl das Gedankenexperiment ‚scheitert‘, was sich der Lehrer in Verweis auf das Alter respektive die Fähigkeiten der Jugendlichen sowie deren bereits ‚abgeschlossenen‘ geschlechtlichen Identitätsfindungsprozess erklärt, und er analog zu Frau Friedrich darauf hinweist, dass Vivians Situation bei den Mädchen der Klasse auf „*Ablehnung*“ gestoßen ist, scheint die soziale ‚Moderation‘ des Lehrers in Relation zu einer als kompetent beschriebenen Schüler:innenschaft („*es handelt sich ja auch bei Schülern um ganz normale Menschen, nicht um Aliens, die können auch denken*“) dennoch eine gewisse Wirkung zu entfalten. Diese artikuliert sich in Form der prinzipiellen Billigung und Toleranz („*Die Jungs haben das irgendwie lockerer zu Kenntnis genommen*“) von Vivian in der Schulklass – womöglich im Sinne der passiven Haltung indifferenter Offenheit (5.1.3).

Der diskursive Rekurs auf eine universelle humanistische Bezugsnorm, die auf Toleranz und Akzeptanz qua Menschlichkeit verweist („*es handelt sich ja auch bei Schülern um ganz normale Menschen*“), ist für den Lehrer in diesem Zusammenhang ein wichtiges Argument im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen. Folglich versucht er dieses auch in seinem professionellen Handeln zu realisieren:

GK: (...) Ja, mein, ganz massiv war das ja diese dieser spezielle Fall, der da dann sehr deutlich geworden, was überhaupt ein Geschlecht ausmacht oder wann ist man ein Mann oder wann ist man eine Frau, det is auch. Und da ist dann schon irgendwie bei den Leuten schon durchaus aufgebrochen, ja.

FCK: Das heißt, haben Sie auch solche Fragen thematisiert was macht/

GK: Ja natürlich, in dem Fall muss man ja auch darüber reden ja. Da wars ja offensichtlich, dass das ja ein Problem darstellt. Weil es ist ja irgendwie/ da verschwand das ja plötzlich, ne diese, diese Eindeutigkeit. Und äußerlich Mann innerlich Frau, äußerlich immer mehr Frau. Merkwürdig. Was ist es denn jetzt?

FCK: Und wie wie haben Sie mit dieser Uneindeutigkeit oder Vielfältigkeit, weiß nicht wie mans jetzt nennen soll, ähm, mhm. Wie vermittelt man das?

GK: Keine Ahnung. (lacht) Als wenn ich da ein Rezept aufschreibe, so man nehme, ne also.

FCK: Ne, das wär zu einfach. Das wär ja glaub ich auch zu einfach.

GK: Man kann nur spontan reagieren. Dann is man sucht man ja auch in dem Augenblick nach Antworten. Das is einfach, wenn man dann da Fragen oder sich da irgendwas ergibt äh weiß nich, man kann nur aus dem sagen wir mal Schatz in dem Augenblick reingreifen und man denkt man macht irgendwie richtig. Ob man’s dann richtig macht, weiß ich immer noch nicht, das is mein das is ja sowieso wo man sich permanent hinterfragt, ob das was man da tut auch immer verantwortbar ist, ja. Aber das kann man nicht pauschal beantworten, da kann man nur, wie man mit Menschen halt redet muss man irgendwie auch in dem Falle eben ja spontan reagieren.

FCK: Aber Sie werden ja ne Intention oder Ziel in Anführungsstrichen.

GK: Ja das Ziel heißt eindeutig erstmal sicherlich den Menschen erstmal so zu nehmen, wie er ist. So, und alles andere is erstmal zunächst mal zweitrangig. Das man erstmal Respekt und alles egal egal was da jetzt

geschieht, das hat der Mensch verdient. Da gibt es erstmal keine Diskussion. (unv.) und jetzt können wir über die Details reden.

Ungeachtet einiger Verbalisierungsschwierigkeiten gelingt es Herrn Kirchner in der Passage, über das Deutungsmuster der *Fragmentierung* den Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt respektive der Transition von Vivian als eine sozial-situative Teilaufgabe des Lehrer:innenhandelns auszudeuten. Dadurch kann er ihn in sein Professionsverständnis integrieren, sodass er sich ohne Rezeptwissen im „*Augenblick*“ auf die Suche nach „*Antworten*“ im Umgang mit Differenz begibt. Diskursiver Kompass für diese Suchbewegungen stellt eine humanistische Werteorientierung des Lehrers dar, in der die gleichwertige und gleichberechtigte Anerkennung sowie Achtung aller Menschen zu einer ethisch-pädagogischen Handlungsmaxime erhoben wird.

Durch den Rekurs auf das pädagogische Technologiedefizit, wonach pädagogisches Handeln nicht rezeptartig, sondern stets unter Bedingungen struktureller Ungewissheit stattfindet sowie retrospektiv verantwortet werden muss, gelingt es Herrn Kirchner, sich der zunächst noch irritierenden und als Ausnahme beschriebenen Situation pädagogisch anzunähern. Er erreicht es schließlich, die Transition mit seinem berufsbiographischen, regulären Erfahrungswissen über Didaktik und Unterricht zu verweben:

FCK: Ja ja ähm (...) hm würden Sie für sich als Lehrkraft sagen, irgendwo ha'm meine professionellen Routinen nicht mehr gegriffen, da musst ich nochmal was verändern und wenn ja was oder?

GK: Das ist alltägliches Geschäft. Also ich mein, es is das na klar. Ja selbstverständlich muss man überlegen, wie mach ich's, und des mit den Routinen is dann immer so ne Sache äh ja wir hams mit Menschen zu tun, Menschen verändern sich, Menschen sind irgendwie auch anders von einer Generation zur anderen schon und man is permanent dran, sich zu überlegen, wie werd ich diesen Menschen irgendwie gerecht, wie muss ich mich ihnen nähern, um auch etwas zu erreichen, ein Ziel zu finden, zum Beispiel auch natürlich meine Hauptaufgabe auch die die fachlichen Seiten zu vermitteln un/ das geht nich, ohne dass man permanent auch darüber nachdenkt, wie man dieser neuen Gruppe wieder gerecht wird. Es ist gar nicht anders machbar.

Indem Herr Kirchner Analogien zwischen Vivians Situation zu allgemein-didaktischen Fragen des Unterrichtens herstellt, gelingt es ihm, ausgehend von der damit verbundenen, sozial-situativen Irritation im Schulalltag, vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen mit den eigenen, humanistischen Wertevorstellungen zu verknüpfen. Somit kann er sie in sein pädagogisches Denken und Handeln (partiell) unter der Maxime der Gleichwertigkeit aller Lebensweisen integrieren („*Das ist alltägliches Geschäft*“). Der Lehrer erkennt in der Irritation der geschlechtlichen Norm demnach nicht nur ein sozial-situatives Teilproblem, sondern zugleich eine schulische Lern- respektive Erziehungsgelegenheit. Die sich ihm stellende Aufgabe im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen, nämlich zwischen Vivian und der Klassengemeinschaft pädagogisch zu vermitteln, entspricht nach seiner Selbstaussage damit jenen regulären Bemühungen von Lehrkräften, eine schulpädagogische Beziehung zu den sich stets verändernden Generationen von Schüler:innen herzustellen. Dies sei nötig, um hierüber in Schule und Unterricht Lernen überhaupt erst zu ermöglichen.

Über die humanistische Ausdeutung des Lehrberufs gelingt es dem interviewten Lehrer, seine professionelle „*Hauptaufgabe*“, die er nach wie vor im Fachunterricht erkennt und in dem vielfältigen Lebensweisen keine Relevanz zugesprochen wird, mit sozialen Fragen der Wertevermittlung, wozu er auch Vivians Transition zählt, zu verweben („*wie man dieser neuen Gruppe wieder gerecht wird*“) und sich hierüber in Teilen als institutio-

nell zuständig und pädagogisch verantwortlich für den Umgang mit und bei der Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen zu erleben. Herr Kirchner zeigt hier eine Aufmerksamkeit für schulische Handlungsbedarfe im Zusammenhang mit der Transition von Vivian sowie den damit (potenziell) einhergehenden Problemen bei der cis-geschlechtlichen Klassenmehrheit. Letztere möchte er im Schulalltag durch die Erzeugung von sozialen Lerngelegenheiten reaktiv bearbeiten, um zwischen Vivian und der Klasse zu vermitteln.

Danach gefragt, ob er im Zusammenhang mit Vivian oder anderen (LGBTIQ*-)Schüler:innen diskreditierende Aussagen oder Beschimpfungen schon erlebt habe, gibt er zu verstehen, dass das Nicht-Hören diskriminierenden Sprechens nicht gleichbedeutend damit sein muss, dass es überhaupt nicht stattfindet. Während die professionelle Position als Lehrkraft im Hinblick auf die Offenheit der Schüler:innen einerseits eine Grenze der Vermittlung markiert, stellt sie andererseits – aufgrund der damit verbundenen Distanz – ebenso eine Chance zur pädagogischen Wertevermittlung dar.

Analog zu den vorherigen Passagen gelingt es dem Lehrer, durch die Ausdeutung des Untersuchungsgegenstandes als eine soziale Aufgabe eben diesen als einen relevanten Teil seines Professionsverständnisses zu perspektivieren und sich nicht nur passiv oder reaktiv, sondern zunehmend aktiv für die gleichwertige Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGBTIQ*) im Schulalltag – nicht jedoch auf Ebene der Unterrichtsinhalte – zu engagieren. Dies gilt, wenn er Gelegenheiten im Schulalltag hierzu erkennt:

GK: Zumindest mir gegenüber offen geäußert haben sie's net, das mag aber auch sein, dass des dann vielleicht aufm Schulhof untereinander durchaus tun, das kann ich net beurteilen, aber des is ja immer so, man is ja auch nich so das normale Verhältnis von äh Menschen, man is immer auch der Lehrer, der Vorgesetzte, äh und da weiß ich nicht, inwiefern sie des auch äußern, was se wirklich glauben. In manchen Punkten, ja da tun se's auch, aber in anderen Stellen halten die sich wahrscheinlich auch zurück. Da geh ich auch mal von aus, ja. weil des, da mach ich mir auch nix vor. Ich hab nich die Position des Gleichgestellten und diese Rolle muss ich auch annehmen und muss sie auch verkörpern. Aber mit dieser Rolle hat man, des is ja auch ne Chance, ne wo man irgendwas transportieren kann, ja.

FCK: Welche Chance genau sehen Sie oder (..)?

GK: Die Chance eben auch zu vermitteln, dass mer eben als Mensch miteinander umgehen lernen muss, egal wer da steht, ja. Ja und des wat weiß ich, auch wenn mer jetzt mal von der sexuellen Orientierung ausgehen, dann Schwule eben kein Schleimmonster ist und wat weiß ich da ne irgendwie Alien oder sonst irgendwas, sondern eben ein Mensch zack fertig punkt Ende, mit allem was dazugehört. Mit allen Vor- und Nachteilen, wat weiß ich, wie'n Mensch halt, wat soll ich dazu sagen.

FCK: (lacht)

GK: Dat das eben normal is. Nich mehr und nich weniger.

Unter Berücksichtigung der schulischen Antinomie von Nähe und Distanz stellt sich die Transition von Vivian für den Lehrer als ein Vermittlungsvehikel dar, das die Chance transportiert, prinzipielle humanistische Fragen des sozial verträglichen Umgangs gemeinsam im Klassenverband zu verhandeln, die über eine reine Thematisierung des situativen Ereignisses hinausweisen („*egal wer da steht*“). Der Lehrer erkennt in der Transition hiernach eine soziale, nicht jedoch fachliche Lerngelegenheit, womit das Deutungsmuster der *Fragmentierung* aufrechterhalten wird. Schließlich wird die Relevanz vielfältiger Lebensweisen für das schulpädagogische Handeln von Lehrkräften halbiert (Sozialverhalten vs. Fachunterricht).

Über die wiederholte Betonung der (Nicht-)Menschlichkeit bzw. doppelte Negation der Entmenschlichung homosexueller Subjekte („*kein Schleimmonster*“ und auch kein „*Alien*“)

wird deren marginalisierte Position auf latenter Sinnenebene im Sprechen sichtbar und implizit von der Lehrkraft im Sprechen (re-)produziert. Dabei ist anzumerken, dass „Alien“ bereits zuvor zur Beschreibung einer unbestimmten Schüler:innengruppe verwendet wurde und offenbar dem Sprachduktus des Lehrers an einer beruflichen Schule angehört. Die durch Herrn Kirchner wiederholt angesprochene Vermittlungsaufgabe verfolgt das Ziel, Toleranz, Akzeptanz respektive die gleichwertige Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt qua Teil der Menschheit im sozialen Miteinander zu vermitteln und hierüber zu deren Normalisierung beizutragen – „nicht mehr und nicht weniger“.

Auf Basis des Deutungsmusters der *Fragmentierung* stellen vielfältige Lebensweisen für den Lehrer zwar keine fachliche (Haupt-)Aufgabe des beruflichen Handelns dar, sie bilden aber doch eine relevante, soziale (Neben-)Aufgabe, der er im Schulalltag durch Verbesserung des Sozialverhaltens von Jugendlichen nachkommt:

FCK: Welche Aufgabe und Funktion kommt Ihrer Meinung nach, ist ähnlich wie die erste Frage, der Institution im Allgemeinen und den Lehrkräften im Besonderen in Hinblick auf die Thematisierung von Geschlecht, Geschlechterverhältnissen, auch geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in ihrer Vielfalt oder auch nicht, also was für ne Aufgabe?

GK: Also die Aufgabe/ ich seh sie nich so, dass ich hergehe und so mach die Tür auf und hätten wir zwar Netzwerkunterricht, aber jetzt reden wir mal über Geschlechterrollen. So das ist also nicht mein Job. Das seh ich auch nicht so. Ich seh es wirklich so, wenn irgendwelche Dinge aufkommen, dann ja, dann kann man drüber reden. Und dann soll man's auch nicht übertreiben, weil nach wie vor seh ich auch meinen Job da als als Vermittler von Fachwissen und es es es spielt mit, es spielt ne Rolle, das trifft auch für andere Situationen nicht nur für Geschlechterdinge ne Rolle, weil auch die Jugendlichen orientieren sich an irgendwas, ma hofft, dass man da, auch vielleicht mal hier und da so nen Tipp geben kann. Orientierung für einen auch bietet. Das ist auch ein Teil meiner Rolle, wie ich sie seh, aber man soll's auch nicht übertreiben, weil der Einfluss den man da hat, will ich auch nicht überschätzen.

Der Passage folgend betrachtet Herr Kirchner die Thematisierung vielfältiger Lebensweisen („*Geschlechterrollen*“) zwar nicht als Bestandteil seiner fachlichen, allerdings sehr wohl als einen Teil seiner pädagogischen bzw. sozialen und erzieherischen Verantwortung des Handelns als Lehrkraft. Diese wird darin erkannt, Schüler:innen soziale Orientierung zu bieten, wobei ebenso die Grenzen der pädagogischen Einflussnahme im Zuge der Wertevermittlung klar markiert werden. Ersichtlich wird in der Passage, dass Herr Kirchner der Wenn-Dann-Logik des Deutungsmusters der *Fragmentierung* entsprechend vielfältige Lebensweisen als ein sozial-situatives Teilproblem bzw. eine pädagogische Teilaufgabe (im Sozialbereich, nicht im Fach) anerkennt. Dieser geht er durch Thematisierung und Vermittlung im Schulalltag nach, wenn sich aufgrund eines situativen Ereignisses (z.B. Transition von Vivian, Medienergebnisse oder vergleichbares) die Möglichkeit hierzu anbietet.

In diesem Kontext verweist der Lehrer auf das rechtlich regulierte Spannungsfeld zwischen der mit dem Lehrberuf einhergehenden Verpflichtung, Erziehung und Bildung sowohl unparteiisch als auch nach Maßgaben der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu erfüllen. Der in den Deutungen rekonstruierten, humanistischen Werterhaltung folgend, die auf einen respektvollen und gleichwertigen Umgang mit Differenz abzielt, sieht er – frei nach Adorno – eine schulpädagogische Teilaufgabe darin, darauf hinzuwirken, dass Schüler:innen sowohl den Mut entwickeln als auch die Möglichkeit erhalten, „*anders zu sein*“, und dennoch stets als „*Mensch*“ anerkennbar zu bleiben. Und zwar gilt dies unabhängig davon, wie sich dieses menschliche ‚Anderseins‘ subjektiv ausgestaltet. Realisiert wird dieser

Anspruch im Schulalltag vorwiegend über das Deutungsmuster der *Fragmentierung* immer dann, „wenn sich die Gelegenheit bietet“:

GK: Man muss da so immer so'n bisschen sehr vorsichtig sein, seine Botschaft sag ich mal net net zu sehr aufdrängen. Meine Botschaft ist durchaus, dass man wirklich dahinkommen muss äh wie das Adorno zitat schon war. Dass jeder auch den Mut haben soll, aber auch die Möglichkeit haben soll, anders zu sein, und dass mans akzeptiert und dass man eigentlich zunächst mal den Menschen sieht in seiner in seiner Besonderheit, aber es immer was für mich Priorität hat: Es ist ein Mensch. Zack, Ende. Und damit hat er einen Wert und damit hat er auch einen Respekt verdient und und das sollte eigentlich auch verständlich sein. Egal, ob er wat weiß ich, ne karierte Nase trägt oder ich weiß nich wat hat. Is wurscht egal. ja. Und das versuch ich auch irgendwie zu vermitteln und ich denk, dass das so durchaus bilde ich mir ein auch bei mir einfließt.

FCK: Weil genau das wär jetzt meine nächste Frage: Wie realisieren Sie persönlich diese Aufgabe, oder wie versuchen Sie, die zu vermitteln?

GK: Wenn sich die Gelegenheit bietet. Also ich leg's nich drauf an, kann ich auch gar net, weil des is ja net mein Hauptjob. Im Prinzip is ja erstmal mein Hauptjob natürlich, fachliches Wissen zu vermitteln, äh aber es bieten sich genügend Ansatzpunkte, äh, wo dann was weiß ich irgendwelche Konflikte in der Schule auftreten blabla ich weiß nicht irgendwo wo's wo's n Ereignis gibt und was weiß ich irgendwo n Medien bekannt gegeben wird, egal was da passiert, wo mer auch sicherlich über diese Dinge spricht. Also ich ich sag ja, ich bin nich der reine, ich seh mich auch nich so nur son Fachidiot, ne. Der dann wirklich nur des rein formal was im Rahmenplan steht auch vermittelt.

Das könnt ich auch net. Wär mir einfach wär mir unmöglich und da müssen die Schüler mit leben, dass ich da ab und zu auch mal da dazu mich zu äußern. Aber das ist dann auch ich hoffe auch so net, dass mans ihnen überstülpt, sondern ihnen auch etwas vermittelt von dem, wo man selbst meint, dass es irgendwie n Weg sein könnte. Aber net mehr, is ja auch nur, ich will ja auch net hergehen und sagen, so Leute ihr habt jetzt gefälligst so zu machen, ich hab euch das jetzt erzählt und so isses, ne. Das kann ich auch gar net. Das ist dann tatsächlich auch eher ein Gespräch.

Dass aus der Irritation, die im Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen entsteht, professionalisierungsrelevante Lern- und Bildungsgelegenheiten erwachsen können, in denen die Unverfügbarkeit des anderen Subjekts anerkannt wird, ohne dieses an die eigene Norm zu assimilieren oder umgekehrt, die eigene, Position aufzugeben, dokumentiert sich gleichfalls in der folgenden Passage.

In dieser wird – nicht frei von heteronormativen *Othering-Prozessen* – wechselseitige Anerkennung bei gleichzeitiger Wahrung des differenten Selbst als ein pädagogischer Versuch konzipiert, sich dem nicht-identischen ‚Anderen‘ unter Berücksichtigung des eigenen (Nicht-)Wissens in einer die Vielfalt wertschätzenden Art und Weise anzunähern:

FCK: Würden Sie sagen nach Ihren vielfältigen Erfahrungen jetzt auch, dass Sie das sich Ihr Blick auf Geschlechtlichkeit oder Sexualität verändert hat?

GK: Ja definitiv, natürlich. Ich sag ja, ich lern ja auch selber dazu. Das war ja für mich auch zunächst mal was Neues diese Erfahrung. Es war ja auch bisher kein kein Menschen erlebt, der diese Geschlechts-umwandlung jetzt durchgemacht hat, und was sich dabei ergibt und wie wie groß der Druck auch ist. Das ist ja das war für mich auch verblüffend, ne.

FCK: Und wie würden Sie sagen hat sich's jetzt geändert? Sehen Sie Geschlecht jetzt anders, oder wie sehen Sie's?

GK: Ja im Nachhinein eigentlich is/ sagen wir mal immer noch dieses dieser Aspekt der Mensch steht im Vordergrund, das hat sich nicht geändert so und das/ sagen wir mal, die Ausprägung dieses Satzes, das hat sich vielleicht sicherlich ein bisschen verschoben. Ja, dass man schon ja wie sagen die Kölner, jeder Jeck is anders, ne (lacht). Es bleibt exotisch irgendwo für mich, das ist schon so. Ja das hat zunächst mal aber nichts mit dem Respekt zu tun, den man diesen Menschen erstmal gegenüber bringt. Is nich meine Welt, ja. Es fällt mir manchmal auch schwer, mich da reinzudenken. Ich könnt's mir für mich nicht vorstellen, jetzt

hier als Frau rumzurennen, aber jetzt so, wo diese Geschlechterrolle verschwindet oder wo diese diese Grenzen verschwinden, ne. Ich kanns mit meiner Erfahrungswelt jetzt nicht in unmittelbare Beziehung setzen. Fällt mir schwer, ja, mich da reinzudenken. Was aber nicht heißt, dass man's nicht versuchen sollte. Aber da is dann auch meine Grenze, ne. (...) weil ich würde nicht behaupten, dat ich das alles verstanden hätte, was da geschieht.

Gleichwohl Irritationen in den Interviews nicht immer zu einer ‚Verschiebung‘ („*verschoben*“) des professionellen Welt-, Selbst- und Anderenbildes von Lehrkräften führen – was der Passage nach als berufsbiographischer Bildungsprozess im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen interpretiert werden kann –, so kann doch über eine singuläre Episode im Umgang mit Trans*geschlechtlichkeit hinausweisend festgehalten werden, dass sozial-situative Teilprobleme für Lehrkräfte zum Anlass werden können, sich ihrer institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung für vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in Teilen (!) bewusst(er) zu werden. Herr Kirchner erzeugt den Schilderungen nach zwar nicht von sich aus Gelegenheiten, um vielfältige Lebensweisen aktiv im Schulalltag oder Fachunterricht zu thematisieren. Ebenso beschränkt er deren Relevanz vorwiegend auf soziale und erzieherische Aspekte. Allerdings ist er vor dem Hintergrund der dargelegten humanistischen Werteorientierung, die er als Teil seines Professionsverständnisses beschreibt, dazu in der Lage, soziale Lern- und Vermittlungsgelegenheiten im Schulalltag zu identifizieren und diese aktiv zu ergreifen, wenn er im Schulalltag die Möglichkeit dazu erkennt.

Awareness im Verständnis eines Problembewusstseins für die pädagogische Relevanz vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen – hier bezogen auf den sozialen Handlungsbereich Schule – kann in der Konsequenz dazu führen, dass das Thema im professionellen pädagogischen Handeln nicht nur reaktiv, sondern zunehmend aktiv durch die pädagogische Nutzung schulischer Gelegenheitsstrukturen wahrgenommen und als professionelle Teilaufgabe des Handelns von Lehrkräften anerkannt wird. Deutungen wie diese weisen damit bereits eine diskursive Nähe zum Deutungsmuster der *Responsibilisierung* (5.3) auf. In dieser wird die Relevanz vielfältiger Lebensweisen nicht nur als eine sozial-situative Teilaufgabe, sondern als genuiner Bestandteil des schulpädagogischen Erziehungs- und Bildungsauftrags von Lehrer:innen gedeutet.

5.3 Responsibilisierung – wie Lehrkräfte den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen als eine genuine Aufgabe der Schule deuten

Das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung* nimmt empirische Gestalt an, wenn in den Erzählungen der Lehrkräfte eine diskursive Problematisierung von Heteronormativität in Schule und Gesellschaft zu identifizieren ist, über die der Beschäftigung mit vielfältigen Lebensweisen eine schulpädagogische Relevanz zugesprochen wird. Im Deutungsmuster der *Dethematisierung* stellt der Untersuchungsgegenstand kein Thema dar, weil vielfältige Lebensweisen als differenzlos egalitär respektive gleichberechtigt wahrgenommen werden. Kontrastiv hierzu sowie in Abgrenzung zum Deutungsmuster der *Fragmentierung*, in welchem Lehrkräfte ein sozial-situatives Teilproblem im Umgang mit vielfältigen Lebens-

weisen erkennen, das sich auf ausgewählte schulische Handlungsbereiche (z.B. SEK I, Sozialverhalten, Adoleszenz) beschränkt, wird der Untersuchungsgegenstand im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* als genuiner Teil Profession sowie des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags anerkannt, den es – nicht nur, aber auch – durch die Lehrkräfte professionell zu verantworten gilt.

Das Deutungsmuster konstituiert sich aus drei miteinander verwobenen Deutungsdimensionen: Erstens ist es die diskursive Anerkennung des Untersuchungsgegenstandes als ein professionsrelevantes pädagogisches Problem im Verständnis einer beruflichen Aufgabe. Zweitens geht es um den Versuch, sich als Lehrkraft verantwortungsbewusst zu dieser Aufgabe zu positionieren, um wiederum drittens die Vielfalt an Lebensweisen im Schulalltag und Unterricht zu thematisieren. Letzteres ist notwendig, um hierüber zu einer Transformation der heteronormativen Normalitätsordnung in der Schule beizutragen – etwa indem LG(B)T(IQ*)-Jugendliche aktiv von Lehrkräften während ihres Coming-Out unterstützt werden, wodurch zugleich die Repräsentationsverhältnisse an der Einzelschule verändert werden. Das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung* ergibt sich demnach empirisch über die Problematisierung von Heteronormativität im Bildungssystem, die sichtbare und offen-engagierte Positionierung als berufsbiographisch Involviertheit in Geschlechter- und Sexualitätsordnungen und zugleich als professionelle Ansprechperson für vielfältige Lebensweisen sowie durch die *fachintegrative Thematisierung* von Geschlecht und Sexualität im Sinne von Querschnittsthemen einer schulischen Wissens- und Wertevermittlung, die auf die Realisierung von Selbstbestimmung zielt.

Bevor die drei Dimensionen – Problematisierung respektive Kritik (5.3.2), Positionierung respektive Sichtbarkeit (5.3.3) und Pädagogisierung respektive Vermittlung und Bildung (5.3.4) – des Deutungsmusters entfaltet werden, sind im folgenden Unterkapitel zunächst die existenten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem sozialen Deutungsmuster der *Fragmentierung* und jenem der *Responsibilisierung* nachzuzeichnen. Hierdurch sollen empirische Grenzen sowie Deutungsübergänge (5.3.1) zwischen den rekonstruierten Kategorien präzise herausgearbeitet werden. Die Ergebnisse sind insofern relevant, als dass sie zum einen zeigen, wie aus einem sozial-situativen Teilproblem im Zusammenhang mit Geschlecht und Sexualität ein professionelles Problembewusstsein für den Umgang mit vielfältigen Lebensweisen in einem heteronormativ geprägten Bildungssystem erwachsen kann. Zum anderen verdeutlichen die herausgearbeiteten Übergänge, dass sich das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung* in ex- und impliziter Abgrenzung zur *Dethematisierung* und *Fragmentierung* konstituiert. Dadurch wird die entwickelte Typologie sozialer Deutungsmuster, verstanden als in den Daten verankerte Theorie mittlerer Reichweite, empirisch ein weiteres Mal gefestigt.

Im darauffolgenden Unterkapitel wird dargestellt, wie dem professionellen Umgang mit vielfältigen Lebensweisen durch Problematisierung (5.3.2) des Status quo an Schulen Relevanz zugesprochen wird. Ausgehend von der Kritik und Problematisierung des schulischen Handlungsfeldes als (post-)heteronormativ wird anschließend dargelegt, wie sich Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer eigenen geschlechtlichen wie auch sexuellen Situierung im Schulalltag sichtbar zum Untersuchungsgegenstand positionieren und hierzu eine offen-engagierte Haltung gegenüber Schüler:innen einnehmen (5.3.3), die das schulische und unterrichtliche Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zu ermöglichen sucht. Bedingt durch den Sachverhalt, dass Lehrer:innen sich dem Thema im Schulalltag proaktiv stellen und für die Vielfalt an Lebensweisen in Schule und Unterricht ein-

stehen, präsentieren sie sich als verantwortliche professionelle pädagogische Ansprechpartner:innen für das Thema. Sie versuchen, hierüber post-heteronormative Repräsentationsverhältnisse in der Schule zu verändern, um zu mehr Sichtbarkeit und Anerkennung von LGBTIQ*-Lebensweisen sowie zur Hinterfragung heteronormativer Ungleichheitsverhältnisse und Wertehierarchien beizutragen.

Das letzte Unterkapitel des Deutungsmusters fokussiert schließlich Strategien der Pädagogisierung respektive Vermittlung und Bildung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen in Schule und Unterricht (5.3.4), die auf eine Transformation des kritisierten, post-heteronormativen Status quo im Bildungssystem abzielen. Quer zu den drei Unterkapiteln werden im Deutungsmuster zudem spezifische Herausforderungen von LGBTIQ*-Lehrkräften rekonstruiert, die den Untersuchungsgegenstand proaktiv zu verantworten suchen. Darin werden sie jedoch durch post-heteronormative Anrufungen von Kolleg:innen, Eltern, Schüler:innen oder der Schulleitung in spezifischer Weise begrenzt (z.B. durch Othering). Dargestellt wird dies im Konkreten anhand des empirisch identifizierten post-heteronormativen Double-Bind von LGBTIQ*-Lehrkräften. Dieses geht mit der paradoxen Handlungsaufforderung einher, sich einerseits ‚diskret‘ im Handlungsfeld Schule verhalten zu sollen, um nicht mit der eigenen geschlechtlichen oder sexuellen Identität sichtbar zu werden. Zum anderen ist es mit der Anrufung verbunden, sich anstelle der cis-geschlechtlichen heterosexuellen Lehrkräfte um das Themengefüge Geschlecht und Sexualität im Schulalltag zu kümmern.

5.3.1 „Das war eben auch ein Problem für mich“ – diskursive Deutungsübergänge vom sozial-situativen Teilproblem zum pädagogischen Problembewusstsein

Wenn der Untersuchungsgegenstand innerhalb des Deutungsmusters der *Dethematisierung* als kein Problem, im Muster der *Fragmentierung* als Teilproblem und im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* sehr wohl als ein bestehendes Problem anerkannt wird, stellen sich die Fragen, wo die empirischen Grenzen der letzten beiden Deutungsmuster verlaufen und worin diese sich annähern, aber auch voneinander unterscheiden lassen. Be-/Deutungsübergänge zwischen dem sozialen Deutungsmuster der *Fragmentierung* und dem der *Responsibilisierung* manifestieren sich einerseits in der Reichweite des wahrgenommenen Problems – etwa dann, wenn Lehrkräfte dieses nicht mehr nur auf einen bestimmten schulischen Handlungsbereich (z.B. SEK I) oder eine spezifische Personengruppen (z.B. Berufsschüler oder männliche Migrationsandere) reduzieren, sondern als eine prinzipielle Aufgabe von Lehrkräften, Schule und dem Bildungssystem interpretieren.

Andererseits konnten Unterschiede in der Konsistenz und den Formen der geschilderten Re-/Aktion auf das wahrgenommene Problem festgestellt werden. Während das Deutungsmuster der *Fragmentierung* sich vorwiegend auf die situative Sanktionierung des als problematisch figurierten Sozialverhaltens von Schüler:innen beschränkt, lässt das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* eine Thematisierung des Untersuchungsgegenstandes, die auf Verstehen zielt, durch die Lehrkräfte erkennen (z.B. Informieren, Erklären, Vermitteln ggf. auch im Zuge der Sanktionierung).

Ein dritter Hinweis auf das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* ist ferner die in den Deutungen aufscheinende Unzufriedenheit mit dem Status quo in der Schule, die als Hinweis auf die Existenz eines professionellen Problembewusstseins interpretiert werden kann. Die Kritik an dem in den Deutungen als problematisch konstruierten Umgang mit der

Vielfalt an Lebensweisen im Handlungsraum Schule drückt sich semantisch dann aus, wenn die interviewten Lehrkräfte – wie in der Kapitelüberschrift skizziert – tatsächlich verbalisieren, dass sie ‚ein Problem‘ wahrnehmen, welches das Handlungsfeld als solches betrifft.

Die Existenz eines schulpädagogischen Problembewusstseins lässt sich anhand einer Passage von Mia Schmidt, einer (Trans*)Lehrerin mit mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie praktischen Fächern, die an einem Gymnasium in einer kleinen Mittelstadt arbeitet, empirisch illustrieren. Zwar sieht die Lehrerin zunächst keine Möglichkeiten, die Vielfalt an Lebensweisen in ihren Fachunterricht zu integrieren, berücksichtigt den Untersuchungsgegenstand im Schulalltag jedoch dahingehend, dass sie a) eine „*authentische Position*“ als (Trans*)Lehrerin gegenüber den Schüler:innen einnimmt, b) in homofeindliches Sprechen in sehr konsequenter und verstehensorientierter Weise interveniert und c) die potenzielle Vielfalt an sexuellen Lebensweisen in der Klassengemeinschaft antizipiert:

MS: Tatsächlich kann ich ansonsten zur sexuellen Vielfalt und der Wahrnehmung der sexuellen Vielfalt nichts beitragen, außer dann, wenn es thematisiert wird, dazu eine (.) völlig authentische Position einzunehmen. Heißt: wenn jetzt jemand in meinem Unterricht sagt: ‚Oh, da ist ja schwul.‘ Dann sage ich: ‚Ah okay, das ist schwul. Warum ist das denn schwul?‘ Und dann will ich das genau wissen, warum etwas schwul ist oder nicht schwul ist. Dabei merken sie schon: ‚Ja, das war vielleicht der falsche Begriff. Stimmt vielleicht irgendwie nicht, kann man gar nicht so sagen.‘ Ähm, wenn jemand sagt ähm ah/, was könnte man denn noch als Beispiel nehmen, also grade das mit dem schwul wird ja grade sehr oft verwendet, und dann sag ich halt oft: ‚Ne, das stimmt nicht, das ist gar nicht schwul, das ist einfach nur ne Zeichnung‘ oder: ‚Das ist einfach nur ne Mütze.‘ oder ‚Das ist/ die kann nicht schwul sein. Ja und dadurch thematisiere ich das schon, aber ich mache es nie zum Hauptaugenmerk aller, sondern ich versuche denjenigen, die das aus meiner Sicht falsch verwenden, die geschlechtliche oder sexuelle Begriffe falsch verwenden, versuche ich mitzuteilen, dass das grad gar nicht okay ist und dass die dafür andere Ausdrucksweisen finden müssen. Ähm, ja oder ich sage eben auch mal, ganz offen, wenn’s so fällt: ‚Du, ich möchte nicht, dass in meinem Unterricht das als Schimpfwort verwendet wird, du kannst gerne mit mir darüber reden, aber nicht in der Art und Weise, wie du das benutzt, wie du’s grade getan hast. Das ist despektierlich allen gegenüber, die so empfinden, und wer weiß, wer das ist.‘ Ja, also das/ ich thematisiere es nicht von mir, sondern bei Bedarf, so würd ichs sagen, kann man darauf antworten. In Mathe ist es das Gleiche. Also, wenn da jemand was sagt: ‚Oh, das ist ja schwul‘, mache ich das genauso.

FCK: Mh, würdest du denn aber Möglichkeiten sehen, es fachspezifisch zu machen, oder wenn ich dich jetzt auffordere.

MS: Also, ich weiß, was du meinst, worauf die Frage abzielt, aber in Mathe sehe ich da tatsächlich keine Chance, außer, dass ich durch meine spezielle Position natürlich gerne mit den Schülerinnen und Schülern über Dinge rede, die sie umtreiben oder beschäftigen. Also wenn da Fragen kommen, greife ich die immer und gerne auf [...] Ja, und insofern ähm, sehe ich das in Mathe nicht wirklich, außer durch meine besondere Position, dass ich mit denen halt über alles reden kann. Im Fach Sport, also spontan gefragt, wüsste ich nicht, wie ich das miteinbeziehen könnte [...] also ich sehe nicht die Möglichkeit, das aktiv in den Sport- oder Matheunterricht einzubinden. In Aufgaben vielleicht in Mathe, dass man darauf achtet, dass die nicht so/ Ja, DOCH da schon eigentlich, wenn ich das jetzt so bedenke. Da gibt’s ja ewig viele Aufgaben, bei denen ich manchmal denke: ‚Hey, nein, warum ist das wieder n Mann und Frau?‘ oder warum ist es/ ja es gibt sie nicht, die Aufgaben mit einem schwulen Pärchen oder mit einem lesbischen Pärchen. Die sollte es geben, das finde ich eigentlich das Wichtigste oder das Einzige, wo ich jetzt tatsächlich ne Notwendigkeit sehe und nen Handlungsbedarf sehe, ja. [...] hab ja jetzt vorhin gar nicht dran gedacht, weil ich meine eigene Fähigkeit darauf zu reagieren nicht so sehe, das würde mir extrem viel abverlangen, diese ganzen Aufgaben in genderneutrale oder in sexuell neutrale Aufgaben umzumodeln, ähm ich weise drauf hin, wenn ich’s sehe, aber es ist nicht so, dass ich jetzt vorher denke: ‚Oh, jetzt muss ich denen aber nur solche Aufgaben bieten‘. Das ist mir tatsächlich nicht wichtig genug, weil, ich glaube, durch die Diskussion, die wir jetzt führen und die insgesamt ins Rollen gebracht wird durch die ganzen ähm transienten Models und was weiß ich und dadurch, dass schwul und lesbisch mittlerweile Teil unseres/ ja eigentlich schon Teil unseres

Alltags ist, finde ich, wird sich das auf lange Sicht erledigen. Die Bücher werden sich ändern, da bin ich ganz sicher.

Hätte man ja auch niemals gedacht, dass diese ganzen Nazi-Aufgaben aus den Büchern wieder verschwinden, die es da lange Zeit gab.

Zunächst ist festzuhalten, dass innerhalb der Interviewpassage das Deutungsmuster der *Fragmentierung* semantisch dominiert und diese Aussagen keineswegs ungebrochen dem sozialen Deutungsmuster der *Responsibilisierung* zuzuordnen sind, wie es an der reaktiven Perspektivierung des Untersuchungsgegenstandes abzulesen ist („*ich mache es nie zum Hauptaugenmerk aller*“, „*sondern bei Bedarf*“). Es lassen sich darin jedoch diverse Deutungen identifizieren, anhand derer interkategoriale Übergänge zwischen den beiden Deutungsmustern illustriert werden können.

Deutungsübergänge manifestieren sich am Beginn der Passage in der kommunikativen Bezugnahme auf zuvor Gesagtes („*Tatsächlich kann ich ansonsten zur sexuellen Vielfalt und der Wahrnehmung der sexuellen Vielfalt nichts beitragen*“). So verweist das Adverb „*ansonsten*“ auf einen – in der Passage relativ unbestimmt bleibenden – Beitrag („*beitragen*“), den die (Trans*)Lehrerin qua ihrer sichtbaren Positionierung als Trans*Lehrerin leistet, um die „*Wahrnehmung*“ respektive Sichtbarkeit und Repräsentationsverhältnisse geschlechtlicher (und sexueller) Vielfalt in der Schule zu verändern. Die eigene, sichtbare Positionierung zur Vielfalt an Lebensweisen, die hier zugleich eine berufsbiographische Komponente impliziert und die Involviertheit in geschlechtlich-sexuelle Differenzordnungen markiert, kann an dieser Stelle als Hinweis auf eine der drei zentralen Dimensionen (offen-engagierte Positionierung gegenüber dem Untersuchungsgegenstand) und damit als Hinweis auf das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* gelesen werden.

In kommunikativer Bezugnahme auf ihre geschlechtliche Situierung als Trans* erklärt Frau Schmidt ferner, dass sie, ausgenommenen ihre (Trans*)geschlechtliche Sichtbarkeit, als Lehrerin im schulischen Feld „*nichts*“ weiteres „*beitragen*“ könne, „*außer dann, wenn*“ vielfältige Lebensweisen durch die Schüler*innen „*thematisiert*“ würden. Die Sequenz „*Ja, also das/ ich thematisiere es nicht von mir, sondern bei Bedarf, so würd ich sagen, kann man darauf antworten*“, verweist hier auf die dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* inhärente Wenn-Dann-Logik. Diese deutet auf einen reaktiven Umgang der Lehrkraft mit dem Untersuchungsgegenstand hin. Die Sequenz lässt jedoch ebenso ein professionelles Problem- und Verantwortungsbewusstsein („*darauf antworten*“) für den Umgang mit vielfältigen Lebensweisen aufzeigen, weil despektierliches Sprechen im Kontrast zum Deutungsmuster der *Dethematisierung* hier nicht unthematisiert bleibt, sondern be- und verantwortet wird.

Dimensionale Unterschiede zu den unter dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* angeführten Passagen zeigen sich darin hinsichtlich des Kontinuitätsgrades der geschilderten Reaktion. So finden sich in der Passage und im Interview keine Hinweise darauf, dass sozial-situative Teilprobleme im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen lediglich bei bestimmten Schüler*innen(-gruppen) oder innerhalb spezifischer Arbeitszusammenhänge erwartet werden. Die angeführte Sequenz ist somit vergleichbar mit der im vorletzten Unterkapitel des zweiten Deutungsmusters rekonstruierten Handlungsorientierung von Herrn Peters. Er erkennt die reaktive Thematisierung des Untersuchungsgegenstandes als Teil des erzieherischen Auftrags von Lehrkräften an, den er immer dann wahrnimmt, wenn sich im Schulalltag dazu die Gelegenheit bietet (5.2.6).

Der von Frau Schmidt getroffene Hinweis, dass „schwul“ als Schimpfwort „ja grade sehr oft verwendet“ wird, weshalb die Lehrerin ebenso oft darauf reagiere („und dann sag ich halt oft: ‚Ne, das stimmt nicht, das ist gar nicht schwul, das ist einfach nur ne Zeichnung‘“), dokumentiert ein professionelles Problembewusstsein für die Gewalt despektierlichen Sprechens und die Relevanz, als Lehrkraft auf dieses konsequent zu reagieren, und zwar unabhängig von der insinuierten Non-/Intentionalität des Sprechens. Wie am Beispiel des Umgangs mit der negativ konnotierten Verwendung von „Oh, das ist ja schwul“ in der Sequenz dargelegt wird, sanktioniert die Lehrerin nicht nur das Verhalten, sondern thematisiert dieses gleichsam immer dann, wenn sie im Schulalltag situative Bedarfe dazu vermutet, dies jedoch unabhängig davon, bei wem diese Bedarfe auftreten.

Gleichwohl die Lehrerin das „*Hauptaugenmerk*“ des Fachunterrichts nicht auf die Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen legt und in ihren Unterrichtsfächern zunächst keine Möglichkeiten zur Berücksichtigung des Themas feststellt, was auf das Deutungsmuster der *Fragmentierung* hindeutet („*aber in Mathe sehe ich da tatsächlich keine Chance*“), weisen die geschilderten erzieherischen Interventionen doch über eine bloße Sanktionierung des als problematisch wahrgenommenen Sozialverhaltens der Jugendlichen hinaus.

Ein professionelles Problembewusstsein für den Untersuchungsgegenstand spiegelt sich damit in der Art und Weise der Sanktionierung homofeindlichen Sprechens wider, in der die Existenz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt kommunikativ antizipiert wird, ohne dass schwule Subjekte im Klassenverband faktisch ‚anwesend‘ bzw. ‚sichtbar‘ sein müssten („*Das ist despektierlich allen gegenüber, die so empfinden und wer weiß, wer das ist*“). Die Vielfalt an Lebensweisen wird von der Lehrerin dadurch im Gespräch mit den Schüler:innen, die homofeindliche Sprache nutzen, zu einem Thema und Vermittlungsgegenstand gemacht, wodurch die Verwendung von ‚schwul‘ als Schimpfwort unter den Jugendlichen begründungspflichtig wird.

Ersichtlich ist dies etwa, wenn Frau Schmidt die Schüler:innen, die „*schwul*“ als Schimpfwort nutzen, zu einer Erklärung auffordert, weshalb etwas schwul sei („*Dann sage ich: ‚Ah okay, das ist schwul. Warum ist das denn schwul?‘ Und dann will ich das genau wissen, warum etwas schwul ist oder nicht schwul ist.*“). Alternativ informiert sie diese darum, weshalb denn etwas nicht schwul sein könne („*Ne, das stimmt nicht, das ist gar nicht schwul, das ist einfach nur ne Zeichnung‘ oder: ‚Das ist einfach nur ne Mütze.*“). Erklären und Informieren weisen über eine bloße Sanktionierung hinaus. Sie können als Indizien dafür interpretiert werden, dass Frau Schmidt das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv (re-)produziert. Darauf deutet auch die von ihr an die Schüler:innen gestellte Aufgabe hin, andere Begriffe als ‚schwul‘ dafür zu finden, was sie denn ausdrücken wollen („*versuche ich mitzuteilen, dass das grad gar nicht okay ist und dass die dafür andere Ausdrucksweisen finden müssen*“).

Vor dem Hintergrund, dass die Lehrerin ihren Transitionsprozess an der Schule öffentlich machte und zum Zeitpunkt des Interviews als trans*geschlechtliche Lehrerin ‚geoutet‘ ist, kann die Sequenz, „*authentisch Position zu beziehen*“, wenn im Schulalltag Handlungsbedarfe auftreten, als ein weiterer Hinweis auf das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* interpretiert werden. Zu begründen ist dies damit, dass sich die (Trans*)Lehrerin aufgrund ihrer geschlechtlich tendenziell inferioren Situierung innerhalb eines post-heteronormativen schulischen Feldes faktisch jeden Tag mit dem Untersuchungsgegenstand in spezifischer Weise konfrontiert sieht bzw. sehen muss. Mit der bewussten Entscheidung, die Transition

an derselben Schule zu vollziehen, in der sie bereits mehrere Jahre als ‚Herr Schmidt‘ bekannt war, trägt sie zur Erhöhung der Sichtbarkeit vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen und dadurch zur Transformation schulischer Repräsentationsverhältnisse bei.

Sie agiert in diesem Sinne nicht mehr nur reaktiv, sondern auch aktiv als potenzielles Vorbild für Jugendliche wie auch Lehrkräfte. Im Sinne der Erzeugung von Verantwortung stellt Frau Schmidt sich dem Untersuchungsgegenstand in persona und signalisiert dadurch zugleich eine gewisse Offenheit für vielfaltsbezogene Themen, welche die Schüler:innen tangieren („*dass ich durch meine spezielle Position natürlich gerne mit den Schülerinnen und Schülerin über Dinge rede, die sie umtreiben oder beschäftigen*“).

Zwar dominieren in der Passage nach wie vor reaktive Handlungsorientierungen, die dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* entsprechen, jedoch offenbaren sich darin ebenfalls eine latente Unzufriedenheit mit dem Status quo und ein professionelles pädagogisches Problembewusstsein für existierende Handlungsbedarfe im schulischen Feld: Dementsprechend sieht die (Trans*)Lehrerin im Verlauf des Gesprächs durchaus Möglichkeiten, wie das Thema in ihren Unterrichtsfächern berücksichtigt werden kann, und sie übt Kritik explizit an der Heteronormativität aktueller Lehrbücher bzw. den Aufgabenstellungen („*Da gibt’s ja ewig viele Aufgaben, bei denen ich manchmal denke: ‚Hey, nein, warum ist das wieder n Mann und Frau?‘ oder warum ist es/ ja es gibt sie nicht, die Aufgaben mit einem schwulen Pärchen oder mit einem lesbischen Pärchen. Die sollte es geben*“). Der Umstand, dass es Frau Schmidt „*extrem viel abverlangen*“ würde, „*diese Aufgaben in genderneutrale oder in sexuell neutrale Aufgaben umzumodeln*“, und sie die aktive Veränderung der Aufgabenstellungen als weniger relevant erachtet („*ähm ich weise drauf hin, wenn ich’s sehe, aber es ist nicht so, dass ich jetzt vorher denke: ‚Oh, jetzt muss ich denen aber nur solche Aufgaben bieten*““), verweist am Ende der Passage wiederum auf das Deutungsmuster der *Dethematisierung*, in welchem die Relevanz des Untersuchungsgegenstandes lediglich hypothetisch antizipiert wird. Schließlich wird darin von einem teleologischen Normalisierungsautomatismus geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ausgegangen („*durch die ganzen ähm transidenten Models und was weiß ich und dadurch das schwul und lesbisch mittlerweile Teil unseres/ ja eigentlich schon Teil unseres Alltags ist, finde ich, wird sich das auf lange Sicht erledigen*“).

Die Nicht-Veränderung der Aufgabenstellungen trotz des Problembewusstseins für deren heteronormativen Gehalt plausibilisiert sich womöglich über die ‚Schutzfunktion‘ des Deutungsmusters der *Dethematisierung*, die es der Lehrerin ermöglicht, sich nicht ununterbrochen mit dem Untersuchungsgegenstand sowie damit einhergehenden Formen sozialer Ungleichheit konfrontiert zu sehen, die sie womöglich selbst qua ihrer Situierung als Trans* betreffen.

Der Rekurs auf das Deutungsmuster der *Dethematisierung* erscheint umso plausibler, wenn man berücksichtigt, dass Frau Schmidt sich aufgrund ihrer inferioren Situierung als (Trans*)Lehrerin bereits tagtäglich mit dem Untersuchungsgegenstand in spezifischer Weise auseinandersetzt und hierdurch zahlreiche Ressourcen aufbringt, um als trans*geschlechtliche Lehrerin anerkannt zu sein und auch zu bleiben. Die skizzierte Schutz- und Entlastungsfunktion kann, muss jedoch kein Grund dafür sein, dass die (Trans*)Lehrerin hinsichtlich der Nicht-Veränderung heteronormativer Aufgabenstellungen auf die ressourcenschonenderen Deutungsmuster sowohl der *Fragmentierung* als auch *Dethematisierung* ‚zurückgreift‘ bzw. diese diskursiv (re-)produziert.

Gleichwohl sich in der angeführten Passage Hinweise auf das Deutungsmuster der *Dethematisierung* aufzeigen lassen und das Deutungsmuster der *Fragmentierung* in den Deutungen der zuletzt angeführten Passage quantitativ überwiegt, konnten in einzelnen Sequenzen Indizien für die drei zentralen Dimensionen (Problematisierung, Positionierung und Pädagogisierung) des Deutungsmuster der *Responsibilisierung* identifiziert werden, die in den nachfolgenden Unterkapiteln vertieft eruiert werden:

Erstens dokumentiert sich in der Passage ein Problembewusstsein für despektierliches Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Schulalltag. Entsprechend ist die Lehrerin dazu in der Lage, den heteronormativen Gehalt homofeindlicher Aussagen und regulärer Unterrichtsaufgaben zu erkennen und die Schüler:innen auf diesen aufmerksam zu machen. Dieser Umstand verweist auf die deutungsmusterspezifische Dimension der Problematisierung (5.3.2).

Zweitens erachtet es Frau Schmidt als relevant, einen Beitrag zur Erhöhung der Sichtbarkeit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Schule zu leisten, indem sie sich offen und ansprechbar als trans*geschlechtliche Lehrerin präsentiert. Dieser Umstand referiert auf die deutungsmusterspezifische Dimension der offen-engagierten Positionierung (5.3.3), die zum Teil auf der ‚Pädagogisierung‘ der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung beruht.

Drittens interveniert die Lehrerin in sehr konsequenter Weise in despektierliches Sprechen über Geschlecht sowie Sexualität und regt die Schüler:innen in diesem Kontext zur korrekten Begriffsverwendung an, wodurch der Untersuchungsgegenstand im Schulalltag zu einem pädagogischen Thema wird. Dieser Umstand spricht ebenfalls für die deutungsmusterspezifische Dimension der Pädagogisierung (5.3.4).

Dimensional vergleichbare Deutungen treten im Interview mit Herrn Doyle, einem heterosexuellen (Cis-)Lehrer mit sprachlichen Fächern, auf, der an einem Oberstufengymnasium in einer größeren Großstadt tätig ist:

FCK: Okay, dann nähern wir uns dem Thema und ähm mich würde jetzt interessieren: Schildern Sie mir doch einfach irgendeine Situation aus Ihrer bisherigen Erfahrung, die in irgendeiner Weise ja mit geschlechtlichen, sexuellen Lebensweisen zu tun hat. Was fällt Ihnen da ein?

PD: Also, es gibt eigentlich einen ziemlich konkreten Auslöser, ne Anekdote, die sich Ende letzten Schuljahres ähm beim Basketballturnier zugetragen hat. Da spielen alle Klassen gegeneinander ähm. Also der Jahrgang elf und zwölf, die 13er sind Schiedsrichter:innen und die Lehrer:innen-Mannschaft nimmt daran auch teil, wie also als eine Mannschaft unter vielen, und es ist ne Regel da, dass immer mindestens zwei weibliche, also in einer Mannschaft von fünf müssen mindestens zwei weibliche Spielerinnen auf dem Platz stehen, und ähm es gab dann eine Klasse, die diese Regel nicht erfüllt hatte und eine Kollegin hat einen ähm Mannschaftsmitglied einen Spieler aus dieser Mannschaft drauf angesprochen und er hat dann ziemlich rüde gesagt: ‚Dass das doch vollkommen egal ist‘ und sie wollte ihm erklären, warum es nicht egal ist, und er hat sich dann einfach von ihr abgewendet und ähm ja. Es gibt schon weit verbreiteten Sexismus und Mackertum an unserer Schule und das hat mich genervt, und ganz besonders in dieser Situation [...] Da ist mir dieses Mackertum besonders unangenehm aufgefallen und auch dieses Defizit, was wir meiner Meinung nach an der Schule haben, dass wir eben nicht gewohnt sind oder nicht mehr in der Lage oder willens, pädagogisch auf die jungen Leute einzuwirken, sondern man hat dann eher so ne Haltung, ähm also salopp formuliert gibt’s hier die Haltung: ‚Ihr lasst mich in Ruhe und ich lass euch in Ruhe und dann kommen wir miteinander klar‘. Ähm und das funktioniert meistens ganz okay, ist ja auch eigentlich angemessen, ne, 17-, 18-jährige Menschen muss man jetzt nicht ständig sagen, was im Leben wichtig ist und wie er oder sie sich zu verhalten hat. Wenn es den Unterricht und das Zusammenleben nicht grob stört, dann toleriert man das dann eher als bei jüngeren Leuten, eben bis zu ner gewissen Grenze. Und die Grenze wird doch ab und zu überschritten und wie man sich dann verhält, ähm da ähm herrscht, glaube ich oft Ratlosigkeit. [...] Ansonsten nehmen wir Kolleginnen und Kollegen überhaupt keine Probleme wahr, was ja auch an dem an der Schüler:innenschaft und an ihrem Alter liegt, also die meisten kommen her mit dem relativ pragmatischen

Ziel, ein relativ gutes Abi zu bekommen, ähm und es gibt da keine großen/ und sie sind auch/ sie sehen jetzt auch die ethnische, sonstige Vielfalt, und dann ist es denen auch egal, wie die Leute sind, mit denen sie in der Klasse sind, wollen allgemein in der Klasse, also sie denken jetzt nicht nur an sich und an dieses Abi, sondern wollen natürlich auch Spaß haben, und ich glaube, dieses Klassensystem kommt auch gut an, aber dass es jetzt ein Problem ist/ ich hab's ja auch gesagt ähm, dass es nicht immer pos/ ne positive Sache ist, sondern, dass es auch zum Teil schlimmes Verhalten oder schlechtes Verhalten ähm oder problematisches Verhalten einfach so toleriert wird, weil jeder ist halt, wie er ist, und jeder soll so sein und ja.

FCK: Also quasi in beide Richtungen?

PD: Ja, so ne ja. Toleranz bis Beliebigkeit, ja.

Zunächst ist auch an dieser Stelle zu konstatieren, dass die angeführte Passage zur Illustration von Deutungsübergängen dient und darin sowohl Hinweise auf das Deutungsmuster der *Responsibilisierung*, *Fragmentierung* wie auch *Dethematisierung* enthalten sind. Die Aussage von Herrn Doyle verdeutlicht vor diesem Hintergrund, dass aus der Wahrnehmung eines sozial-situativen Teilproblems in Verbindung mit einer bestimmten Personengruppe – hier: das Sozialverhalten heterosexueller (Cis-)Jungen, denen über das Deutungsmuster der *Fragmentierung* ein übertrieben männliches Gebaren („*Mackertum*“) attestiert wird – ein professionelles Problembewusstsein für institutionalisierte Heteronormativität – hier: „*weit verbreiteten Sexismus*“ – sowie eine Kritik an schulischen Strukturen („*und ich glaube, dieses Klassensystem kommt auch gut an, aber dass es jetzt ein Problem ist*“) und existierenden pädagogischen Handlungsdefiziten erwachsen kann („*Defizit, was wir meiner Meinung nach an der Schule haben*“).

Die sich in der Passage dokumentierende Unzufriedenheit und formulierte Kritik an situativen, institutionellen und strukturellen Verhältnissen im Kontext mit vielfältigen Lebensweisen sind ebenso wie der Wunsch, den Status quo innerhalb des beruflichen Handlungsfeldes nicht mehr unwidersprochen hinzunehmen, drei prototypische Elemente des Deutungsmusters der *Responsibilisierung*.

Empirisch bemerkenswert ist die Passage ferner deshalb, weil sich das darin offenbarende Problembewusstsein und die in diesem Zuge formulierte Kritik ex- wie auch implizit auf eines der zuvor rekonstruierten Deutungsmuster ausrichten. Die diskursive Konstruktion von Verantwortlichkeit erfolgt demnach in Abgrenzung zum Deutungsmuster der *Dethematisierung* und/oder *Fragmentierung*, wodurch das rekonstruierte Gesamtmodell in Form einer Typologie sozialer Deutungsmuster empirisch gestützt wird. Dieser interkategoriale Zusammenhang zeigt sich darin, dass Herr Doyle – vermutlich ohne sich dessen überhaupt bewusst zu sein – dethematisierende Deutungen sowohl (re-)produziert als auch aufgrund der damit verbundenen handlungspraktischen Verantwortungslosigkeit kritisiert.

Erkennbar wird dies erstens in der Problematisierung der wahrgenommenen pädagogischen Handlungs- und Handlungsdefizite an der Schule, die auf ein passives bis hin zu gleichgültiges Verhalten von Lehrkräften gegenüber existierenden Problemen im verbunden mit vielfältigen Lebensweisen (z.B. „*Mackertum*“) hindeuten. Damit entsprechen sie der Haltung indifferenter Offenheit, wie sie in dieser Untersuchung unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruiert werden konnte („*dass wir eben nicht gewohnt sind oder nicht mehr in der Lage oder willens pädagogisch, auf die jungen Leute einzuwirken, sondern man hat dann eher so ne Haltung ähm also salopp formuliert gibt's hier die Haltung: ‚Ihr lasst mich in Ruhe und ich lass euch in Ruhe und dann kommen wir miteinander klar‘*“).

Zweitens wird die fehlende Problemwahrnehmung im Kollegium („*Ansonsten nehmen wir Kolleginnen und Kollegen überhaupt keine Probleme wahr*“) einerseits zwar artikuliert,

andererseits jedoch – dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* entsprechend – in ableistischem Rekurs auf das Alter der Jugendlichen als für die Sekundarstufe II „angemessene“ Interaktionsform zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen plausibilisiert („ist ja auch eigentlich angemessen, ne, 17-, 18-jährige Menschen muss man jetzt nicht ständig sagen, was im Leben wichtig ist“; „was ja auch an dem an der Schüler:innenschaft und an ihrem Alter liegt“).

Drittens zeigt sich ein interkategorialer Zusammenhang zu den anderen beiden Deutungsmustern in der hierauf folgenden Konstruktion eines heterogenen und darum zugleich als offen und tolerant charakterisierten schulischen Handlungsraums („jetzt auch die ethnische, sonstige Vielfalt und dann ist es denen auch egal, wie die Leute sind“), in dem zwar zum einen die Vielfalt an Lebensweisen, zum anderen aber auch „problematisches Verhalten einfach so toleriert“ wird, „weil jeder ist halt wie er ist und jeder soll so sein“.

Der vierte Beleg dafür, dass sich die *Responsibilisierung* des Untersuchungsgegenstandes innerhalb der Passage in Relation und Abgrenzung zur *Dethematisierung* konstituiert, ist das vom Lehrer gezeigte Fazit. Darin wird die professionelle Ambivalenz des schulischen Umgangs mit vielfältigen Lebensweisen, die ebenso unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruiert wurde, als ein Spannungsverhältnis zwischen „Toleranz“ und „Beliebigkeit“ markiert und als solches auch problematisiert, sofern die *Dethematisierung* zu einer unterlassenen Bearbeitung von Gewalt und Problemen führt.

Übereinstimmend mit dem unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruierten Modus differenzloser Egalität kritisiert Herr Doyle hier, dass sich der Umgang mit vielfältigen Lebensweisen am Oberstufengymnasium zwischen Toleranz vielfältiger Lebensweisen und Ignoranz sozialer Ungleichheit bewege. Dadurch würde nicht nur die Heterogenität unter den Schüler:innen, sondern ebenso problematisches Sozialverhalten durch die Lehrkräfte toleriert.

Der Sachverhalt, dass aus der Wahrnehmung und Unzufriedenheit mit sozialen Teilproblemen ein professionelles pädagogisches Problembewusstsein und aus diesem wiederum schulische Handlungsstrategien im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen erwachsen können, die über die situative Sanktionierung heterosexistischen Verhaltens hinausweisen, verdeutlicht eine weitere Passage von Herrn Doyle. Darin berichtet der (Cis-)Lehrer von diversen Situation aus dem Schulalltag, die ihn dazu veranlassten, ein „Genderteam“ zu gründen und auf das wahrgenommene Problem des Heterosexismus mit einem „pädagogischen Tag“ zu reagieren:

FCK: Wie ging das weiter mit dem Prozess? War das der Stein des Anstoßes auch jetzt hier für diese Sache?

PD: Nein. Also, das war eben auch ein Problem für mich, dass es dann eben nicht weiterging, sondern, dass da nichts wirklich kam, ähm und so der Stein des Anstoßes für die Gründung des Teams und den

FCK: //des Genderteams?//

PD: Genau, des Genderteams, genau ja und für ähm für den eventuell für den angepeilten pädagogischen Tag war ein Vorfall ähm während des Wissenschaftstages ähm. [...] Ähm und ja und da gab's einen ominösen Vorfall, über den ich nicht so genau Bescheid weiß, ich glaube, ein Schüler oder eine Schülerin hat sich ähm krass homophob geäußert, ja.

Die Passage führt vor Augen, dass Herr Doyle die an der Schule unterlassene Bearbeitung des Untersuchungsgegenstandes im Sinne des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* als ein schulpädagogisches Problem am Oberstufengymnasium anerkennt („Das war eben auch ein Problem für mich, dass es dann eben nicht weiterging“).

Die innerhalb der vorletzten Passage geschilderte Beobachtung im Kontext des Basketballturniers, die als Ausdruck eines generellen Heterosexismus‘ an der Schule interpretiert wurde (sog. ‚Mackertum‘), und der in der obigen Sequenz skizzierte ‚Vorfall‘, bei dem ein:e Schüler:in sich „krass homophob geäußert“ haben soll, stellen für den Lehrer demnach keine Ausnahmesituationen (Deutungsmuster der *Dethematisierung*) und ebenso wenig ein nur situativ-soziales Teilproblem von bestimmten Personengruppen (Deutungsmuster der *Fragmentierung*) dar. Vielmehr werden von ihm darin Beispiele für ein institutionelles Problem gesehen. Er begreift diese Situationen als „Stein des Anstoßes“, um auf das sich darin niederschlagende Problem – hier: die fehlende Adressierung heterosexistischer Verhaltens im Schulalltag – in einer verantwortlichen Weise zu reagieren. Gleichwohl in der Passage reaktive Handlungsorientierungen aufscheinen, so zielt die Gründung des „Gender-teams“ doch auf die Erzeugung schulpädagogischer Verantwortlichkeit im Kollegium und die Organisation des „pädagogischen Tag[s]“ auf eine aktive schulöffentliche Thematisierung wie auch Pädagogisierung eines wahrgenommenen, institutionellen Problems an der Schule ab. Eben diese ist auf die Erhöhung von Sichtbarkeit heteronormativer Herausforderungen im Handlungsfeld sowie deren pädagogische Bearbeitung ausgerichtet.

Dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* entsprechend deutet dies auf eine aktive Konstruktion institutioneller Zuständigkeit, pädagogischer Verantwortlichkeit sowie die potenzielle Transformation des Status quo durch die Thematisierung von Geschlecht und Sexualität hin. Die Deutungen weisen damit über die vorläufige Bewältigung eines sozial-situativen Teilproblems im Sinne der Fragmentierung des Untersuchungsgegenstandes hinaus. Herr Doyle positioniert sich der rekonstruierten Deutungslogik folgend damit als institutionell zuständig und pädagogisch verantwortlich für die schulische Realisierung eines nicht-diskriminierenden Umgangs mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen. Ferner arbeitet er sowohl reaktiv als auch in Teilen proaktiv auf dieses Ziel hin, um das wahrgenommene, negative respektive heteronormative Schulklima perspektivisch zu verändern.

5.3.2 „,Wir haben keine schwulen Schüler. Wir haben keine schwulen Lehrer, die gibt’s nur in Berlin“ – Problematisierung: über die Kritik an der institutionellen Unzuständigkeit und pädagogischen Verantwortungslosigkeit

Das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* umfasst drei empirische Dimensionen: Problematisierung, Positionierung und Pädagogisierung. An dieser Stelle werden Interviewpassagen interpretiert, die dieses Deutungsmuster in seiner Dimension der Problematisierung respektive Kritik an Heteronormativität konstituieren.

Anhand kompilierter Passagen aus verschiedenen Interviews wird rekonstruiert, wie Lehrkräfte mittels Problematisierung des post-heteronormativen Status quo an Schulen vielfältigen Lebensweisen eine pädagogische Relevanz zusprechen. Diskursiv legitimiert wird die Konstruktion institutioneller Zuständigkeit und professioneller pädagogischer Verantwortung für vielfältige Lebensweisen, indem auf bestehende Handlungsbedarfe und Veränderungsnotwendigkeiten innerhalb eines post-heteronormativ geprägten Schul- und Bildungssystems aufmerksam gemacht wird. Die in den Interviews aufgerufenen Ebenen der Problematisierung können sowohl die Lehrkräfte und Schüler:innen als Individuen (Mikroebene), die Organisation und Institution Schule (Mesoebene) wie auch ‚die‘ Gesellschaft und das Bildungssystem (Makroebene) betreffen.

Dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* folgend ist demnach eine situative, institutionelle sowie strukturelle Problematisierung der schulischen Situationen vielfältiger Lebensweisen immanent, die sich von der professionellen Mikro- über die schulische Meso- bis hin zur bildungspolitischen Makroebene erstreckt und insbesondere an der Situation von LGBTIQ*-Lebensweisen ausgerichtet ist. In den konkreten Deutungen spiegeln sich diskursive Praktiken der Problematisierung etwa in der formulierten Kritik an problematischen schulischen Repräsentationsverhältnissen (z.B. Marginalisierung von LGBTIQ*-Themen), aber ebenso in der Darstellung struktureller Defizite im Bildungssystem wider (z.B. fehlende Integration des Themas in Curricula). Diese be- und verhindern eine schulische Auseinandersetzung mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Identifikationsmöglichkeiten in systematischer Art und Weise.

So problematisiert Herr Hübner, ein schwuler (Cis-)Lehrer mit sozialwissenschaftlichen und beruflichen Fächern, der an einer beruflichen Schule einer kleinen Mittelstadt in Hessen tätig ist, ein unter heterosexuellen (Cis-)Lehrkräften wahrgenommenes Vermeidungsverhalten, das dem in der hiesigen Untersuchung rekonstruierten Deutungsmuster der *Dethematisierung* zu entsprechen scheint.⁴⁷ Dieser Umstand verdeutlicht, dass sich das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung* in ex- und impliziter Relation bzw. durch Problematisierung des sozialen Deutungsmusters der *Dethematisierung* bildet:

DH: Ich selber nehm bei Kollegen da eine ganz ganz ganz ganz ganz starke Hemmung war, das [Thema] aufzunehmen. Also bei heterosexuellen Kollegen ist diese Hemmung zweifelsohne vorhanden. Sollte sie nicht vorhanden sein oder schwächer vorhanden sein, bewegt sie sich ähm (.) ähm da auf dem Niveau ähm ‚Ja, ist doch alles geklärt und ihr habt doch jetzt alle Recht und was wollt ihr denn überhaupt noch?‘ Also jetzt ‚ihr‘, wenn sie mich dann ansprechen und und ähm das Wegschauen bei sexuellen Begriffen, Wegschauen, Weghören würde ich persönlich nach meinem Eindruck als deutlich höher einstufen, weil’s halt wahrscheinlich leichter fällt.

Der Lehrer schildert, dass er ohne jeden Zweifel („*zweifelsohne*“) eine äußerst ausgeprägte, nahezu vollständige Zurückhaltung und Unsicherheit („*starke Hemmung*“) im Hinblick auf die Berücksichtigung („*aufzunehmen*“) des Untersuchungsgegenstandes bei den heterosexuellen (Cis-)Kolleg:innen der beruflichen Schule wahrnehme. Wie durch die Verwendung des kommunikativ nicht vollständig realisierten Komparativs angezeigt („*deutlich höher einstufen [als...]*“), würde es den heterosexuellen Kolleg:innen vermutlich aufgrund ihrer superioren sexuellen Situierung „*leichter*“ – im Vergleich zu ihm bzw. verallgemeinert: LGBTIQ*-Lehrkräften – fallen, das Thema im Schulalltag zu ignorieren, zu dethematisieren („*Wegschauen, Weghören*“) und die Auseinandersetzung mit der Vielfalt an Lebensweisen im Schulalltag zu vermeiden. Verstärkt wird die bei Kolleg:innen beschriebene ‚Gehemmtheit‘ gegenüber dem Untersuchungsgegenstand über die fünfmal wiederholte Verwendung des Adjektivs „*ganz*“, das als Ableitung von ‚Ganzheit‘, ‚Vollständigkeit‘ oder auch ‚Geschlossenheit‘ semantisch anzeigt, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt kaum bis zu gar keine Beachtung durch das (heterosexuelle) Kollegium erfahre. Diese

47 Da Deutungsmuster empirisch (re-)konstruierte Kategorien des Forschenden sind, können sich die einzelnen Lehrperson streng genommen nicht auf diese, sondern lediglich auf die in ihrem Handlungsfeld wahrgenommenen Deutungen (der *Dethematisierung* und/oder der *Fragmentierung*) beziehen. Vor dem Hintergrund der hier realisierten Deutungsmusteranalyse und der Tatsache, dass Deutungsmuster sich in systematischer Verdichtung einzelner Deutungen konstituieren, die den Leser:innen an dieser Stelle des Textes im besten Falle bekannt sein werden, halte ich die dargestellte Form der Relationierung von einzelnen Passagen bzw. Deutungen und sozialen Deutungsmustern – nicht zuletzt aus kommunikativen Gründen – für vertretbar.

Personen gehen schließlich davon aus, dass aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse vermeintlich schon „*alles geklärt*“ sei; es bestünde aufgrund einer erfolgten Gleichstellung von LG(BTIQ*)-Lebensweisen keine Thematisierungsnotwendigkeit mehr.

An der als äußerst ausgeprägt beschriebenen „*Hemmung*“ wird in der angeführten Passage selbst noch implizit festgehalten, wenn das eingangs geschilderte Verhalten der Kolleg:innen explizit relativiert wird. Dies ist anhand der Verwendung der indirekten Rede in der zweiten Sequenz zu erkennen ist („*Sollte sie nicht vorhanden sein, oder schwächer vorhanden*“), über die eine kommunikative Distanz zur formulierten Relativierung des Vermeidungsverhaltens angezeigt wird.

Der hier dargelegte Umstand verweist auf einen post-heteronormativen Status quo an der Schule. Es geht also um die Tatsache, dass heteronormative Annahmen unter Lehrkräften sich einerseits zwar in Richtung der Toleranz von LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen verschoben, andererseits jedoch in modernisierter, womöglich subtilerer Form an Schulen weiter fortbestehen. Neue Sagbarkeiten im Dispositiv der Geschlechter und Sexualitäten verbinden sich dabei mit alten wie auch modernisierten Diskriminierungsformen. Dies tun sie, indem etwa die Legitimität des Sprechens über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vor dem Hintergrund der vermeintlich erreichten Gleichstellung in einer post-heteronormativen Weise delegitimiert wird, wodurch LGBTIQ-Lehrkräfte implizit zum Schweigen und zur Diskretion aufgerufen werden sollen („*Ja, ist doch alles geklärt und ihr habt doch jetzt alle Recht und was wollt ihr denn überhaupt noch?*“).

Vor dem Hintergrund der realisierten Deutungsmusteranalyse entspricht das von Herrn Hübner in der obigen Passage problematisierte Vermeidungs- und Dethematisierungsverhalten seiner heterosexuellen Kolleg:innen zu weiten Teilen dem rekonstruierten Deutungsmuster der *Dethematisierung*. Letzteres spiegelt sich insbesondere in der Nacherzählung der im Modus differenzloser Egalität getätigten Negation sozialer Ungleichheit zwischen vielfältigen Lebensweisen wider („*Ja, ist doch alles geklärt und ihr habt doch jetzt alle Recht und was wollt ihr denn überhaupt noch?*“). Die an Herrn Hübner in diesem Zuge herangetragene, de-professionalisierende Frage („*was wollt ihr denn überhaupt noch?*“) zielt dabei auf die diskursive Delegitimation der schulischen Sichtbarkeit und Thematisierungsversuche vielfältiger Lebensweisen durch den schwulen (Cis-)Lehrer zum einen ab. Zum anderen geht es umgekehrt um die toleranzpluralistische Legitimation der schulischen Dethematisierung von LGBTIQ*-Lebensweisen durch die heterosexuellen Kolleg:innen, die in Verweis auf Modernisierungserzählungen realisiert wird.

Der dargelegten Interpretation folgend stellt Herr Hübner an seiner Schule ein Problem im professionellen Umgang mit vielfältigen Lebensweisen in Form eines fehlenden Problembewusstseins für die Situation von LGBTIQ*-Lebensweisen bei seinen Kolleg:innen fest bzw. problematisiert dies in der Deutung. In Benennung des Status quo übt er aktiv Kritik an der unterlassenen Berücksichtigung vielfältiger Lebensweisen im Schulalltag sowie deren toleranzpluralistischer Dethematisierung durch das überwiegend heterosexuelle Kollegium.

Die im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* zutage tretende Problematisierung der heteronormativen Gleichgültigkeit gegenüber der Existenz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an Schulen bezieht sich dabei nicht allein auf die Mikroebene, sondern erstreckt sich ebenso auf meso- und makrostrukturelle Aspekte des Bildungssystems, wie es weitere Passagen belegen. Die diskursive Konstruktion institutioneller Zuständigkeit und professioneller pädagogischer Verantwortung respektive die berufliche Responsibilisierung des

Untersuchungsgegenstandes anhand der Problematisierung des Status quo an Schulen erfolgt demnach nicht primär in einem individualisierenden Sinne – etwa in Form von Schuldzuschreibungen gegenüber spezifischen Kolleg:innen. Stattdessen deutet sie auf ein schulpädagogisches Problembewusstsein für die Wirkungsweisen post-heteronormativer Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Bildungssystem hin, die die institutionelle Berücksichtigung vielfältiger Lebensweisen in Schule und Unterricht systematisch verhindern.

Die Gefahr einer moralisierenden Individualisierung von Verantwortung für vielfältige Lebensweisen besteht der Deutungsmusteranalyse folgend damit eher für jene Lehrkräfte, welche das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv (re-)produzieren, zumal sie sich in Anbetracht der wahrgenommenen institutionellen Unzuständigkeit und pädagogischen Verantwortungslosigkeit für vielfältige Lebensweisen im Bildungssystem eher als institutionell zuständig und professionell verantwortlich für die Berücksichtigung von LGBTIQ*-Anliegen verstehen. Dieser Umstand kann als eine individuell erhöhte Belastung und strukturelle Überforderung von heteronormativ ge- und ‚betroffenen‘ (LGBTIQ*-) Lehrkräften sowie all jenen, welche sich aktuell dem Thema annehmen, interpretiert werden.

In diesem Kontext äußert etwa Herr Hübner, dass es ihn traurig stimme und zudem verärgere, dass der Umgang und die Thematisierung vielfältiger Lebensweisen seiner Wahrnehmung nach vorwiegend von ihm – bzw. verallgemeinert: von LGBTIQ*-Lehrkräften – und nicht durch die Lehrer:innenschaft als solche verantwortet werden:

DH: Ja, also ähm deswegen glaube ich, dass wir da ne ganz, ganz, ganz entscheidende Rolle spielen. Wir, und damit mein ich aber AUSDRÜCKLICH wir als Lehrer, dass ich als homosexueller Lehrer da anscheinend prädestiniert zu bin, aufgrund der eigenen Erfahrungen, das tut mir eher weh und leid. Ja, und das ist, was mich ärgert.

Auf Nachfrage, weshalb ihn dieser Umstand verärgere, verweist der Interviewpartner auf die wahrgenommene ‚bürokratische Furcht‘ vor der pädagogischen Auseinandersetzung mit LGBTIQ*-Lebensweisen und damit einhergehend auf die institutionelle Unzuständigkeit sowie pädagogische Verantwortungslosigkeit für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt innerhalb des Bildungssystems.

Angst, Furcht und Unzuständigkeit führen seiner Perspektive nach dazu, dass sowohl ein großer Teil der (LGBTIQ*-)Schüler:innenschaft als auch der Lehrkräfte im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen in der Schule strukturell allein gelassen werde, was er als problematisch erachtet. Der Lehrer erkennt eine Ursache für diesen Umstand in der unzureichenden Vorbereitung auf das Thema in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften:

DH: Weil, weil ich glaube, dass ähm Sch/ das ne ganze Menge Schüler im Stich gelassen werden. Weil halt der der ähm nennen wir ihn jetzt einfach mal heteronormative Durchschnittslehrer, ähm wenn der sich auf dieses Thema nicht vorbereitet hat, nicht vorbereitet wurde, nicht vorbereiten will und momentan Stand 2017 auch nicht vorbereiten kann. Wohin soll er sich wenden? Ja. Wer kennt die AG lesbisch-schwule Lehrer? Wer traut sich da anzurufen? Ja, wer/ welche Kapazitäten hat so ne kleine AG? Die die rein auf ehrenamtliche/ wie ne Selbsthilfeorganisation arbeitet. Und ähm, ja. Und der Minister, oder oder die die Kultusbürokratie erfüllt Planvorgaben, die sicherlich sinnvoll sind und gut, aber wie sie die erfüllt, dass die Regierung dann oft an Stellen, äh momentan zumindest, Stand 2017, noch nichts Größeres an die Hand geben kann. Und dann stellt sich die Frage: Kann oder will? Weil sie selber da Angst hat. Und wenn doch die Angst schon von der Bürokratie aus kommt, wenn ich doch merke, mein Ministerium hat Angst vor dem Thema, mein Schulleiter hat Angst vor dem Thema, warum soll ich mich als kleiner Lehrer dann an das

Thema heranwagen? Und ähm außer ich bin so eine kleine/ kleiner ähm kleiner Renitenter, der aus eigener Betroffenheit das dann trotzdem macht.

Im angeführten Datenausschnitt wird die Relevanz des Untersuchungsgegenstandes zunächst von dessen Bedeutung für die Jugendlichen hergeleitet. Hierzu wird dargelegt, dass die Vermutung bestehe, dass Schüler:innen „im Stich gelassen“ würden, weil der „heteronormative Durchschnittslehrer“ zum Zeitpunkt des Interviews („Stand 2017“) unvorbereitet sei bzw. sich weder auf die Vielfalt an Lebensweisen in Schule vorbereiten wolle noch könne, was in der Konsequenz zur Vernachlässigung des Themas in der Schule führe. Obwohl im diskursiven Rekurs auf die Einstellungen und Motivation von Lehrkräften deren individuelle Anteile an der *Dethematisierung* des Untersuchungsgegenstandes sowie (Re-)Produktion des Status quo auf der Mikroebene kritisch markiert werden, spiegelt sich im Rest der Passage doch eine strukturelle Problematisierung der institutionellen Rahmenbedingungen sowie der als unzureichend beschriebenen Ressourcen innerhalb der Aus- wie auch Fortbildung von Lehrkräften wider („*ähm wenn der sich auf dieses Thema nicht vorbereitet hat, nicht vorbereitet wurde*“).

Konkret manifestiert sich diese Kritik etwa in der Benennung der fehlenden Institutionalisierung des Untersuchungsgegenstandes, wie es beispielsweise unter Verweis auf die geringen Möglichkeiten der AG LesBiSchwule Lehrer:innen in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GE) herausgestellt wird.

Ausgehend von den sinnvollen, handlungspraktisch allerdings als unbestimmt beschriebenen „Planvorgaben“ der „Kultusbürokratie“ und vermittelt über das „Ministerium“ bis hin zur Schulleitung problematisiert Herr Hübner entlang der Makro-, Meso- und Mikroebene die im Bildungssystem existierende bürokratische Furcht vor einer Auseinandersetzung mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen. Die institutionelle Unzuständigkeit für den Untersuchungsgegenstand, die sich in der systematischen Unzulänglichkeit manifestiere, die Existenz vielfältiger Lebensweisen in den Institutionen der Erziehung und Bildung anzuerkennen, sei den Aussagen folgend letztlich ein strukturvermittelter Grund dafür, weshalb auch einzelne Lehrkräfte („*ich mich als kleiner Lehrer*“) sich nicht „*an das Thema heranwagen*“.

Es überrascht daher nur wenig, dass Lehrkräfte mit der beruflichen Verantwortung des Untersuchungsgegenstands überfordert seien und ihre institutionelle Zuständigkeit für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Schulalltag zu vermeiden suchten. Dies gilt, sofern sie nicht aufgrund ihrer eigenen „*Betroffenheit*“ eine gewisse Resilienz und Renitenz besäßen, um sich dem Thema entgegen der de-professionalisierenden Tendenzen im Feld zu widmen.

Die pädagogische Verantwortung des Untersuchungsgegenstandes durch geschlechtlich-sexuell inferior situierte Subjekte bzw. ‚betroffene Lehrkräfte‘ wird in der Passage vom schwulen (Cis-)Lehrer hiernach sowohl angenommen, da sich sonst ‚niemand‘ mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt beschäftige, als auch in seiner post-heteronormativen Einseitigkeit problematisiert, da eine einzelne (LGBTIQ*-)Lehrkraft der systematischen Unzuständigkeit im Bildungssystem nicht gerecht werden und zudem nur schwer etwas entgegensetzen könne.

Äquivalente diskursive Praktiken der Problematisierung bildungsbezogener Formen von Post-Heteronormativität entlang von Makro-, Meso- und Mikroebene dokumentieren sich im Gespräch mit Frau Weber, einer bisexuellen (Cis-)Lehrerin, die sich vor ihrer Tätigkeit als Lehrkraft in einer humanwissenschaftlichen Dissertation mit vielfältigen Lebens-

weisen theoretisch auseinandergesetzt hat. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie an einer beruflichen Schule in einer kleineren Großstadt in Hessen tätig:

KW: Jaa, weil's einfach, es ist nicht in der/ Also: Warum gibts kein Material? Weil's nicht in der Lebenswelt drinnen ist. Nicht nur von den Lehrern, sondern auch eben von diesen paar Autoren, die halt diesen Schulbuchmarkt besetzen. Es ist halt auch en Problem. Es gibt halt einfach, man findet immer wieder dieselben Autoren, ne. Ehm, die einfach diesen Schulbuchmarkt komplett besetzen. Und mit dieser Zentralisierung von zentralen Abschlussprüfungen muss ich mich halt auch auf die gängige Schulbuchliteratur eh beziehen, ehm, weil ich eben nicht erwarten kann, dass jemand Literatur auf dem Uniniveau anbringt oder so, ne, die nicht aufgearbeitet ist, so. Und ehm, also die Schulbücher sind ein riesen Problem. Wie gesagt, Geschlecht höchstens mal als Rollentheorien und Homosexualität in so ner Toleranzgeste, ne (...) Ehm (...) aber auch die Lehrer selber sind natürlich in der/ in den meisten Fällen einfach Heterosexisten. Wie eigentlich alle, wie wie viele in der Bevölkerung, ne, ja. Also das es da wirklich en, ein theoretisch oder gesellschaftstheoretisch zu durchdringendes Problem mit sexueller Vielfalt gibt, das ist ja den Menschen, den meisten Menschen überhaupt nicht klar, ne, ja. Für die ist ja schon en riesen Sprung, dass sie die schwulen Nachbarn nebenan genauso behandeln wie Menschen. (FCK: lacht) Ja, das ist ja für die schon, da sagen die schon schon: „Boah, ich bin über meinen Schatten gesprungen, aber fass bloß net meinen Sohn an, sonst kriegst du von mir en paar aufs Maul! Schwule Sau!“ (beide lachen).

In dieser Passage offenbart sich die diskursive Problematisierung des Untersuchungsgegenstandes in prototypischer Weise, wenn Heteronormativität als ein schulsystemisches Problem im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen als solches benannt wird („*Es ist halt auch en Problem*“, „*die Schulbücher sind ein riesen Problem*“). Frau Weber verbalisiert in diesem Zusammenhang, dass ein „*gesellschaftstheoretisch zu durchdringendes Problem mit sexueller Vielfalt*“ in dem Sinne bestehe, wie es „*den meisten Menschen überhaupt nicht klar*“ sei, dass ein solches Problem im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen vorliege. Auf diese Weise stellt sie ebenfalls die Ignoranz und Nicht-Thematisierung der Relevanz des Untersuchungsgegenstandes heraus, wie sie auch in dieser Studie unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruiert werden konnte.

Die Lehrerin kritisiert hier klar die Schwierigkeit der Negation eines post-heteronormativen Problems und offenbart damit in ihrer Deutung zugleich selbst ein pädagogisches Bewusstsein für das Fehlen eines eben professionellen Problembewusstseins für die Heteronormativität im Bildungssystem. Analog zur Passage von Herrn Hübner zeigt sich, dass sich das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* entlang der Kritik an den Deutungsmustern der *Dethematisierung* und *Fragmentierung* – z.B. Verlagerung des Themas auf Betroffene – konstituiert, über die Lehrkräfte die Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebensweisen zu vermeiden sowie zu reduzieren suchen.

In diesem Kontext kritisiert die Lehrerin – erstens – eine fachliche sowie post-heteronormative Verkürzung des Untersuchungsgegenstands innerhalb schulischer Lehrmaterialien (z.B. auf „*Rollentheorien*“ und in Form einer „*Toleranzgeste*“). Zweitens kreidet sie eine Quasi-Monopolisierung des Schulbuchmarktes durch wenige Autor:innen an, die bildungspolitisch von der Zentralisierung der Abschlussprüfungen strukturell gestützt werde und den beschriebenen Status quo (re-)produziere. Drittens bemängelt sie den Umstand, dass „*die meisten Menschen*“, darunter auch Lehrkräfte, „*in den meisten Fällen einfach Heterosexisten*“ seien, womit sie deren Involviertheit in die Norm der Heteronormativität selbstkritisch anzeigt.

Den angeführten Kritikpunkten folgend stellt die Lehrerin eine Verbindung zwischen den Einstellungen und Verhaltensweisen einzelner Lehrkräfte (Mikroebene), den Lehr-

materialien, dem Schulbuchmarkt, der Art und Weise der Organisation von Abschlussprüfungen (Mesoebene) sowie der gesellschaftlichen Norm heterosexueller Cis- und Zweigeschlechtlichkeit her (Makroebene). Darüber erläutert sie die strukturelle Komplexität des Problems der Heteronormativität im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen in der Schule.

Am Beispiel der Toleranzgrenzen eines Heterosexuellen gegenüber dessen „schwulen Nachbarn“ übt Frau Weber in der Passage Kritik an einer hetero-benevolenten Toleranzgeste, wie sie auch unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* in dieser Untersuchung rekonstruiert werden konnten. Problematisiert wird hier eine als unzureichend beschriebene Auseinandersetzung mit Heteronormativität, die sich auf der Mikroebene in einer kognitiv-affektiven Toleranzdiskrepanz („Boah, ich bin über meinen Schatten gesprungen, aber fass bloß net meinen Sohn an“) im Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen niederschlägt und kennzeichnend für den post-heteronormativen Status quo ist.

Vordergründige Praktiken der Toleranz, die lediglich auf eine hetero-benevolente Duldung von (L)G(BTIQ*) Lebensweisen, etwa in Gestalt von Nicht-Diskriminierung und Nicht-Objektifizierung („behandeln wie Menschen“), hindeuten, stellen für die Lehrerin damit keine ausreichende Art und Weise der ‚Durchdringung‘ des Untersuchungsgegenstandes dar. Sie begründet dies damit, dass die gezeigten Formen der Toleranz weiterhin einem heteronormativen Paradigma verhaftet bleiben, über das LGBTIQ*-Lebensweisen unter Bedingungen der Post-Heteronormativität nach wie vor als etwas ‚Anderes‘ respektive eine Abweichung zur heterosexuellen Norm figuriert werden. Die im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv evozierte Problematisierung konstituiert sich dem angeführten Datenausschnitt zufolge in impliziter Relation zu dem in dieser Arbeit empirisch rekonstruierten Deutungsmuster der *Dethematisierung* bzw. zu dethematisierenden Deutungen, wonach dem Untersuchungsgegenstand in toleranzpluralistischer Perspektivierung von Differenz eine professionelle pädagogische Relevanz abgesprochen wird, um die Norm heterosexueller (Cis-)Zweigeschlechtlichkeit auf latenter Sinnesebene als solche aufrechtzuerhalten.

In relativer Übereinstimmung mit der angeführten Passage von Frau Weber aktualisiert Herr Hübner in der nachfolgenden Interviewsequenz sowohl den kritisierten Unterschied zwischen vordergründiger Toleranz und tatsächlicher Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als auch die diskursive Bezugnahme auf die Würde des Menschen. Nun erfolgt dies allerdings deutlicher aus der Perspektive geschlechtlich-sexuell inferior situierter Subjekte heraus formuliert:

DH: Also ähm (..) ich selber hab hab ne Schulleitung, die ich als ähm (..) mindestens tolerant bezeichnen würde, die starke Probleme mit ner Akzeptanz hat, und vor allen Dingen auch keine (..) erkennbare Problemwahrnehmung hat. Also ähm das Zitat, was ich ehm glaube ich begleitet/ was mich seit 2008 begleitet, ist ähm: ‚Wir haben keine schwulen Schüler. Wir haben keine schwulen Lehrer, die gibts nur in Berlin.‘ Das Zitat war ernst gemeint, das kam von einem, der heute Schulleiter ist in Großstadt H., an ner beruflichen Schule. Das Zitat war ernst gemeint und ähm ich glaube, dieses Zitat leben viele Schulleitungen. Und es lässt sich doch auch leicht leben, weil man sieht’s doch nicht. Und denen, bei denen man sieht’s, signalisiert man möglichst schnell: ‚Zeig’s nicht!‘ Also egal, ob das ein Lehrer ist oder ein Schüler. Aber ähm ich würde es unterschreiben, wenn jemand sagen würde: ‚Die meisten Schulleitungen raten versteckt, defensiv und ähm vorsichtig damit umzugehen.‘ Vorsichtig womit? Ich soll vorsichtig damit umgehen, dass ich ne Würde habe. Ich soll vorsichtig/ (atmet tief ein und aus). Punkt ist ja auch der, dass das auch nach wie vor, das ist ja mein Lieblingsbeispiel, ist ja immer ähm, dass wenn der Schulleiter mit seiner Frau zum Schulfest

kommt, ist alles in Ordnung, wenn ich mit meinem Mann zum Schulfest komme, ist das ähm, Hausieren mit Sexualität. Das glaube ich, ist nach wie vor in den Köpfen so drin.

Im Datenausschnitt wird der Leitungsebene ein fehlendes Problembewusstsein für die Situation vielfältiger Lebensweisen zugeschrieben. Die eigene Schulleitung sei zwar tolerant, habe jedoch keine „erkennbare Problemwahrnehmung“ für die Heteronormativität des schulischen Handlungsfeldes und dementsprechend nach wie vor ein Akzeptanzproblem gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen. Im Schulalltag äußere sich dieses Problem darin, dass – erstens – die Existenz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt unter Schüler:innen und Lehrer:innen in die urbane Großstadt projiziert und somit aus dem eigenen Handlungsfeld verlagert werde („*Wir haben keine schwulen Schüler. Wir haben keine schwulen Lehrer, die gibts nur in Berlin.*“). Zweitens rate die Leitungsebene LGB(TIQ*)-Lehrkräften und Schüler:innen aktiv zur Diskretion, indem sie nahelege, „*versteckt, defensiv und ähm vorsichtig*“ mit der nicht-heterosexuellen Situierung an der eigenen Schule umzugehen. Drittens werde dies daran sichtbar, dass die öffentliche Sichtbarkeit von Homosexualität an Schulen unter den Lehrkräften – ganz im Kontrast zur permanenten Sichtbarkeit von Heterosexualität, die nicht als solche erkannt werde, – heteronormativen Bewertungsmaßstäben im Schulalltag ausgesetzt sei – etwa indem sie als eine Provokation in Form der sexuellen Exposition abschätzig betrachtet und entsprechend negativ kommentiert werde („*dass wenn der Schulleiter mit seiner Frau zum Schulfest kommt ist alles in Ordnung, wenn ich mit meinem Mann zum Schulfest komme, ist das ähm, Hausieren mit Sexualität*“).

Alle drei in der Passage kritisierten Punkte – Externalisierung der Bedeutsamkeit von vielfältigen Lebensweisen aus dem eigenen schulischen Handlungsfeld, der Auftrag zur Diskretion im Umgang mit der inferioren geschlechtlich-sexuellen Situierung als LGBTIQ* sowie die latente Empörung über das vermeintliche Übermaß an Sichtbarkeit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Schulalltag – konnten in der hiesigen Untersuchung in ähnlicher Weise unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* aus Perspektive von heterosexuellen Cis-Lehrkräften rekonstruiert werden. Sie verweisen auf flexibilisierte wie auch modernisierte Formen eines latenten ‚Doing Heteronormativity‘, die in der vorliegenden Arbeit unter dem Terminus der Post-Heteronormativität subsumiert werden. Die geschilderten diskursiven Praktiken zeigen ferner, dass das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* in der Diskursarena Schule in Konkurrenz zum Deutungsmuster der *Dethematisierung* und *Fragmentierung* steht und sich über die Kritik an den darüber legitimierten, post-heteronormativen Handlungsorientierungen anderer Lehrkräfte sowie der Leitungsebene diskursiv konstituiert.

Bemerkenswert ist ferner, dass sich Herr Hübner in der Passage explizit auf den Begriff des ‚Hausierens‘ bezieht, den bereits andere der interviewten Lehrkräfte im Zuge der Reproduktion des Deutungsmusters der *Dethematisierung* selbst verwendeten, um die (vermeintliche) Selbstverständlichkeit und Alltäglichkeit von LG(B)T(IQ*-)Subjekten in der Perspektive hierarchieloser Heterogenität als normal zu präsentieren.

In kritisch-dekonstruktiver Perspektivierung der ambigen Konnotation des Begriffs konnte vor dem Hintergrund der realisierten Deutungsmusteranalyse herausgearbeitet werden, dass dieser der (Re-)Stabilisierung post-heteronormativer Hierarchien in zweifacher Weise zweckdienlich ist: Empirisch manifestiert sich diese Funktion darin, dass der Begriff von geschlechtlich-sexuell superior situierten Subjekten (z.B. heterosexuelle Cis-Lehrkräfte) einerseits dazu verwendet wird, um im Interview eine Haltung hetero-benevolenter Toleranz zu präsentieren, über die die *Dethematisierung* der institutionellen Zuständigkeit

und professionellen pädagogischen Verantwortung für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt diskursiv legitimiert wird, indem LGBT(IQ*)-Lebensweisen als normal, weil überaus sichtbare und tolerierte Subjekte innerhalb des Schulalltags anerkannt werden.

Andererseits impliziert die Konnotation des ‚Hausieren‘ weiterhin ein Moment der Empörung über genau jene, diskursiv zum Zweck der Dethematisierung aufgerufene, zunehmende Normalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, mit welcher LGBT(IQ*)-Subjekten signalisiert wird, weiterhin ihre Differenz zu verschweigen, um im Schulalltag unsichtbar zu bleiben, zumal ihre Anwesenheit das bis dato unhinterfragte Privileg heterosexueller Omnipräsenz in seiner strukturellen Dominanz und Exklusivität gefährden könnte.

Im Aufruf zur Diskretion, also der Anrufung zur Verschwiegenheit, Vertraulichkeit und Geheimhaltung der eigenen homosexuellen Lebensweise, dokumentiert sich – ungeachtet der in diesem Kontext artikulierten Toleranz für die Differenz – eben weiterhin eine post-heteronormative Dominanzgeste, die in der angeführten Passage von Herrn Hübner in Rekurs auf die Würde des Menschen sehr deutlich kritisiert wird („*Die meisten Schulleitungen raten versteckt, defensiv und ähm vorsichtig damit umzugehen. ‚Vorsichtig womit? Ich soll vorsichtig damit umgehen, dass ich ne Würde habe. Ich soll vorsichtig/ (atmet tief ein und aus).‘*“).

Um es mit den Worten Didier Eribons zu formulieren: „Wenn der Homosexuelle sagt, dass er homosexuell ist, wird der Heterosexuelle gezwungen, sich als Heterosexuellen zu reflektieren, während er bis dahin weder seine Identität noch die soziale Ordnung, durch die sie instituiert und perpetuiert wird, in Frage zu stellen hatte. Seine Privilegierung war absolut. Daher empört er sich, wenn er Gefahr läuft, sie zu verlieren, sei es auch nur teilweise, und verlangt von den Schwulen, zur ‚Diskretion‘ zurückzukehren, das heißt ihm zu ermöglichen, den Frieden seiner Gewissheit, den Komfort seiner Normalität wiederzufinden, die auf dem Schweigen der anderen beruhen“ (Eribon 2019: 87). In den rekonstruierten und durch den Lehrer kritisierten Verwendungsvarianten dient der Begriff des ‚Hausierens‘ demnach der *Dethematisierung* geschlechtlicher und sexueller Vielfalt innerhalb des schulischen Handlungsraums, bei simultaner Konstruktion hetero-benevolenter Toleranz, über welche die geschlechtlich-sexuelle Superiorität cis-geschlechtlicher und heterosexueller Subjekte im Handlungsraum Schule aufrechterhalten werden kann.

Über den Aufruf zur Verschwiegenheit und Unsichtbarkeit respektive Diskretion wird das heteronormative Privileg des Unwissens (*the privilege of unknowing* – Sedgwick 1983) in flexibilisierter Form aktualisiert. Dieses besteht darin, eine bewusste Auseinandersetzung mit der Vielfalt an Lebensweisen und der eigenen, heteronormativen Privilegierung – in der einen oder anderen Weise – zu umgehen, um die Auseinandersetzung mit der eigenen De-/Privilegierung durch Dethematisierung der Involviertheit in die heteronormative Ordnung zu vermeiden. Entweder geschieht dies, indem die non-heterosexuelle Sichtbarkeit im beruflichen Kontext als unangebrachtes Verhalten diskreditiert wird, um LGBTIQ*-Subjekte erneut zu marginalisieren, indem ihnen mit dem Begriff des Hausierens nahegelegt wird, im schulischen Schatten zu verharren. Oder aber es wird so getan, als gäbe es doch eigentlich gar nichts mehr, was es überhaupt zu thematisieren gelte, da LG(B)T(IQ*)-Subjekte doch bereits normaler Teil des Schulalltags seien, wie es an deren nicht sanktionierter Sichtbarkeit in Gestalt des Hausierens mit der eigenen sexuellen Situierung zu erkennen sei.

So oder so ist zu konstatieren: In beiden Fällen wird das asymmetrische Verhältnis zwischen vielfältigen Lebensweisen, das über Legitimität und Illegitimität geschlechtlicher

und sexueller Repräsentationsverhältnisse und Un-/Sichtbarkeiten im Schulalltag regiert, zum Vorteil der geschlechtlich und sexuell dominierenden Subjektposition heterosexueller Cis- und Zweigeschlechtlichkeit aufrechterhalten.

Ein heteronormatives Ungleichgewicht zwischen der Repräsentanz von LGBTIQ*-Lehrkräften und der Sichtbarkeit heterosexueller Performanz, die das schulische Arbeitsumfeld prägen, wird auch von Frau Weber wie folgt problematisiert:

KW: In ihm in vertrauten Beziehungen, ehm, erfährt man manchmal von der ein oder anderen Lehrkraft in einem Nebensatz, dass sie denn schwul oder lesbisch sei. Aber da merke ich auch deutlich, dass das nur dann auftritt, wenn wirklich das Gefühl eines Vertrauensverhältnisses da ist und auch sonst niemand mit-hört. Also das wird nie offen besprochen, ehm, während natürlich, wie das so üblich ist, die Heterosexualität immer wieder ganz offen und ne, also in, einfach in Redewendungen, wie ‚Ei mein Mann, der zieht auch nie was Ordentliches an, wenn wir weggehen‘ oder ‚Ich wünsche mir, der würd sich endlich mal den Bart rasieren‘ oder sowas, also das, die die, ja es ist halt der Klassiker: Die Heterosexualität ist halt die Normalität und das Lesbisch und Schwule muss sich dann doch immer wieder in ner geheimen Ecke irgendwie errungen werden, ne. Und ehm stiftet auch, wenn es dann mal ausgesprochen ist, eine Form von Zusammenhalt, also man hat sozusagen ein gemeinsames Geheimnis son bisschen, so empfinde ich das, ja.

Vergleichbar mit dem von LG(BT)I(Q)*-Lehrer:innen unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* und *Fragmentierung* geschilderten zurückhaltenden Umgang mit der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung im schulischen Feld berichtet Frau Weber in der Passage, dass es unter Kolleg:innen zunächst eines Vertrauensverhältnisses bedürfe, bis sie im bilateralen Gespräch eher beiläufig fallen ließen, dass sie „*schwul oder lesbisch*“ seien. Dies deutet darauf hin, dass die Sichtbarkeit von LGBTIQ*-Lebensweisen auf Ebene des Personals offenbar nicht derart selbstverständlich ist, wie es etwa unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* für die Generation an Schüler:innen schon proklamiert wurde. Die Lehrerin problematisiert hier eine wahrgenommene Marginalisierung sexueller Vielfalt auf Ebene der Lehrer:innenschaft, indem sie zu verstehen gibt, dass es nach wie vor nicht voraussetzungslos sei, dass sich LG(BTIQ*)-Lehrkräfte an ihrem Arbeitsplatz outen.

Wie anhand der skizzierten, selektiven Offenheit im Umgang mit der inferioren geschlechtlich-sexuellen Situierung von LG(BTIQ*)-Lehrkräften in der Passage dargelegt wird, so sind die Offenheit und Sichtbarkeit sexueller Vielfalt im Schulalltag der Deutung nach weder voraussetzungslos noch selbstverständlich, sondern es bedarf zunächst eines Vertrauensverhältnisses zwischen Kolleg:innen. Erklärt wird diese Form der selektiven Offenheit dadurch, dass Heterosexualität in der Schule nach wie vor „*halt die Normalität*“ darstelle. LG(BTIQ*)-Lebensweisen müssten sich demgegenüber eine eigene, intelligible Position im schulischen Feld unter wiederholter Anstrengung und entgegen ihrer institutionellen Marginalisierung durch die Dominanz heteronormativer Repräsentationsverhältnisse in der jeweiligen Schule erstreiten („*immer wieder in ner geheimen Ecke irgendwie errungen werden*“).

Die geschilderte Umgangsweise mit der eigenen sexuellen Orientierung stehe dabei in deutlichem Kontrast zur Omnipräsenz von Heteronormativität im Schulalltag, wie es exemplarisch anhand nacherzählter Aussagen von Kolleginnen veranschaulicht wird, die in offener und alltäglicher Weise auf die unzureichende Körperpflege ihrer heterosexuellen Partner Bezug nehmen können („*Ich wünsche mir, der würd sich endlich mal den Bart rasieren*“).

Nebst der Kritik an der wahrgenommenen Differenz in der Un-/Sichtbarkeit vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen hinterfragen auch weitere Lehrkräfte – hier

Herr Hübner – die Dethematisierung des Untersuchungsgegenstandes auf der Schulleitungsebene, die durch eine Entproblematierung respektive Harmonisierung des Handlungsraumes begründet werde, wie sie ebenfalls unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruiert werden konnte. Als Antwort auf die wahrgenommene systematische Unzuständigkeit für vielfältige Lebensweisen in der Institution Schule plädiert der Lehrer demgegenüber für eine strukturelle Responsibilisierung mittels Implementierung einer bildungspolitischen „*Top-Down*“-Strategie. Dies tut er, indem er die Schnittstelle der Leitungsebene im Verhältnis zur Makro-, Meso- und Mikroebene wie folgt problematisiert:

DH: Ich glaube, sie [die Schulleitung] ist relevant, weil wir haben ja, wenn wir sagen auf der auf der niedrigsten, auf den niedrigsten in Anführungsstrichen, Ebene, bei uns Lehrern ist ne starke Phobie vor dem Thema, auf jeden Fall Vermeidung. Der heteronormative Lehrer vermeidet's, weil er Stellung bekennen muss. Es geht, glaube ich, nur über ein Top-Down-Ansatz und deswegen ist die Schulleitung wichtig, aber die Schulleitung muss sich aufs Kultusministerium berufen können, das Kultusministerium auf politische Hintergründe und gesellschaftliche Entwicklungen. Also, es geht wirklich nur im Top-Down-Ansatz und die Schulleitung muss, glaube ich, einen selbstverständlichen Umgang vorleben, und das ähm und mich stimmt das zwar traurig, aber nicht wütend, dass meine Schulleitung das zum Beispiel noch nicht kann. Sondern wirklich nur genervt und vermeidend ist. Genervt von mir und vermeidend bezüglich des Themas und und ähm, weil's natürlich viel leichter ist zu sagen: ‚Wir haben ja gar keine Probleme.‘ Es stimmt ja auch, wir haben hier/ es gibt hier keinen auf dem Schulhof, der zusammengeschlagen wird, wir kriegen es zumindest nicht mit. Und weil wir's nicht mitkriegen, weil wir es nicht sehen, gibt es das doch auch gar nicht, und warum soll man sich dann damit auseinandersetzen.

In der Passage wird ein an Schulen fehlendes Problembewusstsein für Heteronormativität kritisiert, das sich handlungspraktisch bei vielen Lehrkräften in einem Vermeidungsverhalten durch Dethematisierung der Relevanz von Geschlecht und Sexualität niederschlägt. Legitimiert werde der bei „*heteronormativen*“ Kolleg:innen wahrgenommene vermeidende Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt über die Unsichtbarkeit bzw. das Ausbleiben materieller Formen sexueller und geschlechtlicher Gewalt im Schulalltag.

Vor dem Hintergrund der realisierten Deutungsmusteranalyse ist festzustellen, dass Herr Hübner hier die (Re-)Produktion des Deutungsmusters der *Dethematisierung* kritisiert. Danach werden die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als normalisierte Lebensweisen figuriert, um die Beschäftigung mit deren gesellschaftlicher und schulischer Situation für obsolet zu erklären („*Genervt von mir und vermeidend bezüglich des Themas und und ähm, weil's natürlich viel leichter ist zu sagen: ‚Wir haben ja gar keine Probleme.‘*“). Weitere diskursive Praktiken der Problematisierungen der post-heteronormativen Vermeidung einer professionellen wie auch institutionellen Auseinandersetzung mit der Vielfalt an Lebensweisen manifestieren sich in der nachfolgenden Passage.

In Erweiterung der letzten Deutungen kritisiert Herr Hübner darin, dass die Existenz sozialer Ungleichheiten zwischen vielfältigen Lebensweisen sowie die Relevanz der Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt – im Sinne des unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruierten Modus differenzloser Egalität – von der Schulleitungsebene nicht (an-)erkannt werde und diese zudem auf Basis dessen die Bestrebungen des Lehrers, sich für die Vielfalt an Lebensweisen in der Schule zu engagieren, delegitimiere:

DH: Also die Reaktion von meinem Schulleiter auf die AG lesbisch-schwule Lehrer war die: Die war nett, humorvoll – auch komplett diskriminierend. Das war: ‚Wieso schwule Lehrer? Hach, demnächst spielen sich noch die Vegetarier und die Rockträger und die Trallala in der GEW auf. Wozu braucht man denn so

ne Gruppe?’ Sie hat mich freigestellt für die Veranstaltungen, kein Problem, das hat die Schulleitung gemacht. Also von den Fakten her, ist es okay, aber ich merke von der Einschätzung her, es ist kein Problemverständnis da. Und es ist auch, wie gesagt, bei anderen Mitgliedern der Schulleitung: ‚Es war bisher nie ein Problem, wieso soll es jetzt eins sein?’ Und der Hübner konstruiert das vielleicht nur. Es kam auch schon aus Schulleitungs/ also nicht von der Schulleiterin, aber es kam schon aus Schulleitungsebene ehm: ‚Bist du nicht ne *Self Fulfilling Prophecy*? Triffst du nicht die Diskriminierung, die du selber herbeiredest?’ Und dann hab ich gesagt: ‚Du, ich bin noch nie diskriminiert worden. Ja, ich bin/ mir selber fehlt das, Gott sei Dank, aber das heißt doch nicht, dass es das nicht gibt und dass wir dagegen nichts tun müssen‘.

Herr Hübner beschreibt, dass die Schulleitungsebene zwar nicht aktiv gegen die Vielfalt an Lebensweisen agiere bzw. seine Bestrebungen, sich für die Vielfalt zu engagieren, zumindest toleriere. Sie agiere nicht gegen die Vielfalt, jedoch ebenso wenig für diese. Die Leitungsebene habe jedoch „*kein Problemverständnis*“ für die schulische Notwendigkeit seiner Arbeit, da die Vielfalt an Lebensweisen nach Einschätzung der Schulleitung doch noch „*nie ein Problem*“ an der beruflichen Schule gewesen sei. Anders formuliert: Weshalb sollte sich die Schulleitung mit einem Thema beschäftigen, das nach Aussage des Lehrers von dieser gar nicht als problematisch wahrgenommen wird?

Die Schilderungen verdeutlichen, dass die nacherzählten Aussagen der Schulleitungsebene auf eine Delegitimation der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand durch eine Entproblematisierung respektive Harmonisierung des schulischen Handlungsfeldes abzielen, wonach in diesem doch keine Diskriminierung existiere. Diese Abwehr- und Vermeidungsstrategie konnte auch in der vorliegenden Studie unter dem sozialen Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruiert werden. Indem seitens der Schulleitung ein vermeintlich erreichter diskriminierungsfreier Zustand an Schulen proklamiert wird, gelingt es ihr, den von Herrn Hübner angestoßenen Versuch der *Responsibilisierung* des Untersuchungsgegenstandes – hier in Form der Mitarbeit in der AG schwul-lesbischer Lehrer in der GEW – diskursiv zu delegitimieren, mindestens jedoch in seiner Sinnhaftigkeit infrage zu stellen, indem die Relevanz und Notwendigkeit einer schulischen Auseinandersetzung mit LGBTIQ*-Lebensweisen diskursiv angezweifelt wird.

Obwohl der Lehrer zu Beginn der Passage verbalisiert, dass er die Bagatellisierung seines Engagements als „*komplett diskriminierend*“ erlebt habe, entkoppelt er gen Ende der Passage die Relevanz der Thematisierung vielfältiger Lebensweisen doch von der Existenz bzw. Sichtbarkeit heteronormativer Gewalt. Damit setzt er der ‚humorvoll‘ verkleideten Delegitimierung wie auch De-Professionalisierung seines beruflichen Engagements für LGBTIQ*-Lebensweisen ein Argument entgegen. Womöglich tut er dies aus strategischen Gründen, um sich gegenüber dem geäußerten Vorwurf zu wehren, dass er als schwuler Lehrer aufgrund seiner spezifischen Betroffenheit ein Problem in den Schulalltag projiziere, das an der Schule ‚faktisch‘ – bzw. nach Wahrnehmung der heteronormativen Kolleg:innen – so gar nicht existiere („*Bist du nicht ne Self Fulfilling Prophecy? Triffst du nicht die Diskriminierung, die du selber herbeiredest?*“).

Die angeführte Passage dokumentiert in sehr eindrücklicher Weise das post-heteronormative Spannungsverhältnis, in dem sich geschlechtlich-sexuell inferior situierte Lehrkräfte in der Schule bewegen können, wenn diese Verantwortlichkeit für den übernehmen wollen, und wie durch die Schulleitungsebene versucht wird, eine *Responsibilisierung* des Untersuchungsgegenstandes zu verhindern, indem Zweifel an der Relevanz des Themas sowie Neutralität des Lehrers geäußert werden. Dem folgend werden post-heteronormative Delegitimierungsstrategien kritisiert, die auf die Dethematisierung von LGBTIQ*-Anliegen

abzielen und sich zugleich als diskriminierende diskursive Praktiken für LGBTIQ*-Lehrkräfte erweisen können.

Die Passagen verdeutlichen demnach die für den schwulen Lehrer überaus reale, heteronormative Diskriminierung im Schulalltag in Form der diskursiven (Re-)Produktion des Deutungsmusters der *Dethematisierung* durch die Schulleitungsebene, über die ihm sowohl die Erfahrung von Diskriminierung als auch eine legitime Sprecherposition in Rekurs auf dessen eigene Situierung als schwul in einer de-professionalisierenden Perspektivierung der eigenen Person abzusprechen versucht wird. Der gewählte Umgang mit der Situation beschreibt die Schwierigkeit, ein wahrgenommenes Problem mit Heteronormativität gegenüber jenen Personen adäquat zu artikulieren, zu welchen nicht nur ein berufliches Abhängigkeitsverhältnis besteht, sondern denen ein Problembewusstsein für die eigene Involviertheit in bestehende post-heteronormative Macht- und Herrschaftsverhältnisse fehlt.

Anders ausgedrückt: Wie kann eine geschlechtlich-sexuell inferior situierte LGBTIQ*-Lehrkraft die geschlechtlich-sexuell superior ausgeübte Gewalt innerhalb eines asymmetrisch strukturierten Bildungsraumes produktiv artikulieren? Das geschilderte Unverständnis der Schulleitung für die Relevanz professioneller Responsibilisierungsbestrebungen – hier die Mitarbeit in der AG – verweist hiernach auf eine nach wie vor existierende post-heteronormative Wertehierarchie zwischen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, über die LGBTIQ*-Themen in Schule marginalisiert werden. Dies geschieht, indem sie als partikulare respektive singuläre Interessen von Betroffenen und hierüber als Ausnahmeerscheinung und eben nicht als ein strukturelles Moment eines heteronormativen Bildungssystems konstruiert werden.

Semantisch bemerkenswert ist ferner der innerhalb der Passage verwendete Ausdruck „herbeiredest“. Während der Begriff des ‚Herbeiredens‘ von Lehrkräften, denen kein Problembewusstsein für Heteronormativität zugeschrieben werden kann, nach Aussage von Herrn Hübner dazu genutzt wurde, um die aktive Problematisierung des Untersuchungsgegenstandes zu delegitimieren, indem das angesprochene Problem mit der Heteronormativität des schulischen Handlungsraums als unreal, da immateriell bzw. lediglich diskursiv konstruiert markiert wird, stellt das ‚Herbeireden‘ aus Perspektive von Lehrkräften, denen ein Problembewusstsein für Heteronormativität zugeschrieben werden kann, umgekehrt geradezu eine Notwendigkeit dar, um der wahrgenommenen Ignoranz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im schulischen Handlungsfeld durch Problematisierung und Kritik von Heteronormativität entgegenzutreten.

Empirisch verifizieren lässt sich dies in Konstellation der letzten Passage mit der nachfolgenden von Frau Weber, in der die Lehrerin feststellt, dass man den Untersuchungsgegenstand trotz der in Kraft getretenen Gleichstellungstrategie des Gender Mainstreamings nach wie vor „*mühsam herbeithematisieren*“ müsse, damit dieser in Schule und Unterricht berücksichtigt werde:

KW: Ehm, naja eigentlich sind ja sämtliche Lehr- und Lernprozesse zu gendern, ne. Also da gibt's ja auch auf der EU-Ebene ne klare Anweisung dazu, aber ehm (...) es, faktisch ehm muss man es mühsam herbeithematisieren, damit es überhaupt ne Rolle spielt. KLAR hätten die den Auftrag dazu, ja. Ehm wie kann ich Sozialisationsprozesse behandeln, ohne geschlechtliche Identifikation, das ist ja absurd, also, ehm das ist ja immer noch sozusagen die Basiskategorie, nach der wir Menschen uns unterscheiden, ja also, gut, da gibt's halt nur vier, fünf. Also eben Geschlecht, eh ethnische Zugehörigkeit, Alter ne und die Liste ist ja begrenzt. Eigentlich müssten wir mit all diesen Kategorien ehm arbeiten. Was anstelle dessen passiert, ist, dass es halt eher doch en, eh, ehm, dass Entwicklungsprozesse verallgemeinert als menschliche Entwicklung dargestellt werden, ja, das eh ist halt so, ja.

Ausgehend von der Strategie des *Gender Mainstreamings*, die besagt, dass öffentliche Organisationen wie die Schule während der Planung und Durchführung ihrer Angebote und Maßnahmen deren Auswirkungen auf die Gleichstellung der binären Geschlechter zu berücksichtigen haben, kritisiert Frau Weber in einer differenzübergreifenden Weise („*Also eben Geschlecht, eh ethnische Zugehörigkeit, Alter ne und die Liste ist ja begrenzt*“) Folgendes: Dieser Anspruch werde auf curricularer Ebene „*faktisch*“ nicht erfüllt, weshalb man Geschlecht als schulischen Gegenstand aktiv ansprechen und wiederholt einbringen müsse, „*damit es überhaupt ne Rolle spielt*“.

Der Deutung folgend bedarf es aufgrund der strukturellen Dethematisierung hiernach einer aktiven Thematisierung wie auch ‚Pädagogisierung‘ des Untersuchungsgegenstandes, um diesen ins Bewusstsein der Lehrkräfte zu heben. Im Konkreten bezieht sich Frau Weber dabei auf eines ihrer beruflichen Fächer im Bereich des Sozialwesens, innerhalb dessen der Entwicklungs- und Sozialisationsprozess ein Gegenstand des Fachunterrichts ist. Kritisiert wird in diesem Zusammenhang die aus Sicht der Lehrerin falsche Universalisierung des Entwicklungsprozesses durch die Nicht-Berücksichtigung der „*Basiskategorie*“ Geschlecht („*wie kann ich Sozialisationsprozesse behandeln, ohne geschlechtliche Identifikation, das ist ja absurd*“).

Auf sexuelles Begehren erweitert und anhand konkreter Inhalte veranschaulicht wird das beschriebene Problem des ‚Herbeithematisierens‘ in einer weiteren Passage von Frau Weber. Dies lässt sich erkennen, wenn diese die Vernachlässigung von Bisexualität im Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema „*Psychoanalyse*“ anspricht. Die Lehrerin kennzeichnet die Vernachlässigung und Ignoranz vielfältiger Lebensweisen in der Schule und im Fachunterricht damit als ein strukturelles Problem des Bildungssystems, das sich in Interdependenz von Makro-, Meso- und Mikroebene konstituiert. Letztlich führe es zu einer individuellen Überforderung von Lehrkräften:

KW: Gut, also hab's ja schon versucht von Seiten zu umreißen: Also es finde// es gibt keinen vernünftigen Lehrplan dazu, es gibt keine vernünftige Literatur (.) Es ist also rein an den Lehrer gelegen, aus den THEMEN, das heißt Stichwort ‚Psychoanalyse‘ zum Beispiel, ETWAS in diese Richtung zu machen. Nirgendwo steht drin im Curriculum: Psychoanalyse, Doppelpunkt: Bisexualität des Menschen. Steht nicht drin, da steht psychosexuelle Entwicklungsphasen also ehm auch was, was nur auf Heterosexualität wieder hindeutet letztendlich. Also ehm liegt es am einzelnen Lehrer [...] Und das alles führt halt// DANN gibt's die LEHRER, die halt auch eigentlich nix davon wissen wollen, und das Ganze führt dann so// das REICHT eigentlich an FAKTOREN (lacht), um das Ganze ehm zu kennen/

Die Deutung der Lehrerin verweist auf das Zusammenwirken mehrerer „*FAKTOREN*“ auf der Mikro-, Meso- und Makroebene im Zuge der (Re-)Produktion von Heteronormativität im schulischen Handlungsfeld und damit auf eine Form der institutionellen Diskriminierung. Wie aus der angeführten Passage zu erkennen ist, bemängelt die Lehrerin demnach nicht ausschließlich die individuelle Ignoranz einzelner Lehrkräfte gegenüber der Vielfalt an Lebensweisen („*DANN gibt's die LEHRER, die halt auch eigentlich nix davon wissen wollen*“), sondern die systematische Nicht-Berücksichtigung sowie inhaltliche Unsichtbarkeit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auf Ebene der Lehrpläne, Schulbücher und des Unterrichts per se. Entgegen der im Deutungsmuster der *Dethematisierung* diskursiv erfolgenden Entproblematisierung des schulischen Handlungsfeldes via Harmonisierung von Heterogenität und Normalisierung von LGBTIQ*-Subjekten konstituiert sich das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* den bisher rekonstruierten Deutungen folgend über Kritik in Form der Problematisierung eines post-heteronormativen Handlungsraums. Dies

geschieht, um auf diese Weise auf weiterhin existierende Herausforderungen professionellen pädagogischen Handelns aufmerksam zu machen.

Darauf weist gleichermaßen Toni Holtkamp, eine inter*geschlechtliche Lehrperson mit sozialwissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, die in einer kleineren Großstadt an einer Gesamtschule unterrichtet, hin, wenn sie:er⁴⁸ differenzierend darstellt, dass die Sichtbarkeit vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen, die im Deutungsmuster der *Dethematisierung* als Beleg für die realisierte gesellschaftliche Akzeptanz von LGBTIQ*-Lebensweisen fungiert, ihrer Erfahrung nach nicht alle Lebensweisen gleichermaßen inkludiere. Die in der Sequenz geschilderte selektive Normalisierung verweist dabei auf einen post-heteronormativen Status quo an Schulen und in der Gesellschaft:

TH: Ähm wenn ich an meinen Bereich [Schule] denke, ähm inter* ist nicht sichtbar. Schwul, lesbisch schon eher mehr ähm Trans schon so n bisschen, die kämpfen ja auch schon ne ganze Weile, aber inter* gibt es ja eigentlich laut Definition erst jetzt. Das haben die noch nicht/ also das ist noch nicht angekommen in den Köpfen von Menschen, dass es Menschen gibt, die eben nicht männlich, nicht weiblich sind und sich auch so verorten.

Toni Holtkamp macht in der Passage auf ein von ihr wahrgenommenes Normalisierungs- und Anerkennungs- respektive Machtgefälle aufmerksam, das sich nicht nur zwischen cisgeschlechtlichen, heterosexuellen und LBGTIQ* Lebensweisen, sondern ebenso zwischen LGB-, T- und IQ*-Lebensweisen in Schule und Gesellschaft niederschlägt. Eben dieses wird als problematisch erachtet, da im Vergleich zu schwul-lesbischen Anliegen für die Situation von Trans*- weniger und für Inter*geschlechtlichkeit „in den Köpfen von Menschen“ noch gar kein Problembewusstsein existiere. Die post-heteronormative Marginalisierung von Inter*, aber auch von Bisexualität, im Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt konnte in der hiesigen Untersuchung empirisch bestätigt werden. Entsprechende Lebensweisen wurden selbst dann, wenn explizit von sexueller und/oder geschlechtlicher Vielfalt gesprochen wurde, in den wenigstens Interviews als Gegenstand eingebracht oder angesprochen – so wurde von den Lehrkräften in den Deutungsmustern der *Dethematisierung* und *Fragmentierung* exklusiv auf LGT-Lebensweise verwiesen.

Auf Ebene der Schulorganisation spiegelte sich die anhaltende Marginalisierung von Inter*subjekten darin wider, dass weder in Lehrplänen noch in der Schulverwaltungssoftware – trotz der 2013 sowie 2019 eingetretenen rechtlichen Veränderungen im Personenstandsgesetz – Inter*geschlechtlichkeit als dritte Option berücksichtigt werde. Analog zu der von Frau Weber angesprochenen unzureichenden Realisierung der Strategie des Gender Mainstreamings bleibe Schule, den Aussagen von Toni Holtkamp zufolge, hier also hinter rechtlich und bildungspolitisch formulierten Ansprüchen zurück, was von ihr wie folgt angekreidet wird:

TH: Also die Lehrpläne sind ja erstmal das, was ich machen soll, und natürlich müssen sie neu überdacht werden, und wenn es sexuelle Selbstbestimmung noch gar nicht so lange in den Gesetzen gibt, taucht das auch in den Lehrplänen nicht auf. Die sind eigentlich ein Querschnittsthema und müssten überall mit dabei

48 Der Situierung von ‚Toni Holtkamp‘ entsprechend wird bei der Nennung des Pseudonyms auf eine binärvergeschlechtliche Anrede verzichtet, weshalb Vor- und Nachname genannt werden. Als Pronomen wird ‚sie:er‘ verwendet.

sein. Das muss überall mitgemacht werden, weil es ja mit Menschenrecht und Menschenwürde zu tun hat. Ist aber nicht. Das heißt, wir hängen hinterher. Ähm Schule ähm und auch eben letztlich die Basis hängt dem hinterher, was Gesetz schon beschlossen hat. Dass das nämlich in Ordnung ist. Wie auch immer das läuft. Wenn du dir das auf Inter* bezogen vorstellst, 2013 durfte der Personenstand/ durfte das Geschlecht offen bleiben, also Zwitter mussten/ durften nicht eingetragen werden als Junge oder Mädchen. Da gibt's noch anderen Sachen, dann wurden die neu deklariert, wie auch immer, jedenfalls 2013 mussten Zwitter als Zwitter eingetragen sein, und da durfte nichts stehen. Nicht männlich, nicht weiblich. Das haben sie mittlerweile wieder aufgehoben. Und jetzt 2020 gibt es das Schulprogramm, wo das Geschlecht eines Kindes weiblich, männlich, nix eingetragen oder divers ist. Und das hat sieben Jahre gedauert, bis das überhaupt angekommen ist. Und Landesregierung Nordrhein Westfalen hat das noch nicht im letzten Jahr gewusst, bei ner Sitzung. Bei ner Diversity-Sitzung. LSBTI-Community und Landesregierung, haben sie nicht. Musste man da immer noch sagen. Hm. Also wir hängen hinterher und natürlich kann ich in den schulinternen Lehrplänen etwas verankern, ähm problematisch ist nur, wenn etwas anderes rausfällt. Rausfallen würde, das darf nicht passieren. Es soll auch nicht kürzer gefasst werden, eigentlich muss der Lehrplan des Landes am besten des gesamten Landes so sein, dass er den Gesetzen/ sodass er mit den Gesetzen übereinstimmt. Grundgesetz Paragraph drei am besten ohne Rasse.

FCK: Dieses Schulprogramm, in dem jetzt auch genau Inter* und, ich glaube, Divers sagtest du und noch n viertes quasi noch n offenes Feld, was ist das für ein Programm oder worauf? Also, da weiß ich nicht

TH: Ähm die Schulverwaltungssoftware ähm ist das. Die halt die Schulen bekommen, um eben die Daten der Schüler zu erfassen. Ähm das heißt bei uns Persona 2.0, ich glaube das heißt überall Persona 2.0 [...] Und da gibt es erst seit diesem seit diesem Zeugnis also seit diesem Jahr [2020] die Möglichkeit ähm oder da sehe ich die Option, was ist das für n Schüler, der ist weiblich, der ist männlich, der ist divers und da ist kein Eintrag. Und dieses kein Eintrag hätte seit 2013 da sein müssen und dieses divers hätte seit 2019 da sein müssen. Ham sie nicht gemacht. Genauso wenig, wie sie gemacht haben, dass alle Kinder das Recht auf Lernen haben und sie keine Sonderpädagogen ausgebildet haben. Bla, haben sie nicht. Ja, who's to blame?

Vergleichbar mit dem von Herrn Hübner und Frau Weber erörterten Wechselverhältnis zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene wird in der angeführten Passage die schulische Marginalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nicht als ein individuelles, sondern ein strukturelles Problem von Schule und Gesellschaft und hiernach als Form der institutionellen Diskriminierung gedeutet. Dieses Problem konstituiere sich in Interdependenz zur Sphäre des Rechts sowie der Bildungspolitik und schlage sich schließlich im Schulalltag und Fachunterricht nieder.

Um diese Interdependenz zu veranschaulichen, skizziert Toni Holtkamp im ersten Teil der Passage Verbindungen zwischen der „Basis“, also zwischen dem, was im Fachunterricht (nicht) geschieht respektive unterlassen wird, dem jeweiligen „Schulprogramm“, den „Lehrplänen“ sowie allgemeinen sozialen und politischen Vereinbarungen, auf die sich eine Gesellschaft verständigt hat und berufen kann („Menschenrechte“). Bezugnehmend auf die Würde des Menschen versteht sie:er geschlechtliche und „sexuelle Selbstbestimmung“ als einen ethischen Grundpfeiler des sozialen Zusammenlebens, wie sie etwa in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie im „Grundgesetz Paragraph drei“ formuliert wurde. Die (Inter*)Lehrperson deutet die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt hiernach als zum ‚Allgemeinen‘ zugehörig.

In Rekurs auf das im Grundgesetz verbrieft Benachteiligungsverbot weist die Lehrperson die Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt damit als einen relevanten wie auch adäquaten Gegenstand für schulische Erziehungs- und Bildungsprozesse aus, um anschließend bestehende Defizite anhand der strukturellen Marginalisierung respektive institutionellen Diskriminierung von inter*geschlechtlichen Lebensweisen im Bildungssystem offenzulegen. Das sich in der Passage dokumentierende pädagogische Be-

wusstsein für das Fehlen eines Problembewusstseins für Heteronormativität in Schule und Gesellschaft wird auf Nachfrage anhand der „*Schulverwaltungssoftware*“ konkretisiert, die keine dritte oder vierte geschlechtliche Option zulasse und dadurch inter*geschlechtliche Lebensweisen institutionell diskriminiere.

Der geäußerte Hinweis, dass die „*LSBTI-Community*“ die Landesregierung auf bestehende Handlungsbedarfe aufmerksam machen musste, deutet des Weiteren darauf hin, dass die Responsibilisierung des Untersuchungsgegenstandes von geschlechtlich-sexuell inferior situierten Subjekten als eine mögliche Antwort auf die, nach Ansicht der Lehrperson weit verbreitete, Ignoranz respektive Verantwortungslosigkeit gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt formuliert wird.

Die Deutungen bestätigen damit, was Frau Weber ebenfalls für den schulischen Raum dargelegt hat, dass nämlich die Sichtbarkeit und bildungspolitische Berücksichtigung von LGBTIQ*-Lebensweisen durch Problematisierung, Positionierung und Pädagogisierung aktiv eingefordert und zumeist von LGBTIQ*-Lebensweisen selbst erstritten werden muss. Andernfalls wird sie weiterhin von jenen ignoriert, welche von heteronormativen Macht- und Herrschaftsverhältnissen profitieren.

Bemerkenswert erscheint ferner die am Ende der ersten Sequenz getätigte Bezugnahme auf den (post-)kolonialen Begriff der ‚Rasse‘, den die Lehrperson in der zum Zeitpunkt des Interviews aktuellen Formulierung des Grundgesetzes gern gestrichen sehen würde. Gleiches gilt für den Hinweis, dass es ebenfalls problematisch sei, wenn durch Implementierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in die Lehrpläne „*etwas anderes rausfällt*“. Analog zu den von Frau Weber angesprochenen Basiskategorien (Geschlecht, Ethnie, Alter) deuten die hier angeführten Sequenzen auf ein über Heteronormativität hinausweisendes Problembewusstsein für die Relevanz sozialer Differenzordnungen (wie z.B. Klassismus, Ableismus, Rassismus) hin.

Sie können als Indiz für eine im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* aufscheinende differenzuniversalistische Solidarität interpretiert werden. Nach dieser sehen sich die Lehrkräfte nicht nur für Geschlecht und Sexualität, sondern ebenso für den menschenrechtsbasierten Umgang mit weiteren (intersektionalen) Differenzordnungen als pädagogisch verantwortlich und institutionell zuständig. In Kontrastierung zum rechtlichen ‚Anspruch‘ (z.B. Menschenrechte, verändertes Personenstandsgesetz, Inklusion) und zur schulischen ‚Wirklichkeit‘ (z.B. kein dritter und vierter Eintrag in der Schulverwaltungssoftware, keine angemessene Ausbildung von sonderpädagogischem Personal an Schulen, die Inklusion ermöglichen könnte, Ignoranz des Themas auf Ebene der Landesregierung) macht die Lehrperson auf die Komplexität struktureller Bedarfe wie auch Herausforderungen im Umgang mit vielfältigen – nicht nur geschlechtlichen und sexuellen – Lebensweisen im Bildungssystem aufmerksam. Dies tut sie, ohne hierbei die beschriebenen Probleme zu individualisieren („*who’s to blame?*“).

Den bisherigen Deutungen ist gemein, dass sich darin ein Verständnis für die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes sowie für heteronormative Herausforderungen im Schulalltag manifestiert, für die es nach Aussage der interviewten Lehrkräfte keine einfachen Lösungen gibt.

Eine besondere Problematisierung erfahren schulische Organisationsstrukturen der Verwaltung und organisationale Handlungsprozesse, die – so ließe sich mit theoretisch geschärftem Blick feststellen – Formen der Benachteiligung und institutionellen Diskriminierung geschlechtlicher sowie sexueller Vielfalt (re-)produzieren. Vergleichbar mit dem

von Toni Holtkamp geschilderten Problem, dass die Schulverwaltungssoftware kein drittes und viertes Geschlecht zulasse, berichtet Frau Weber von ‚bürokratischen Abwehrmechanismen‘ im Kollegium, die im Kontext mit der Geschlechtsangleichung eines (Trans*)-Schülers während einer Klassenkonferenz wie folgt auftraten:

KW: Er hat mich dann, er kam dann einfach nach der zweiten, dritten Stunde zu mir und sagte, ob's möglich wäre, ihn eben nicht, ehm ich sag mal dann Sarah oder Anne zu nennen, wie er eigentlich hieß, sondern Julian zu nennen, was natürlich nicht in seinen Schülerakten drin stand, ne. So in Klammern wurde's dann ins Klassenbuch geschrieben und ich hab gesagt: ‚Ja, überhaupt gar kein Thema und ehm dann gab's auch ne kleine Klassenkonferenz, wie's die dann immer irgendwann gibt, jetzt nicht speziell zu ihm, wo einfach die Klassenlehrerin gesagt hat: ‚Ja, ob's denn für alle ok wäre, den Julian zu nennen und so?‘ und alle sagten ‚Jaa, in Ordnung‘ ehm (5). Nicht mehr flexibel war das System dann wenn's um/ als es um die Zeugnisse ging, ne, also als Julian dann auch gerne Julian im Zeugnis gehabt hätte, da hat also da is also die Abteilungsleiterin als also (...) is mit aller Angstbesetzung dazwischengefuhrwerk, also mit einem kalten Formalismus, eh eh dass es auf KEINEN FALL ginge und es war so hysterisch vorgetragen, dass ich dachte, da steht jetzt ganz viel aufm Spiel, das geht nicht nur um nen Namen und das man formal richtig ist, wenn's, sondern es ist ne reine Angstbeissere, es war abrufbar wie auf nem Knopf, ja. Du musstest nur, man musste nur fragen: ‚Gibt es die Möglichkeit dementsprechend dem Wunschgeschlecht irgendwie einzutragen?‘ ‚AUF KEINEN FALL!‘ (ahmt die Abteilungsleiterin mit hauchender Stimme nach und lacht). Okay, es steht die Welt auf dem Spiel, ich versteh schon, die Ordnung ist gefährdet, in der Wunde bohren wir nicht weiter rum, ja.

Die geschilderte Episode verdeutlicht in exemplarischer Weise, was vor dem Hintergrund der realisierten Deutungsmusteranalyse sowie des theoretischen Forschungsstands in dieser Arbeit wiederholt als Post-Heteronormativität beschrieben wurde: Prozesse der Prekariisierung, Flexibilisierung, aber auch Aktualisierung, Modernisierung sowie Re-Stabilisierung von Heteronormativität. Der Begriff der Post-Heteronormativität beschreibt demnach das Spannungsfeld von Persistenz und Wandel von Heteronormativität – nicht nur – im schulischen Feld, das sich von Empowerment und Diskriminierung bis hin zu Normalisierung und Ignoranz geschlechtlicher und sexueller Differenz erstreckt.

Im angeführten Datenausschnitt zeigen sich die Pendelbewegungen zwischen Dynamisierung und Tradierung von Heteronormativität wie folgt: Die Flexibilisierung von Heteronormativität durch Normalisierung geschlechtlicher Vielfalt wird an der informellen Anerkennung der selbstbestimmten geschlechtlichen Verortung des (Trans*)Schülers ersichtlich. Dies gilt etwa dann, wenn Frau Weber diesem mit einer gewissen Selbstverständlichkeit⁴⁹

49 Die Syntax der Sequenz „Ja, überhaupt kein Thema“ verweist auf den normalisierenden Gestus des Deutungsmusters der *Dethematisierung*, das, wie rekonstruiert, insbesondere über die Negationen von Problemen respektive Aufgaben realisiert wird (kein Problem und kein Thema). Da es sich bei der Deutungsmusteranalyse jedoch nicht um ein subsumtionslogisches Auswertungsverfahren handelt, ist stets kontextbezogen danach zu fragen, was die Semantik hinter den lexikalischen Zeichen und was der Kommunikationskontext der Aussage ist. Im Unterschied zum Deutungsmuster der *Dethematisierung* werden in der Passage z.B. zahlreiche Probleme als solche benannt. Gleichwohl über die Sequenz durchaus auch die subjektive Offenheit gegenüber der Vielfalt an Lebensweisen kommuniziert wird – hierin zeigt sich eine Überschneidung zum ersten Deutungsmuster – dient diese der Passage folgend doch nicht zur *Dethematisierung* des Untersuchungsgegenstandes. Das Gegenteil ist der Fall: Die persönliche Offenheit sowie der – womöglich aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung in der Dissertation der Lehrerin (Frau Weber) erlangte – selbstverständliche Umgang mit der Vielfalt an Lebensweisen spiegelt sich gerade nicht in dessen Ignoranz und der passiven Haltung indifferenter Offenheit wider. Vielmehr stellen sie hier eher eine Voraussetzung dar, um sich aktiv für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule zu engagieren, wie es sich anhand der gestellten Fragen auf der Klassenkonferenz erkennen lässt.

begegnet („Ja, überhaupt gar kein Thema“), der gewählte Name „in Klammern [...] ins Klassenbuch geschrieben“ wird und sich die Lehrer:innenschaft darauf verständigt, den Schüler fortan Julian zu nennen. Die (Re-)Stabilisierung von Heteronormativität zeigt sich auf der anderen Seite in Gestalt eines „kalten Formalismus“, der sich schulorganisatorisch darin niederschlägt, dass die geschlechtliche Identifikation des Schülers letztlich keine tatsächliche institutionelle Anerkennung im Zeugnis erfährt, sondern auf der informellen Ebene verharrt.

Diese Einschätzung wird auch von der Lehrerin selbst kommuniziert, indem sie die als „hysterisch“ beschriebene Reaktion der „Abteilungsleiterin“ als Reflex der „Angstbeißerei“ umschreibt: Ausgelöst wird dieser von der Sorge um die Dominanz der heteronormativen Ordnung an der Schule („Okay, es steht die Welt auf dem Spiel, ich versteh schon, die Ordnung ist gefährdet, in der Wunde bohren wir nicht weiter rum“).

In kritisch-dekonstruktiver Analyse der Passage sind der fehlende Hinweis auf die Verortung des Schülers in der Schülerakte sowie der lediglich in Klammern geführte Name im Klassenbuch nicht nur Belege für eine in Schule zunehmende Trans*-Toleranz, sondern zugleich dafür, dass Trans*geschlechtlichkeit an der Schule nicht für alle Akteur:innen und auch nicht auf allen schulbürokratischen Ebenen gleichermaßen ‚normal‘ ist. Die trans*geschlechtliche Subjektposition ist eine prekäre, weil sie in maßgeblicher Weise in Abhängigkeit zur superioren (Hetero-) bzw. hier (Cis-)Benevolenz der Lehrkräfte steht. Der (Trans*)Schüler bleibt somit selbst in jenen Bereichen, in denen seine Geschlechtlichkeit informelle Anerkennung erfährt, nicht nur in einem schulisch asymmetrisch strukturierten (Lehrkräfte vs. Schüler:innen), sondern gleichsam in einem heteronormativen (cis-geschlechtlich vs. trans*geschlechtlich) Abhängigkeitsverhältnis zu der Lehrer:innenschaft. Denn sie ist es, die aufgrund der fehlenden institutionellen Anerkennung in der Schülerakte darüber entscheiden kann, ob sie das Geschlecht des Schülers tatsächlich im Schulalltag informell anerkennt oder eben nicht. Dass sie dies tut, deutet auf die Flexibilisierung von Heteronormativität hin. Dass sie es jedoch weiterhin ist, die über den Grad der Anerkennung im Schulalltag entscheiden kann und damit geschlechtliche Fremdbestimmung aufrechterhält, verweist, ebenso wie die institutionelle Diskriminierung bei der Zeugnisvergabe, auf post-heteronormative Widersprüche, denen (LGB)T(IQ*)-Schüler:innen und –Lehrer:innen ungeachtet nicht zu leugnender Flexibilisierungen in der Schule ausgesetzt sind.

Eine weitere Dimension von Heteronormativität im Schulalltag materialisiert sich den Aussagen der Lehrkräfte folgend in den Lehrbüchern. Dies legt Toni Holtkamp in Verweis auf die Unsichtbarkeit von inter*geschlechtlichen Lebensweisen in der Schule wie folgt dar:

TH: Äh ist es das, was ich mir wünsche? Was wichtig wäre? Oder was jetzt da ist?

FCK: Sowohl als auch. Sowohl als auch.

TH: Ähm (..) das kann ich gar nicht so genau beantworten, so differenziert. Beziehungsweise die Frage ist so ähm kompliziert, dass ich einfach mal sagen würde, wo ich Grenzen sehe, wenn ich ähm wenn es um den hochsensiblen Bereich der sexuellen Selbstbestimmung geht/ Verortung oder auch ähm Wünsche oder was weiß ich. Dann fängt das damit an, dass in meinem kleine süßen Mathematikbuch Jungen und Mädchen drin sind. Man sieht also Bilder von entweder von Jungs, die dann was erklären, oder von Mädchen, die was erklären, das ist mittlerweile schon schon ja schon fast ausgeglichen, weiß ich aber nicht genau. Ähm ich sehe keine, die ähm androgyn sind. Das könnte ein Junge und ein Mädchen sein, keine Ahnung. Also ich sehe keine Zwitter. [...] Und dass es immer ähm ja, weiß ich auch nicht, ähm (..) dass sich das an so Stereotypen festmacht. Langhaariges, blondes Mädchen kriegt Input von gut/ hellhäutig beide hellhäutig ist ja schon klar, Input von einem Jungen. Super. Ich hab noch kein Bild gesehen, ähm wo wo irgendwie zwei

Jungs mal unterwegs sind, Hand in Hand sowieso nicht [...] Wenn ich mir die Biobücher anschauen und ich schaue ins Biobuch ähm Oberstufe und suche Intersexualität also ähm Zwitter, finde ich nicht. Finde ich vermixt mit Trans in ähm ähm in fachlich falscher Art und Weise. Also, wenn sie was über Inter* erfahren, was immerhin laut WHO 1,7 also fast 2 Prozent der Weltbevölkerung sind, dann dann finde ich die nicht. Wie soll ein Mensch sich da verorten? Wenn wenn das ein Randthema ist und dann steht da Exkurs: Sexuelle Vielfalt. Oder so im Buch steht und nicht ähm: ‚Jeder darf lieben, wen er will‘ dann sind die Denkansätze und Denkstrukturen falsch. Sie sind nicht von der Grundlage aus gedacht, sondern es gibt bereits Vorannahmen und von diesen Vorannahmen geht man ab und dann kann es auch sein. ‚Normalerweise ist das so, aber dann kann das sein, dass auch ein Junge einen Jungen liebt.‘ Ja, herzlichen Glückwunsch, das ist doch Schwachsinn so. Es fängt also bei den Büchern an [...] Und dann sind wir noch ein gutes Stückweit entfernt davon, dass sexuelle Selbstbestimmung oder das eben Vielfalt überhaupt kein Thema mehr ist.

Toni Holtkamp verbalisiert einleitend, dass sie:er die aufgeworfene Frage *„gar nicht so genau beantworten“* könne, da sie:er diese als sehr komplex erachte. Dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* entsprechend deutet die Lehrperson hierüber auf die Existenz eines Problems hin, das *„differenziert“* zu betrachten ist und für welches es offenbar keine einfachen Lösungen zu geben scheint. In der Erzählung fokussiert sie:er die *„Grenzen [...] der sexuellen Selbstbestimmung“* in Schule und Gesellschaft, wodurch Subjekte in ihren Möglichkeiten, sich geschlechtlich und sexuell zu verorten, systematisch eingeschränkt werden. Subjektivierungstheoretisch ließe sich in Anschluss an Judith Butler (2001) formulieren, dass die Lehrperson in der Passage die Un-/Möglichkeiten des Sag- und Lebbaren in Gestalt der diskursiven Areale geschlechtlich-sexueller Intelligibilität in Schule kritisch perspektiviert, indem sie:er auf eine in Lehrbüchern wahrgenommene *weiße* Privilegierung des heterosexuellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit aufmerksam macht. Eben dieses erschwere eine eigenständige respektive selbstbestimmte Verortung – jenseits heteronormativer Dominanzverhältnisse – als geschlechtlich-sexuelles Subjekt, weil es Möglichkeiten zur Verortung strukturell rahme und faktisch auf hegemoniale, vor allem heteronormative Subjektpositionen limitiere (*„Langhaariges, blondes Mädchen kriegt Input von gut/ hellhäutig beide hellhäutig ist ja schon klar“*).

Zwar sei die Repräsentation des binären Geschlechtersystems in Schulbüchern mittlerweile *„fast ausgeglichen“*, jedoch ließen die Lehrwerke – erstens – keinen Platz für eine dritte Option (*„Also ich sehe keine Zwitter“*), – zweitens – für geschlechtliche Ambiguität (*„Ähm ich sehe keine die ähm androgyn sind“*) und ebenso wenig – drittens – für sexuelle Vielfalt jenseits der Heterosexualität (*„Ich hab noch kein Bild gesehen, ähm wo wo irgendwie zwei Jungs mal unterwegs sind Hand in Hand“*).

Vergleichbares gelte nicht nur für die Repräsentationsformen, sondern ebenso die Inhalte von Schulbüchern, wie es in der Problematisierung der terminologischen Vermengung von Trans*- und Inter*geschlechtlichkeit in Biologiebüchern sowie dem darin (re-)produzierten Verhältnis von Norm und Abweichung dargestellt wird. Infolgedessen werden LGBTIQ*-Lebensweisen in additiver Weise als *„Randthema“* marginalisiert, wodurch Heteronormativität wiederum stabilisiert wird.

Den interpretierten Sequenzen folgend manifestiert sich in der responsabilisierenden Deutung der Lehrperson ein feldbezogenes Problembewusstsein für soziale Ungleichheit in Gestalt heteronormativer *„Denkansätze und Denkstrukturen“* sowie für deren (Re-)Produktion innerhalb des schulischen Handlungsraums und Bildungssystems. In Kontrastierung der skizzierten Allgegenwärtigkeit heteronormativer *„Vorannahmen“* mit der Existenz von *„1,7 also fast 2 Prozent“* inter*geschlechtlichen Personen weltweit stellt die Lehrperson die folgende kritische Frage: Welche Möglichkeiten kann ein Individuum vor dem Hintergrund

der skizzierten heteronormativen Diskriminierung wie auch Marginalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt überhaupt haben, um sich geschlechtlich wie auch sexuell selbstbestimmt respektive mündig in Schule und Gesellschaft zu verorten? Vor dem Hintergrund dieser aufgeworfenen Frage hält die Lehrperson in impliziter Abgrenzung zum Deutungsmuster der *Dethematisierung* fest, dass Schule und Gesellschaft aufgrund des heteronormativen Systems der Cis-Zweigeschlechtlichkeit „noch ein gutes Stückweit entfernt davon [sind], dass sexuelle Selbstbestimmung oder das eben Vielfalt überhaupt kein Thema mehr ist“, wodurch sie erneut auf einen post-heteronormativen Status an Schulen aufmerksam macht.

Toni Holtkamp bezieht sich damit kritisch auf die in dieser Arbeit rekonstruierte rhetorische Negation von Differenz und sozialer Ungleichheit, die sich in Verwechslung von Ist- und Soll-Zustand als egalitäre Differenz ausdrückt, indem in dethematisierender Weise so getan wird, als wäre der Untersuchungsgegenstand bereits ein obsoleter Gegenstand der Schule. Begründet wird dies damit, dass vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen rechtlich, materiell und sozial (vermeintlich) in Schule und Gesellschaft bereits vollkommen gleichgestellt seien. Die Lehrerin verneint damit die Negation einer Relevanz vielfältiger Lebensweisen, indem sie schulische Bedarfe und Herausforderungen in Gestalt der post-heteronormativen Schulwirklichkeit nachzeichnet, die einer mündigen geschlechtlich-sexuellen Selbstverortung – und damit zugleich der Realisierung des schulischen Bildungsauftrags – im Wege stehen.

Positiv formuliert: Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen sexueller und geschlechtlicher Selbstbestimmung stellt sich angesichts rigider wie auch subtiler Formen von Heteronormativität, die diverse Marginalisierungen von LGBTIQ*-Lebensweisen an Schulen bedingen, unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* als ein bildungstheoretisch wie auch -politisch höchst bedeutsames Problem dar. Dieses bedarf einer professionellen pädagogischen Bearbeitung – nicht nur, aber auch – durch Lehrkräfte in der Schule und im Unterricht, um der in der Gesellschaft perpetuierten heteronormativen Desinformation von Schüler:innen entgegenzuwirken, sodass diese in die Lage versetzt werden, geschlechtlich und sexuell mündig zu agieren.

5.3.3 „Je mehr Sichtbarkeit für alle da ist, desto mehr Akzeptanz kann auch entstehen“ – Positionierung: sich der Vielfalt an Lebensweisen stellen und für die Vielfalt an Lebensweisen einstehen

In einem ersten Schritt ist im Vorangegangenen schon dargelegt worden, wie Lehrkräfte dem Untersuchungsgegenstand durch die Problematisierung des schulischen Handlungsraumes als heteronormativ wie auch in Teilen als post-heteronormativ eine schulpädagogische Relevanz zusprechen (indem z.B. auf damit verbundene soziale Ungleichheit im Bildungssystem und an der Einzelschule aufmerksam gemacht wird).

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Handlungsbedarfe wird der Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen wie auch sexuellen Lebensweisen im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* als eine genuine Aufgabe und ein Thema von Schule und Unterricht anerkannt, das – nicht nur, aber auch – von den Lehrkräften zu verantworten ist.

Über die Kritik und Problematisierung heteronormativer Dominanzverhältnisse innerhalb des pädagogischen Handlungsraums werden vielfältige Lebensweisen als ein der Profession des Lehrberufs zugehöriger Gegenstand gedeutet. Den Erzählungen folgend konsti-

tuiert sich das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* in einem zweiten Schritt durch eine offene Positionierung und engagierte Haltung gegenüber dem Untersuchungsgegenstand im Schulalltag und Fachunterricht. Sich dem Untersuchungsgegenstand zu stellen, bedeutet in erster Linie, die Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebensweisen nicht mehr über das Deutungsmuster der *Fragmentierung* zu begrenzen oder über das der *Dethematisierung* so weit als möglich zu vermeiden.

Im Datenmaterial ist die Positionierung zum sowie eine Konfrontation mit dem Untersuchungsgegenstand vielmehr daran zu erkennen, dass die interviewten Lehrkräfte die Vielfalt an Lebensweisen ihren Selbstaussagen nach pro-/aktiv ansprechen. Ferner präsentieren sie sich selbst als für diese Themen im Schulalltag und Fachunterricht ansprechbar (z.B. gegenüber (LGBTIQ*)-Schüler:innen, Kolleg:innen, Eltern und dem Unterrichtsgegenstand und Thema).

Durch eine sichtbare und engagierte Positionierung, etwa als LGBTIQ*-Lehrer:in oder auch schulpädagogische Ansprechperson für die Themen Geschlecht und Sexualität, werden post-heteronormative Repräsentationsverhältnisse sowie das Phantasma von Schule als ein asexueller Raum durch die Erzeugung neuer Sagbarkeiten aktiv unterbrochen. Dies gelingt, indem Gesprächs- und Vermittlungsanlässe generiert werden. Lehrkräfte, die das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv (re-)produzieren, bearbeiten das von ihnen wahrgenommene Problem der Heteronormativität unter der Dimension der Positionierung dadurch, dass sie sich für dieses als institutionell zuständig und professionell verantwortlich entwerfen. Sie problematisieren nicht einfach nur eine abstrakte Herausforderung, sondern stellen sich dieser Herausforderung in ihrer Funktion und Rolle als Lehrkraft.

Sie tun dies, indem sie für die Vielfalt an Lebensweisen sowie das Thema im Schulalltag eintreten, um hierdurch post-heteronormative Un-/Sichtbarkeitsregime zu transformieren und Lerngelegenheiten zu erzeugen (z.B. indem sie Thematisierungsgelegenheiten generieren, (Trans*)Schülerin unterstützen oder Vorbilder sein möchten). In diesem Sinne übernehmen Lehrkräfte Verantwortung für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule und im Unterricht.

Sich dem Thema Geschlecht und Sexualität zu stellen und dafür im Schulalltag auch selbst einzustehen, kann je nach Arbeitsumfeld, Schulform, Unterrichtsfach sowie geschlechtlich-sexueller Situierung anders aussehen: Für die trans*geschlechtliche Lehrerin Mia Schmidt bedeutet es, sich nicht mehr zu verstecken, kein Doppelleben mehr zu führen und sich in der Konsequenz an einem Gymnasium in einer hessischen Kleinstadt, in dem sie seit mehreren Jahren als Herr Schmidt bekannt war, offen und sichtbar als die (Trans*)-Frau zu positionieren, die sie innerlich schon immer gewesen ist. Sich dem Thema zu stellen, kann, muss jedoch nicht bedingen, sich als LGBTIQ*-Lehrkraft zu outen, wie es die folgende Passage verdeutlicht:

MS: Und ich hab ähm schon im dem Jahr davor angefangen, meine Kollegen einzuweißen. Also mein Coming-Out war echt, ich sag mal, ich ich/ das war so gut organisiert und vorbereitet, wie nichts sonst in meinem Leben. Also ein Wahnsinn ey, eine Logistik, egal. Ich hab (lacht) immer wieder irgendwelche Kollegen und Kolleginnen in Freistunden beiseite genommen und hab gesagt: ‚Hier, Ich muss dir mal was erzählen, hast’n Moment Zeit?‘ Und dann hab ich ungefähr 80 Einzelgespräche geführt über zwei Jahre, über `n Zeitraum von fast zwei Jahren. Und die haben alle ganz toll reagiert. Also ich hab dann meistens Bilder von mir selbst gezeigt, die ich in der Cloud gespeichert hatte und ich dann am Rechner vorgeholt hatte. Hab dann kurz erklärt, wie es so ist und dass ich vermutlich die nächsten Monate, Jahre was ändern

wird und dass sie Bescheid wissen. Dann hab ich immer wieder darüber geredet, bei manchen Kolleginnen und Kollegen habe ich auch tatsächlich so sein können, die hab ich in der Freizeit schon getroffen, die kannten mich dann schon, wussten, wie ich aussehe. Andere wussten's noch nicht und haben's natürlich als merkwürdiger dann empfunden, aber ähm aufgenommen haben's tatsächlich alles super, prima. Also es waren dann Bedenken im Raum: ‚Oh, kannst du's hier machen‘ und ‚Ich würd an ne andere Schule gehen‘ und ‚Du musst irgendwas verändern‘, sowas war schon im Raum, und für mich war aber klar: Das stimmt nicht, weil ich hier mein soziales Umfeld habe, hier mein soziales Netz, wenn überhaupt mich was einfangen kann, dann mein soziales Netz, ähm wenn ich irgendwo hingeh, um meine Vergangenheit hinter mir zu lassen, wird die mich einholen. Man wird immer wieder das Problem haben, damit konfrontiert zu werden. Also, das wird sich rumsprechen. Grade, wenn man ne Lehrperson ist, ist man doch sehr ähm im Fokus, dass die Leute sich fragen: ‚Was ist mit der? Was ist mit dem?‘ Und dann bisschen mehr über dich erfahren, [...] und das war mir schon klar, dass ich das nicht komplett trennen kann. Also meine Vergangenheit und meine Gegenwart. Ja und die/ dieses Problem hätte ich halt immer [...] Dann ist es mir lieber, sie wissen, was mit meiner Vergangenheit ist, und können das in ihre Überlegungen miteinbeziehen und mich aber trotzdem richtig ansprechen, das müssten sie schon und sie sollen mich auch auf gar keinen Fall als verkleidet sehen, sondern als völlig authentisch wahrnehmen.

Um potenzielle negative Reaktionen aus dem schulischen Umfeld zu antizipieren, gestaltet Frau Schmidt ihr „*Coming-Out*“ äußerst strategisch. Sie konfrontiert hierzu ihre Kolleg:innen über einen Zeitraum von zwei Jahren nach und nach mit ihrem wahren Geschlecht und informiert diese über die bevorstehende Transition. Nach einer vorübergehenden Phase, in der Frau Schmidt ein Doppelleben führte und in der Schule im so bezeichneten ‚Boy Mode‘ auftrat – siehe Deutungsmuster der *Fragmentierung* (5.2) –, stellt sich die Lehrerin der Vielfalt an Lebensweisen, die für sie zugleich eine biographische Komponente besitzt, im wahrsten Sinne des Wortes: Sie tut dies nämlich in persona sowie von Antlitz zu Antlitz, indem sie ihre Kolleg:innen bei unterschiedlichen Gelegenheiten aktiv auf ihre (Trans*)-Geschlechtlichkeit anspricht und damit zugleich das Kollegium mit der Vielfalt an Lebensweisen in den eigenen Reihen konfrontiert.

Frau Schmidt schildert hierzu eindrucksvoll, welchen logistischen Aufwand sie betrieben hat, um als trans*geschlechtliche Lehrerin in der Schule anerkannt zu werden. In „*ungefähr 80 Einzelgesprächen*“ unterrichtet sie ihre Kolleg:innen über den geplanten Transitionsprozess. Sie „*erklärt*“ ihnen, was sich im beruflichen Alltag in Zukunft verändern wird, wodurch sie in Rekurs auf ihre Lebensgeschichte zugleich zur individuellen Vermittlung des Themas an der Schule einen Beitrag leistet, indem sie ihre spezifische Involviertheit in die Themen Geschlecht und Sexualität zu einem professionsrelevanten pädagogischen Thema macht.

Der dargestellte Umstand verdeutlicht, dass trans*geschlechtliche Lehrkräfte, ungeachtet der steigenden Sichtbarkeit von Trans* in den Medien, im Handlungsraum Schule auf Ebene des Kollegiums noch keineswegs selbstverständlich, sondern in hohem Maße erklärungsbedürftig erscheinen.

Gleichwohl einige Kolleg:innen die Transition als „*merkwürdig*“ und damit sonderbar erleben, außerdem „*Bedenken*“ hinsichtlich der schulöffentlichen Lebbarkeit an dem Gymnasium in einer kleinen Mittelstadt in Hessen äußern, bewertet Frau Schmidt die Reaktionen der Kolleg:innen insgesamt doch als sehr positiv („*super*“ und „*prima*“). Und dies tut sie, obwohl manche von ihnen der Lehrerin sogar geraten hatten, die Schule zu verlassen oder ihr Auftreten zu verändern.

Erklären lässt sich diese dennoch positive Bewertung dadurch, dass die Kolleg:innen ihre Entscheidung – im Gegensatz zu einigen Personen aus dem privaten Umfeld – prinzipiell als solche akzeptieren, zumindest jedoch ad hoc tolerieren, was empirisch erneut auf

den Status der Post-Heteronormativität hinweist. Den geäußerten Einwänden begegnet die Lehrerin in selbstbewusster Weise über das Deutungsmuster der *Responsibilisierung*, das sich in der Passage in einer bewussten und sichtbaren Positionierung als (Trans*)Frau und der sukzessiven Konfrontation des schulischen Umfelds mit eben dieser Tatsache widerspiegelt. Auf diese Weise werden Geschlecht und Sexualität zugleich zu einem Thema sowohl in der Schule im Allgemeinen – und wie anhand anderer Passagen noch zu zeigen ist – als auch im Unterricht im Speziellen. Frau Schmidt erklärt ihre Transition damit zu einem pädagogischen Vermittlungsgegenstand für die heteronormative Mehrheit an Kolleg:innen und Jugendlichen in der Schule, um auf diesem Wege geschlechtliche Selbstbestimmung als (Trans*)Lehrerin zu erlangen.

Im Datenmaterial manifestieren sich entsprechende Deutungen nicht nur dadurch, dass Frau Schmidt proaktiv das Gespräch mit ihren Kolleg:innen sucht, sondern ebenso darin, dass sie beschließt, dem von ihr beschriebenen (trans*)geschlechtlichen ‚Anerkennungsproblem‘ an der eigenen Schule nicht auszuweichen. Dies könnte sie schließlich etwa dadurch, dass sie die Stadt oder Schule verlässt, um ihre Cis-Vergangenheit als Herr Schmitt ‚hinter sich lassen‘ zu können. Frau Schmidt stellt sich stattdessen ihrer Geschlechtlichkeit und dem überwiegend heterosexuellen sowie cis-zweigeschlechtlichen Kollegium. Sie begründete diese Entscheidung, indem sie sich zu dem Umstand dahingehend positioniert, dass sie als Lehrkraft *„immer wieder das Problem haben [wird], damit [mit ihrer Transition respektive Cis-Vergangenheit] konfrontiert zu werden“*. Folglich beschließt sie, offen und offensiv mit ihrer (trans*)geschlechtlichen Situierung im Schulalltag umzugehen, sodass das schulische Umfeld ihre (Cis-)Vergangenheit in das alltägliche Handeln *„miteinbeziehen“* kann.

Das Wissen um ihre Vergangenheit verringert der Passage folgend keineswegs die Forderung, als (Trans*)Frau bzw. (Trans*)Lehrerin im schulischen Handlungsfeld anerkannt zu werden. Im Schulalltag anerkannt zu sein, bedeutet für Frau Schmidt insbesondere, als (Trans*)Frau ansprechbar zu sein und als solche auch korrekt in der weiblichen Form angesprochen zu werden (*„mich aber trotzdem richtig [als Frau] ansprechen“*). Dem folgend möchte sie von Kolleg:innen weder *missgondert* noch als Transvestit oder (Cis-)Mann in Frauenklamotten gelesen werden (*„auf gar keinen Fall als verkleidet sehen, sondern als völlig authentisch wahrnehmen“*).

Im Datenausschnitt offenbart sich das Wechselverhältnis von Repräsentations- und Anerkennungsverhältnissen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Handlungsraum der Schule, das durch die offene Positionierung als (Trans*-)Lehrerin aktiv mitgestaltet und entgegen der durch Kolleg:innen geäußerten Bedenken in Richtung einer erhöhten Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt aktiv durch das eigene Coming-Out verändert wird. Der Deutung folgend trägt Frau Schmidt durch ihre offene wie auch sichtbare Positionierung als (Trans*)Lehrerin zu einer bilateralen Thematisierung geschlechtlicher Vielfalt und hierüber vermittelt schließlich zur schulischen Erweiterung post-heteronormativer Repräsentationsverhältnisse an ihrer Schule bei.

Frau Schmidts Coming-Out als (Trans*)Lehrerin wird dem Interview zufolge sukzessive auf die Schüler:innenebene und den restlichen schulischen Raum erweitert. In Absprache mit der Schulleitung schafft die Lehrerin hierdurch aktiv Vermittlungsgelegenheiten in unterschiedlichen Klassenstufen, um sich in einer selbstermächtigenden Art und Weise als (Trans*)Frau zu positionieren und die Schulöffentlichkeit vermittelt über die Pädagogisierung ihrer eigenen Person hinsichtlich des Themas Trans*geschlechtlichkeit zu informieren.

Die sichtbare Positionierung als (LGB)T(IQ*)-Lehrkraft entspricht in diesem Sinne einer schulpädagogischen Responsibilisierung wie auch Pädagogisierung des Coming-Outs zum Zweck der Wissens- und Wertevermittlung:

MS: Ich hab dann gemerkt, als ich soweit war, alle Kolleginnen sind eingeweiht, die mir wichtig sind, ähm war mein Plan, eigentlich noch ein halbes Jahr warten und dann, wenn hier Abitur gelaufen ist, dann würde ich hier allen erklären, was los ist und mit mir im Reinen dann in die Schule kommen. Die Wirklichkeit hat mich überholt, ich bin dann/ dann gab's plötzlich Gerüchte [...] Es gab hier ganz viele Schüler, die andere Lehrer gefragt haben: ‚Was ist denn mit der Schmidt? Ist der/ würd der lieber ne Frau sein oder so?‘ Und ähm ich habe dann beschlossen, ich gehe den offensiven Weg, hab dann beschlossen, ich sag vor den Herbstferien den Schülern und Schülerinne Bescheid, was mit mir ist und mach dann so ne Coming-Out-Stunde. Hab ich in allen Klassen gemacht, von der Klasse 7 bis zur Klasse 13, und die haben alle supertoll reagiert. Klar, am Anfang war immer so: ‚Höhöhö‘ und ‚Ja, wir ham's gehört‘ und ähm oder ‚Ne, wir haben nix gehört‘ und dann hat eine ganz mutig gesagt: ‚Ja, stimmt, wir haben was gehört. Wir haben gehört, wir wissen ja nicht ob's stimmt, und wir glauben's ja eigentlich nicht, aber wir haben gehört, Sie wollen lieber ne Frau sein.‘ Ich hab in dem Moment immer sagen können: ‚Ja, das stimmt.‘ Und das war der Moment, in dem es ganz leise wurde in der Klasse und in dem alle erstmal tief Luft geholt haben und ich dann die Chance genutzt habe, um zu sagen: ‚Ja, wenn es diesen Schalter gäbe, der mich von jetzt auf gleich sofort zu ner perfekten Cis-Frau macht‘ – cis hab ich nicht gesagt – aber zu ner perfekten Frau macht, ‚ich würde den Schalter drücken, und wenn ich ihn nicht mehr umlegen könnte, wäre das genau richtig!‘ Ähm, das haben viele dann schonmal so als Anlass genommen, darüber nachzudenken, wie das so für sie wäre, schätze ich, und ich hab da ganz viel Zuspruch erfahren in der Zeit, (unv.) echt. Da haben wir viel geweint miteinander und es war toll. Mhm hm dann bin ich tatsächlich nach den Ferien, viel schneller, als ich vor hatte, ähm hab ich gemerkt in den Ferien, ich will jetzt nicht wieder zurück in diesen Boy Mode, ich wollte nicht mehr, es ging nicht mehr, ich konnte einfach nicht mehr `n Mann sein. Das war ja eh ne merkwürdige Rolle, in die ich da geraten war. Also habe ich gesagt, jetzt zieh ich mich nicht mehr anders an, ich geh genau so, wie ich will, morgen in die Schule, das war Sonntag, als die Ferien rum waren. Hab dann noch ne E-Mail geschickt an meinen Vizechef, damit der auch Bescheid wusste, und bin dann am nächsten Tag als Mia Schmidt in die Schule. Ja, das war unfassbar. Ich war extrem nervös, ich war extrem zittrig auf den Beinen. Es hat sich/ ähm sehr viel Überwindung gekostet aus dem Haus zu gehen, weil ich das bis dahin immer nur versteckt bis zur Garage gemacht hatte. Dann jetzt aber offen. Sind nur fünf Meter zum Auto, aber das waren wichtige fünf Meter (lacht) und dann hier anzukommen und so aufzutauchen, das war unfassbar. Ich hatte zur zweiten Stunde Schule, also bin ich früher gekommen, bin fast alleine über den Schulhof geschlendert, und hatte mir schon alles ausgemalt, wie ich's machen würde, wen ich so wie begrüßen würde. Die wussten ja alle schon Bescheid und dann hab ich mich als Erstes im Sekretariat vorgestellt und hab eigentlich jeden, den ich da getroffen habe, nochmal begrüßt mit: ‚Hallo, ich bin jetzt die Mia. Ab sofort und für den Rest der Zeit.‘ und manchen musste ich noch was erklären, anderen wiederum nicht. Ich hab auch da wieder viel tollen, lieben Zuspruch bekommen und gemerkt: Ja, das ist gar nicht so schlimm. Meine Kurse waren supertoll. Ich bin also in den Klassenraum (lacht) und stand da und hab auf meinen 13. Klasse Kurs gewartet, dann kamen die ersten, haben die Tür aufgemacht, reingeguckt und die Tür wieder zu gemacht, weil sie gedacht haben, sie wären falsch. Und dann kamen sie alle so nach und nach reingeschlendert, und grade die Mädchen, die waren super! Die haben dann sowas gesagt wie: ‚Das passt voll zu Ihnen‘ oder mitten in der Stunde kam dann eine nach vorne und hat zu mir gesagt ähm: ‚Also wir sind uns dahinten einig, wir finden, Sie sehen toll aus.‘

Frau Schmidt berichtet zu Beginn der Passage, dass sie „*beschlossen*“ habe, „*den offensiven Weg*“ zu beschreiten und die Schüler:innenschaft angesichts bald aufkommender Gerüchte doch früher als geplant über ihre Transition zu informieren. Darin artikuliert sich erneut die Deutungsdimension der Positionierung, die auf die Konfrontation des Umfelds mit der Vielfalt an Lebensweisen ausgelegt ist.

Das Ende der Passage illustriert, wie sie den geschilderten Plan realisierte und von der Schüler:innenschaft erfolgreich als Frau (an-)erkannt wird („*Also wir sind uns dahinten*“

einig, wir finden, Sie sehen toll aus.“). Der getroffene Entschluss und von ihr geschilderte Tag, an dem sie zum ersten Mal als Frau das Schulgelände betritt, verdeutlichen, dass sich die Lehrerin – im wahrsten Sinne des Wortes – sichtbar im Handlungsraum zum Thema Geschlecht positioniert, indem sie an der Schule nicht mehr im sogenannten „*Boy Mode*“ auftaucht („*ich will jetzt nicht wieder zurück in diesen Boy Mode*“, „*Also habe ich gesagt, jetzt zieh ich mich nicht mehr anders an, ich geh genau so, wie ich will morgen in die Schule*“).

Gleichwohl die Interviewpartnerin mit der geschilderten Umgangsweise unter anderem auf die Gerüchte reagiert, was als Hinweis auf das Deutungsmuster der *Fragmentierung* gelesen werden kann, und die Transition für sie immer auch ein persönliches Problem (im Sinne einer zu bewältigenden privaten als auch beruflichen Aufgabe) darstellt, manifestiert sich in dem Entschluss, sich an der eigenen Schule als Trans*-Lehrerin zu outen, das für das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* prototypische Moment des ‚sich Stellens‘, wodurch Trans*geschlechtlichkeit, vermittelt über die Pädagogisierung der eigenen Person, zu einem Thema im schulischen Handlungsraum wird. Letzteres wird in enger semantischer Verbindung zum Informieren, Erklären und Vermitteln kommuniziert und weist auf das Moment der Verantwortlichkeit hin. In der Passage ist dies etwa anhand des mehrmals verwendeten Substantivs ‚Bescheid‘ in Kombination mit dem Verb ‚wissen‘ nachzuvollziehen („*ich sag vor den Herbstferien den Schülern und Schülerinnen Bescheid*“, „*damit er [Vize-schulleiter] auch Bescheid wusste*“, „*Die wussten ja alle schon Bescheid*“), über das sich die Wissensvermittlung bezogen auf die eigene Geschlechtlichkeit in der Schule dokumentiert.

Der Deutung folgend verantwortet Frau Schmidt die Vielfalt an Lebensweisen in einer selbstermächtigenden respektive empowernden Weise mittels ihrer sichtbaren Positionierung als (Trans*)Lehrerin im schulischen Handlungsraum. Die Transition weist insofern über eine bloße ‚Privatangelegenheit‘ hinaus, wie sie zu einer pädagogischen Lern- und Vermittlungsgelegenheit für Dritte und von der Lehrerin in gewisser Weise pädagogisiert wird. Indem sich die Lehrerin sichtbar als (Trans*)Frau positioniert, ist sie also nicht nur mit sich selbst „*im Reinen*“, sondern ermöglicht zugleich diverse Gesprächsgelegenheiten an ihrer Schule, indem sie in „*allen*“ Klassenstufen eine „*Coming-Out-Stunde*“ realisiert. Diese kann für Schüler:innen zum „*Anlass*“ werden, über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen „*nachzudenken*“.

Die Lehrerin zeigt sich im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen damit sowohl als responsiv im Hinblick auf das ihr inhärente Begehren, Frau zu sein, als auch responsabel, indem sie im Schulalltag offen zu ihrem Frausein steht und die Schulöffentlichkeit sukzessive über ihre Trans*-Lebensweise informiert. Hierdurch lernt diese Öffentlichkeit, über Geschlecht und Sexualität respektive vielfältige Lebensweisen nachzudenken. Sie schafft hierdurch aktiv ‚Chancen‘ zur Wissens- und Wertevermittlung, um sich in der Schule mit der Vielfalt an Lebensweisen aus einer subjektorientierten Perspektive heraus, sozusagen am ‚Beispiel‘ und ‚Vorbild‘ von Frau Schmidt, auseinanderzusetzen. Zugleich riskiert sie damit aber auch eine De-Professionalisierung der eigenen Funktion als Lehrkraft, indem sie sich in Rekurs auf die Pädagogisierung ihrer Geschlechtlichkeit, die immer auch private Anteile der eigenen Person umfasst, ‚angreifbar‘ macht.

Die Passage bewegt sich im Spannungsverhältnis von Responsibilisierung und Pädagogisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen und verläuft in Rekurs

auf die eigene Geschlechtlichkeit und Person.⁵⁰ Aus kritisch-dekonstruktiver Perspektiver bleibt in diesem Zusammenhang anzumerken, dass die Pädagogisierung der eigenen Geschlechtlichkeit oder Sexualität sowie das ‚Lernen am biographischen Beispiel‘ nicht von allen der interviewten LGBTIQ*-Lehrkräfte als gleichermaßen sinnvoll erachtet wurde.

Ursächlich dafür ist, dass im Zuge der individuellen Exposition durch sichtbare Positionierung als LGBTIQ*-Lehrkraft nicht nur die Gefahr einer De-Professionalisierung der eigenen Funktion als Lehrkraft aufkommt, sondern ebenfalls das Risiko des *Othering*, der Verdinglichung der eigenen Lebensweise sowie deren Instrumentalisierung als eine Vielfaltsressource respektive als ein Lerngegenstand für heterosexuelle und cis-zweigeschlechtliche Subjekte möglich wird. Hierauf hat etwa Frau Barong unter dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* hingewiesen, wenn sie ihre geschlechtlich-sexuelle Situierung als lesbische (Cis-)Frau als eine Privatsache ausdeutet, um gerade nicht zum schulischen Objekt der Wertevermittlung zu werden (5.2.5).

Analytisch vergleichbar, biographisch jedoch anders gerahmt als bei Frau Schmidt beschreibt Frau Dohm – eine heterosexuelle (Cis-)Lehrerin mit mathematisch-naturwissenschaftlichen und beruflichen Fächern im Bereich des Sozialwesens, die zum Zeitpunkt des Interviews an einer beruflichen Schule in einer kleineren Großstadt arbeitet –, wie sie während des Referendariats durch eine Gruppe von Schülerinnen mit den Themen Geschlecht und Sexualität konfrontiert worden ist. Daraufhin beschloss sie, dem Unterrichtsgegenstand nicht mehr länger auszuweichen, sondern sich gegenüber diesem als Lehrkraft – das heißt immer auch in ihrer Funktion und Rolle als Lehrkraft – offen und sichtbar zu positionieren:

AD: Und ja begonnen als Referendarin hat das in Mittelstadt B. gleich mit so ner Klasse frecher Mädels, bei denen ich Bio und Säuglingspflege hatte und die dann, wo ich dann erstmal geguckt hab, ne ähm Sexualorgane und dann kamen gleich die krassen Fragen so ne so wo ich dann gleich so eingestiegen bin in Sexualkunde, die waren ja auch schon 15/16 und ähm ok, das war so mehr rund um Sexualität und äh erstmal 'n was so bei den Schülern aufkam. Ich hab dann in Großstadt D. dann ja, ich hab mit Erziehern auch viel ähm immer wieder auch Thema Sexualität genommen mit all seinen Vielfalten, bisschen biologisch fundiert, aber dann natürlich mit Erziehern und Erzieherinnen kommt man natürlich immer auch auf andere Themen ähm, die denn in dem Bereich auftauchen. Und ja auch schon bei der Schülerschaft in Großstadt D., also vor 20 Jahren, bei den Erziehern taucht immer wieder auch homosexuell orientierte Jugendliche auf, ne. Ja Jungs und Mädels. Und die fanden das immer ganz schön, wenn ich dem Thema offen gegenüber bin und man auch darüber sprechen konnte so. Also das heißt, mein Biounterricht wurde manchmal natürlich auch zu äh/ psychologischen oder, wie soll ich sagen/, also äh rund um Freundschaft, Sexualität, ne, Verhütung,

⁵⁰ Wenn ich in dieser Arbeit von Pädagogisierung schreibe, meine ich damit die soziale Konstruktion einer pädagogisch *legitimen* Form des Sprechens über und der Thematisierung von Geschlecht und Sexualität durch die interviewten Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv (re-)produzieren (z.B. weil Geschlecht und sexuelle Orientierung als Teil der Unhintergebarkeit der eigenen Person erachtet werden und dem folgend einen professionsrelevanten Gegenstand darstellen, den es in der Funktion als Lehrkraft reflexiv zu berücksichtigen gilt). Problematisch an der Begrifflichkeit der Pädagogisierung im Zusammenhang mit Geschlecht und Sexualität erscheint mir demgegenüber, wenn darunter die Konstruktion eines pädagogischen Gegenstandes subsumiert wird, der ‚eigentlich‘ keiner ist und ebenso wenig zu einem solchen gemacht werden sollte. Da der Terminus der Pädagogisierung von manchen Autor:innen bereits in einem selbstkritischen Verständnis benutzt wird (z.B. um eine Pädagogisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen anzuzeigen Höhne 2004), muss an dieser Stelle besonders präzise damit verfahren werden. Andernfalls kann der Eindruck entstehen, dass Geschlecht und sexuelle Orientierungen ‚eigentlich‘ reine private Gegenstände sind oder sein sollten und die Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* nutzen, diese Privatangelegenheit in einer für Schule und Unterricht *illegitimen* Weise zu einem pädagogischen Gegenstand erklären würden.

Techniken, was ist möglich. Und so und was gibts alles, also ich hab auch das Thema dann immer oder, ja ich hab mich dem immer gestellt und gemerkt, wenn ich ehrlich war, dann isses gut angekommen. Ne so ähm hab gedacht, ich könnt mich eigentlich raushalten weil ich ja nur die Lehrerin bin, dann hab ich das war noch in meiner Zeit in Mittelstadt B. ne Fortbildung gemacht in Sexualpädagogik [...] So und da ham wir ähm das son bisschen reflektiert, wie macht man Sexualkundeunterricht, kann ich mich eigentlich raushalten? Ne, ich bin genau als Person da vorne und sie denken alle drüber nach, wie ich's so mach, ne klar [...] und dann eben auch zu gucken, ähm ja in der Fortbildung auch zu gucken, was vertrete ich für ne Einstellung mit der ähm (...) wie soll ich sagen also, ich meine es geht ja auch darum, was ist mir da wichtig [...] Welche Einstellung oder ich muss mir vorher klarmachen, was ich für ne Einstellung zu Sexualität habe und was ich rüberbringen will. Und auch wenn ichs nonverb/ nicht sage, kriegen die Schüler mit, wie ich dazu stehe, so ne.

Frau Dohm schildert in der Passage, wie sie der Unterrichtsgegenstand Sexualität in den letzten 20 Jahren über diverse berufliche Stationen hinweg begleitet und sie in diesem Zuge gelernt hat, ihre institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung als Lehrkraft zunächst als eine solche anzuerkennen und schließlich auch im Biologieunterricht handlungspraktisch wahrzunehmen.

Berufsbiographisch besonders relevant ist für die Interviewpartnerin erstens eine Gruppe so bezeichneter kecker Schülerinnen (*„frecher Mädels“*), die die Lehrerin während ihres Referendariats (Vorbereitungsdienstes) mit an dieser Stelle nicht weiter spezifizierten *„krassen Fragen“* konfrontierte, sodass die (Cis-)Lehrerin dazu aufgefordert war, sich im Fachunterricht zu diesen Fragen zu positionieren und erstmalig mit Themen rund um sexuelle Einziehung und Bildung in der Schule aktiv auseinanderzusetzen (*„wo ich dann gleich so eingestiegen bin in Sexualkunde“*).

Zweitens schildert die (Cis-)Lehrerin, dass es *„homosexuell orientierte Jugendliche“* zu schätzen wüssten, wenn sich die Lehrkraft als *„offen“* und ansprechbar (*„man auch darüber sprechen konnte“*) im Hinblick auf die Vielfalt an Lebensweisen präsentiere. Diese Beobachtung ist womöglich auch ein Grund dafür, dass Frau Dohm ausgehend vom Unterrichtsfach Biologie (*„biologisch fundiert“*) das Thema Sexualität *„mit all seinen Vielfalten“* im Unterricht vermittele, wobei ebenfalls soziale Aspekte der Sexualität zur Sprache kämen (*„Freundschaft, Sexualität, ne, Verhütung, Techniken“*). Der Rekurs auf das Alter der Kinder (*„15/16“*) sowie die biologische Fundierung des Themas dienen aus dieser Perspektive der Legitimation sowie Versachlichung des Untersuchungsgegenstandes. Für die Lehrkraft fungiert dieses Vorgehen weiterhin als ‚Türöffner‘ für eine reflektierte Auseinandersetzung mit sozialen Fragen rund um Geschlecht und Sexualität (*„so das heißt mein Biunterricht wurde manchmal natürlich auch zu äh/ psychologischen oder wie soll ich sagen/ also äh rund um Freundschaft, Sexualität, ne, Verhütung, Techniken, was ist möglich“*).

Für den entwickelten Umgang mit dem Untersuchungsgegenstand besonders bedeutsam erscheint drittens eine Fortbildung im Bereich der emanzipatorischen *„Sexualpädagogik“*, die der Lehrerin nachhaltig in Erinnerung geblieben ist. Hier habe sie gelernt, ihre *„Einstellung“* zum Unterrichtsgegenstand als Lehrkraft zu reflektieren, sodass sie ein professionelles Verhältnis zu diesem Unterrichtsgegenstand entwickeln lernte. Der Passage folgend erkennt Frau Dohm während der Fortbildung, dass die Unhintergebarkeit der eigenen Person die Unterrichtsthemen Geschlecht und Sexualität umfasst (*„Ne, ich bin genau als Person da vorne und sie denken alle darüber nach, wie ich's so mach“*) und ihre Vorannahme, dass sie sich *„eigentlich raushalten“* könne, weil sie doch *„nur die Lehrerin“* sei, nicht mehr tragfähig ist.

Zusammenfassend ließe sich wie folgt formulieren: Die Lehrerin wird sich in einem berufsbiographischen Professionalisierungsprozess, der sowohl ihre Erfahrungen während des Referendariats (Vorbereitungsdienstes) als auch der Fortbildung umfasst, darüber bewusst, dass sie die Auseinandersetzung mit den Themen Geschlecht und Sexualität nicht mehr vermeiden respektive vor sich selbst dethematisieren kann. Die Lehrerin zeigt sich in dem Maße für das Thema pädagogisch professionell verantwortlich, wie sie mit diesem in ihrer Biographie – durch die Schüler:innen sowie innerhalb der Fortbildung – konfrontiert wurde bzw. weiterhin wird.

Diese Erkenntnis ist analytisch vergleichbar mit jenen biographischen Erfahrungen, welche Frau Schmidt im Zuge ihres Outings als (Trans*)Frau schilderte. Analog hierzu bezieht Frau Dohm Stellung. In den beschriebenen Momenten, in denen die Lehrerin sich mit dem Thema konfrontiert (sieht) und beschließt, sich als Lehrkraft im Fachunterricht zu positionieren, manifestiert sich die im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* immanente Verantwortungsübernahme mit Bezug zu den Deutungsdimensionen der Problematisierung, Positionierung und Pädagogisierung. Auf lexikalischer Ebene dokumentiert sich dieses Moment insbesondere in den verwendeten Metaphern, die über die Wortfamilie ‚stehen‘ realisiert werden („*ja ich hab mich dem immer gestellt*“, „*auch wenn ichs non/ nicht sage, kriegen die Schüler mit, wie ich dazu stehe*“). Ferner ist auf jene Sequenzen hinzuweisen, in welchen die Lehrerin auf ihre professionelle pädagogische Haltung im Zusammenhang mit ihrer geistigen Positionalität im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand rekurriert („*auch zu gucken, was vertret ich für ne Einstellung*“).

Eine bewusste Positionierung respektive offene Haltung gegenüber der Thematik von Geschlecht und Sexualität stellt für Frau Dohm eine wesentliche Voraussetzung dar, um einerseits die Gleichwertigkeit vielfältiger Lebensweisen im Unterricht zu vermitteln, andererseits Jugendlichen wiederum selbst schulische Möglichkeitsräume zu erschließen, um sich zum Thema offen und sichtbar positionieren zu können. Die Offenheit der Lehrkraft gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen ermöglicht dieser Deutung folgend eine Offenheit der Schüler:innen dem Untersuchungsgegenstand gegenüber.

Eine spezifische Herausforderung stelle in diesem Kontext die Ausgestaltung der Nähe-Distanz-Antinomie dar, weshalb die Reflexion eigener Einstellungen als Lehrkraft von hoher Bedeutung sei. Eine professionelle pädagogische Positionierung zu den Unterrichtsgegenständen Geschlecht und Sexualität erfordere den Deutungen folgend Rollenkonformität bis hin zu Rollenreflexivität, um mit Jugendlichen in ein offen-engagiertes Unterrichtsgespräch treten zu können. Dabei müssen jedoch weiterhin die Grenzen zum Privatbereich aufrechterhalten und es müsse in der Rolle als Lehrkraft verweilt werden, wie es in der folgenden Passage von Frau Dohm herausgestellt wird:

AD: Ich denk, bei dem Thema is es auch schwierig, dann die professionelle Distanz zu wahren, weil sie [die Schüler:innen] sich ja öffnen und private Sachen erzählen. Trotzdem is es, glaub ich, wichtig, dass ich als Lehrperson ähm meine Offenheit zeige, aber mein Privatleben rauslasse. So. Ich hab spät/ hab mei/ vor Jahren von einem der Schüler, wo ich Sexualkundeunterricht gemacht hab und wo wir uns später mal wieder getroffen haben, die Rückmeldung bekommen, dass sie sich natürlich gemach/ Gedanken um mich, um meine Sexualität gemacht haben. Aber es wurde natürlich da nicht thematisiert, ne. Aber das is schon auch wichtig, als Lehrperson das zu wissen, dass man nicht (..) man steht da nicht als Hülle, ne, sondern man/ allein, wie man es unterrichtet, bringt man auch Persönlichkeit mit rein, und das is natürlich im Deutschunterricht anders, als wenn ich über Sexualität rede, so oder sexuelle Orientierung, ne. Und da ich nun ähm ja also so wenn ich die Rückmeldung ne da da ich eben äh locker über Homosexualität reden kann und das

eben auch als gleichwertig oder meine Einstellung so is, merken die [Schüler:innen] das [...] is ja grundsätzlich so wie viel/ ich find's schon schwierig, wenn ich irgendwo tanzen gehe und die Schüler auch dabei sind so. Da muss man [...] aber irgendwann muss man auch so sein Privatleben äh schützen. Es sind also es is dann auch ein Rollenkonflikt, ne. Ich hab mir mal auch in Bezug auf Beratung viel Gedanken über Rollen gemacht. Also da muss ich dann auch. Ich denke, das is wichtig, da die Rolle zu wahren als Lehrkraft, ja. Wobei ich von ähm ja also das würd ich ja erstmal grundsätzlich sagen. Wobei es wichtig ist, zu wissen, dass man ja es is/ macht ja auch was aus, wenn ich als Person da stehe und wenn ich n bisschen was von meinen privaten Sachen erzähle, bin ich nicht mehr so unmenschlich, das ist ja, aber das muss man abwägen und das muss man vielleicht auch wirklich gezielt einsetzen [...] über die Jahre hat es sich das auch verändert, weil eben zum Beispiel Homosexualität ein bisschen normaler, sag ich mal, in Anführungsstrichen/ ja also n bisschen mehr im Gespräch war und die Jugendlichen durchaus sich Gedanken gemacht haben und ich weiß noch (...) ich weiß noch, als ich hier anfing, also vor zehn, 13 Jahren hatte ich ne Berufsfachschulklasse, ähm (...) wo durchaus dann zum Gespräch kam, es war interessanterweise mal so `n Tag, wo nur 2/3 der Klasse da war, ich weiß nicht, warum die andern krank waren, oder nicht da jedenfalls merkte man, die trauten sich auch zu erzählen, weil nicht alle da waren, ne so und dann kamen durchaus ein paar, die gesagt haben, ‚ich weiß eigentlich gar nicht, ob ich jetzt auf Mädchen oder Jungs stehe‘ und so ne und ähm ich weiß, bin grad nicht mehr so sicher, ob's ein ein Junge, der der seiner Klasse erzählt hat, dass er schwul ist, ähm das so ein bisschen angetickt hat. Aber da hab ich gedacht: ‚Mensch, da verändert sich was bei den Jugendlichen‘ auch, wobei sie gesagt haben, ‚okay meine Mutter muss es nicht wissen‘, ne, aber sie haben durchaus bei sich selber die Möglichkeit eröffnet, dass sie erstmal gucken müssen, ne. Wer weiß, wie's so ist. Und da hab ich gedacht, Mensch da konnte ich jetzt in bei den Jugendlichen ne Entwicklung entdecken, so ne, fand ich ganz ganz spannend [...] Also in diese Bereiche, wenn dann ne `n offenes Gespräch im Unterricht möglich ist, gibt's dann gab's dann manchmal da waren dann nur noch drei im Raum und sie, es war ihr aber wichtig, darüber zu reden und so und ähm, also das is so meine Erfahrung, wenn die mitkriegen, dass ich da offen bin, dass sie dann durchaus mit sehr persönlichen, intimeren Fragen auf mich zukamen, so ne so. Also da gab's dann durchaus auch mal kleine Beratungseinheiten, so ne.

Ausgehend von den Schilderungen über einen themenbezogenen Rollenkonflikt zwischen Lehr- und Privatperson (*„Also da muss ich dann auch. Ich denke, das is wichtig, da die Rolle zu wahren. Als Lehrkraft, ja“*) verhandelt Frau Dohm im Datenausschnitt die folgende Frage: Wie ist es möglich, in Schule und Unterricht Offenheit gegenüber dem Thema zu signalisieren, die Rolle als Lehrperson *„zu wahren“* und außerdem die Grenzen zum eigenen Privatleben zu *„schützen“*? Eine vorläufige Antwort darauf scheint hier das *„gezielte“* Einsetzen *„privater Sachen“* zu sein, wobei die Lehrerin festhält, dass sie ihre eigene (heterosexuelle) Situierung im Schulunterricht nicht als solche thematisiere. Dies habe in Kombination mit ihrer offenen, engagierten Haltung gegenüber dem Thema Homosexualität unter den Schüler:innen zu Spekulationen über ihre sexuelle Orientierung geführt, wie sie erfuhr.

Die Lehrerin schildert ferner, dass sie in den vergangenen zehn Jahren (2005-2015) eine relative Normalisierung von Homosexualität (*„zum Beispiel Homosexualität ein bisschen normaler, sag ich mal in Anführungsstrichen“*) sowie eine zunehmende Fluidität des Begehrens unter den Heranwachsenden wahrnehme (*„aber sie haben durchaus bei sich selber die Möglichkeit eröffnet, dass sie erstmal gucken müssen, ne“*). Dies wertet sie als interessant (*„spannend“*). Dieser Umstand kann als weiterer empirischer Hinweis auf den Status quo der Post-Heteronormativität in Schule interpretiert werden, in welcher neue Sagarkeiten und in Teilen auch neue Lebbarkeiten von Geschlecht und Sexualität artikuliert werden, ohne dass Heteronormativität als Norm per se an Geltung verloren hätte.

Im Schulalltag manifestiere sich diese Veränderung etwa dadurch, dass sich die Schüler:innen seit geraumer Zeit trauen würden, ihre eigene sexuelle Orientierung offen(er) im Schulalltag anzusprechen, zumindest anzudeuten (*„ein Junge, der der seiner Klasse erzählt*

hat, dass er schwul ist“). Weitere Begehrensbewegungen würden von ihnen ferner biographisch nicht ausgeschlossen, was auf eine Flexibilisierung hindeute. Vor diesem Hintergrund sei es besonders „wichtig, als Lehrperson zu wissen, dass man nicht“ nur als eine „Hülle“ – bzw. in der Funktion der Lehrkraft – agiere, sondern zugleich die eigene „Persönlichkeit“ und Einstellung gegenüber der Vielfalt an Lebensweisen in das professionelle Handeln einfließen lasse.

Gleichwohl sich in der Passage auch Momente der Spaltung von beruflicher und privater Rolle erkennen lassen, legt Frau Dohm hier doch ein reflexives Rollenverständnis an den Tag, womit sich ihre Deutung von jenen, welche unter dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* rekonstruiert wurden, unterscheidet („Trotzdem is es, glaub ich, wichtig, dass ich als Lehrperson ähm meine Offenheit zeige, aber mein Privatleben rauslasse“).

Ein „offenes Gespräch“ über vielfältige Lebensweisen sei ihrer Erfahrung nach im Unterricht immer dann besonders gut dargestellt gewesen, wenn *einerseits* die Klassengröße dezimiert gewesen sei, sodass der Darstellungsdruck sinke, und *andererseits* die Jugendlichen wahrnehmen würden, dass sie mit der Lehrerin offen über die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen sprechen können („wenn die mitkriegen, dass ich da offen bin“). Der Passage folgend wird die Lehrkraft, sofern sich diese den Schüler:innen gegenüber als offen und ansprechbar im Hinblick auf die Gleichwertigkeit vielfältiger Lebensweisen präsentiere („da ich eben äh locker über Homosexualität reden kann und das eben auch als gleichwertig“), von diesen als eine zentrale, außerfamiliäre Ansprechpartnerin und schulische Informationsquelle wahrgenommen. Diese könne aktiv um Rat gefragt werden („wobei sie gesagt haben, ‚okay meine Mutter muss nicht wissen‘, ne“, „Also da gabs dann durchaus auch mal kleine Beratungseinheiten“), was der Vermittlung der sehr sensiblen Thematik dienlich sei.

Ausgehend von dieser Passage bildet eine offene wie auch sichtbare Positionierung als Lehrkraft zum Untersuchungsgegenstand eine zentrale Voraussetzung dafür, das schulische Sprechen über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen im Unterricht zu ermöglichen. Besonders relevant sei in diesem Kontext dabei ein reflexives Rollenverständnis als Lehrkraft, wobei die Ausbalancierung des Nähe-Distanz-Verhältnisses und eine bewusste Abgrenzung zum Privatleben als damit verbundene berufliche An- und Herausforderungen beschrieben werden. Diese gelte es berufsbiographisch zu bewältigen, um die Rolle als Lehrkraft zu wahren und ein ermöglichendes Sprechen über Geschlecht und Sexualität im Fachunterricht zu initiieren.

Dass eine sichtbare Positionierung als (L)G(BTIQ*)-Lehrkraft zum Anlass für eine Problematisierung von Heteronormativität im Schulalltag werden kann, lässt sich anhand einer längeren Passage von Herrn Hübner nachvollziehen. In diesem Auszug aus dem Interview wird gleichfalls auf die Nähe-Distanz-Antinomie rekuriert:

DH: Und ähm/ beziehungsweise ich hab jetzt auch da in dem Zusammenhang ne aktuelle (.) Geschichte ähm, dass ich mit ner Klasse (.) ne Klasse die letzte Stunde hatte, die allerletzte Stunde, die Noten waren gemacht, die Zeugnisse waren geschrieben (.) und ich wusste, ich hab die Klasse in Zukunft nicht mehr, die Klasse bleibt aber noch hier an der Schule und ich habe gesagt: ‚So wenn sie jetzt mal Lust haben, dann können wir mal über alles reden.‘ Ich hatte die Klasse nicht sehr lange, war ne sehr nette Klasse, ähm und dann hab ich gesagt: ‚Gut.‘ Und dann kamen wir auf's Thema halt Sexualität, weil sie ja auch von mir so Gerüchte gehört hatten: ‚Der Herr Hübner, oh der ist mit nem Mann verheiratet und hat trotzdem ein Kind und wie geht das denn?‘ Und dann haben die das dahin gesteuert und dann habe ich gesagt: ‚Sie können alle Fragen stellen, ich muss nicht alle Fragen beantworten.‘ Also ich signalisiere, ich habe vor dem Thema keine Angst, es gibt nur paar Fragen, die ich grenzwertig finde, und dann sage ich halt da: ‚Hier ist ne Gren-

ze, die möchte ich nicht überschreiten' Wenn`s mich persönlich betrifft oder auch ansonsten, wenn ich denke, es gehört nicht unbedingt in die Schule [...] Und die Klasse hat dann sehr viel gefragt, wie Regenbogen/ was Regenbogenfamilien sind, et cetera, war ein sehr sehr offenes Gespräch und am Ende des Gesprächs haben die/ hat ne Schülerin sich gemeldet und hat gesagt, was ich selber auch so empfinde, hat meine persönliche Erfahrung wiedergegeben, die ich aber nicht thematisiert hatte in irgendeiner Weise, hat sie gesagt: ‚Herr Hübner, kann das sein, dass ähm Sie als Erwachsenengeneration, Ihre Generation, viel mehr Probleme hat mit Schwulsein an Schulen als wir?‘ Und dann hab ich gesagt: ‚Ja (..) kann schon was Wahres dran sein, das ist oft auch meine Beobachtung‘. Wenn ich herausfordernde Geschichten erzähle, dann sind das meistens welche, die ich mit Kollegen hatte. Und ähm von Schülern relativ wenig bis keine, ähm und dann hat die Klasse gesagt: ‚Ja, das hätten sie auch so beobachtet, naja und sie hätten folgende Sache mir zu erzählen. Wenige Tage vorher sei ne Situation gewesen: Schülerin A fragt Schülerin B, ob sie ihre Handcreme benutzen darf, während des Unterrichts, vorn/ vorne Lehrer unterrichtet `n Hauptfach, und Schülerin B gibt der Schülerin A die Handcreme, SCHÜLER C sitzt daneben, sieht das mit der Handcreme und sagt: ‚Kann ich auch mal die Handcreme haben? Gibst du mir auch ein bisschen?‘ Keine große Sache, haben die beiden auch gemacht, kein Problem, der Lehrer vorne bekommt das mit, ein sehr netter Lehrer, sehr engagierter Lehrer, sehr den Schülern zugewandt (.) findet das sehr lustig und sagt zu dem Schüler: ‚Aha, aha, Felix oder wie er auch immer hieß ähm, du benutzt Handcreme, du bist doch ein Junge, bist du ein Junge und du benutzt Handcreme, bist du ne Schwuchtel?‘ Klasse war relativ geschockt. Und der Lehrer hat aber gelacht darüber, also fand das lustig. Und ähm angeblich, so hatte die Klasse mir berichtet, hätte sie/ hätte sie das signalisiert, dass sie den Spruch so mittel fanden, und der Kollege hat das aber nach wie vor lustig und scherzhaft empfunden und hat das nochmal wiederholt diesen Satz: ‚Ja wieso, `n Junge, der ne Handcreme benutzt, das ist doch dann ne Schwuchtel.‘ So sinngemäß ham`s die Schüler mir berichtet und ähm. Ich hab den Schülern das gesagt, wovon ich eigentlich auch überzeugt bin, ich hab gesagt: ‚Ähm ich bin mir relativ sicher, dass der Kollege das nicht böse meinte. Der ist ne Generation und ähm auch ne Generation von Lehrern und ähm und ähm kommt aus nem Gebiet, vielleicht auch aus ner gesellschaftlichen Schicht, wo man einfach das im Scherz sagt.‘ Und ich habe gesagt: ‚Er hat`s mit Sicherheit nicht böse gemeint, aber Sie können mir glauben, ob das jetzt kollegial ist, weiß ich nicht, was ich Ihnen jetzt sage als Schüler, aber Sie können mir glauben, ähm, es ist abgrundtief dumm. Es ist wirklich dumm, das zu sagen. Und vor allem, wenn sie ihm signalisieren, sie fanden`s mittel, hätte der Kollege darauf reagieren müssen und sagen können: ‚Sie haben eigentlich recht, das stimmt.‘ Aber dann nochmals zu wiederholen, halte ich für dumm.‘ Ich selber ähm wusste nicht genau, wie ich mit der Situation umgehen soll, ob ich dem Kollegen das nochmal sagen soll oder nicht. Die Schüler wollten von mir ne Reaktion haben und ähm die Reaktion haben sie bekommen, die Wertung haben sie bekommen und ich persönlich hatte auch den Eindruck, sie sind mit der Wertung sehr zufrieden. Und und ähm das würde auch ungefähr Ihnen/ das Witzige war halt dann, dass ne Schülerin auch wieder ne andere Schülern, die Klassensprecherin, genau das gesagt hat, was ich natürlich als erwachsener Pädagoge auch sage: ‚Ja, stellen Sie sich mal vor, hier wäre einer im Raum, den das wirklich betrifft und der da wirklich vielleicht gerade dabei ist, ähm, seine seine schwule oder lesbische Seite zu entdecken, die müssten sich doch dann TOTAL auf den Schlips getreten fühlen.‘ Und dann habe ich gesagt: ‚Genau so ist es!‘ Also, wie gesagt, das war ne elfte Klasse, sehr, sehr aufgeschlossen, sehr freundlich, sehr heterogen. [...] Und ähm sehr reflektiert, also ich war sehr beeindruckt über das Gespräch. Also von daher, ähm sind das tatsächlich Lehrer, die das, die da bei dem Thema die größten Probleme haben.

Herr Hübner schildert zu Beginn und zum Ende der Passage, dass er die darin aufgeführten Schüler:innen einer elften Klasse als „*sehr*“ heterogen, freundlich sowie offen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes wahrgenommen habe („*war ne sehr nette Klasse*“, „*das war ne elfte Klasse, sehr, sehr aufgeschlossen, sehr freundlich, sehr heterogen*“). Die äußerst positive Figuration der Klasse ist womöglich ein Grund dafür, dass er dieser Gruppe am Ende des Schuljahres während einer Unterrichtsstunde die Option unterbreitet, mit ihm über „*alles*“ zu „*reden*“, was die Jugendlichen interessiere, sofern dabei seine persönlichen „*Grenze[n]*“ gewahrt würden.

Indem Herr Hübner als geouteter schwuler Lehrer aktiv ein Gesprächsangebot jenseits regulärer Bewertungsmaßstäbe („*die Zeugnisse waren geschrieben*“) unterbreitet und sich

hierüber als offen und ansprechbar für das Thema im Unterricht positioniert, stellt er es den Schüler:innen frei, auf dieses Angebot mit Zustimmung oder Ablehnung zu reagieren. Auf diesem Wege wird er zugleich seiner Funktion als Lehrkraft gerecht, weil er die Thematisierungsgrenzen der Schüler:innen auf diese Weise bewahrt. Der Lehrer ‚versichert‘ sich hierüber, dass Geschlecht und Sexualität in einer für Schüler:innen, aber auch ihn selbst angemessenen Weise thematisch werden können. Der Rekurs auf die Offenheit und das Interesse der Schüler:innen ermöglicht es dem schwulen (Cis-)Lehrer, ein offenes Gespräch im Schulalltag zu führen und sich, so ist zu vermuten, zugleich von dem potenziellen Vorwurf der politischen Beeinflussung zu distanzieren. Dies gelingt, weil die Thematisierung auf Basis der Bedarfe der Adressat:innen in einer für Schule angemessenen, des bedeutet hier tendenziell entsexualisierten, Art und Weise stattfindet, indem Probleme und Diskriminierungen im Schulalltag im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt angesprochen werden („*hat ne Schülerin sich gemeldet und hat gesagt, was ich selber auch so empfinde, hat meine persönliche Erfahrung wiedergegeben, die ich aber nicht thematisiert hatte in irgendeiner Weise*“).

Wie bereits unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruiert, so stellt das diskursiv insinuierte Des-/Interesse der Schüler:innen einen ausschlaggebenden Faktor hinsichtlich der De-/Thematisierung vielfältiger Lebensweisen in Schule und Unterricht dar. Interessanterweise werden in der Passage dieselben Attribute wie im Deutungsmuster der *Dethematisierung* – also Offenheit, Heterogenität und Alter – genannt, um die De- bzw. hier Thematisierung des Untersuchungsgegenstandes pädagogisch zu begründen. Die diskursiv insinuierte Neugier, Kompetenz und Aufgeschlossenheit der Klasse offenbaren sich in der Passage durch die den Schüler:innen zugeschriebene Gesprächslenkung („*Und dann haben die das dahin gesteuert*“) in Richtung „*Sexualität*“, in Form von Nachfragen bezüglich der Lebensform des Lehrers („*Und die Klasse hat dann sehr viel gefragt, wie Regenbogen/ was Regenbogenfamilien sind, et cetera*“) sowie in dem Umstand, dass die Schüler:innen in reflektierter Weise über den als problematisch bewerteten Umgang mit der Vielfalt an Lebensweisen an der beruflichen Schule berichten können („*Und ähm sehr reflektiert, also ich war sehr beeindruckt über das Gespräch.*“).

Die Aufgeschlossenheit und Neugier der Schüler:innen stellen hier also eine pädagogische Ermöglichungsbedingung zur rollenkonformen Thematisierung vielfältiger Lebensweisen sowie damit verbundener, heteronormativer Herausforderungen im Schulalltag dar. Anders formuliert: Weil sich die Schüler:innenschaft für das Thema interessiert und Herr Hübner sich bezüglich des Themas als homosexuelle Lehrkraft als ansprechbar positioniert, wird in Schule und Unterricht ein Vermittlungsraum für die Thematik eröffnet. In diesem ist es möglich, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt thematisiert und in einer für den Kontext der Schule pädagogisch angemessenen sowie rollenkonformen Weise problematisiert werden.

Den Aussagen zufolge agiert Herr Hübner damit weder primär noch losgelöst von seiner geschlechtlich-sexuellen Situierung als schwuler (Cis-)Mann, sondern er reflektiert die sexuelle Dimension seiner professionellen Identität, indem er die Grenzen zum Privatbereich während des Unterrichtsgesprächs aktiv reflektiert. In Kontrast zum Deutungsmuster der *Fragmentierung*, in dem Lehrkräfte ihre geschlechtlich-sexuelle Situierung als Privatangelegenheit ausdeuteten, um sie von ihrer beruflichen Funktion als Lehrperson sozusagen abzuspalten, integriert Herr Hübner seine geschlechtlich-sexuelle Situierung in das professionelle Selbstbild als Lehrkraft. Dies bewältigt er aber, ohne deshalb die Grenzen zwi-

schen Lehr- und Privatperson per se aufzugeben. Dieser Sachverhalt kann als ein rollenkonformes bis hin zu rollenreflexives Verhalten im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen ausgelegt werden, das für das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung* unter der Dimension der Positionierung prototypisch ist („es gibt nur paar Fragen, die ich grenzwertig finde, und dann sage ich halt da: ‚Hier ist ne Grenze, die möchte ich nicht überschreiten‘ Wenn’s mich persönlich betrifft oder auch ansonsten, wenn ich denke, es gehört nicht unbedingt in die Schule“).

Dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* entsprechend verantwortet der Lehrer den Untersuchungsgegenstand, indem er die Offenheit und Heterogenität seiner Schüler:innen als Ermöglichungsbedingungen (an-)erkennt, um durch seine eigene Positionierung als ‚für das Thema ansprechbare (schwule) Lehrkraft‘ aktiv eine Vermittlungsgelegenheit zu kreieren. Letztere erlaubt es ihm, den Untersuchungsgegenstand im Schulalltag zu thematisieren, zu problematisieren und sich dem Thema als eine geschlechtlich-sexuell situierte Lehrperson zu stellen („Also ich signalisiere, ich habe vor dem Thema keine Angst, es gibt nur paar Fragen, die ich grenzwertig finde“).

Dass der Lehrer diesen Schritt gen Ende des Schuljahres und damit zu einer Zeit unternimmt, in der die Noten bereits vergeben sind, deutet zugleich auf die nach wie existierende Nicht-Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Regelunterricht hin. Ferner zeigt dies auf, dass sein Vorgehen an Schulen wohl eher die Ausnahme und nicht die Regel ist. Die Thematisierung wird dementsprechend auch am Rande des Regelunterrichts realisiert, weil sie innerhalb eines post-heteronormativen Schulraums, wie es in der Passage geschildert wird, nach wie eine prekäre Vermittlungsform darstellt.

Gleichwohl die in der Passage diskursiv aufgerufenen Schüler:innen wie auch Herr Hübner bei der „*Erwachsenengeneration* [...] *viel mehr Probleme*“ als bei den Jugendlichen wahrnehmen und der Interviewpartner in der letzten Sequenz wiederholt kritisiert, dass es „*tatsächlich Lehrer*“ sind, „*die da bei dem Thema die größten Probleme haben*“, so stellt die den Schüler:innen zugeschriebene Offenheit – in Kontrast zum Deutungsmuster der *Dethematisierung* – keinen hinreichenden Grund dar, den Untersuchungsgegenstand mit den Jugendlichen nicht zu thematisieren. Der Umstand, dass der Lehrer im Zusammenhang mit seiner Situierung als schwuler (Cis-)Mann „*wenig bis keine*“ Probleme mit Schüler:innen erfahren habe, bedeutet diesem Gedanken folgend nicht, dass dem Untersuchungsgegenstand keine schulische Relevanz zukäme.

Vielmehr ist das Gegenteil der Fall: Die insinuierte Offenheit, Heterogenität und das Interesse der Schüler:innen sind ermöglichende Bedingungen, um über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in Schule und Unterricht überhaupt erst ins Gespräch zu kommen. Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied zum Deutungsmuster der *Dethematisierung*, in dem die Notwendigkeit zur Berücksichtigung des Untersuchungsgegenstandes in Rekurs auf die den Jugendlichen zugeschriebene Offenheit als pädagogisch obsolet konstruiert wird, weil die Generation an Jugendlichen bereits per se tolerant sei. Dass die Schüler:innen von ‚heute‘, der Passage folgend, also weniger Probleme mit vielfältigen Lebensweisen als die Erwachsenen von ‚gestern‘ hätten, impliziert dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* nach nicht, dass die Schule ein diskriminierungsfreier Ort sei oder vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen nicht mehr thematisiert werden müssten oder sollten. Positiv formuliert: Der Deutung des Lehrers zufolge kann mit Schüler:innen gerade dann besonders ‚gut‘ über vielfältige Lebensweisen sowie Heteronormativität in der Schule gesprochen werden, wenn bei diesen lediglich wenige bis ‚gar

keine Probleme in Verbindung mit dem Thema vermutet werden. Indem Herr Hübner sich als ansprechbar für das Thema präsentiert und herausstellt, dass die Jugendlichen auf sein aktiv erzeugtes Gesprächsangebot freiwillig eingehen, weil sie sich eben für das Thema und womöglich auch die Lebensweise des Lehrers interessieren, gelingt es ihm, das Sprechen über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als einen schulischen Unterrichtsgegenstand zu legitimieren. Folglich kann er diesen in seiner professionellen Rolle als Lehrkraft im Sprechen über vielfältige Lebensweisen wahrnehmen, ohne dabei aber die privaten Anteile seiner Sexualität zu negieren.

In Kontrast zum Deutungsmuster der *Dethematisierung* schließt die unter den Schüler:innen wahrgenommene Offenheit gegenüber vielfältigen Lebensweisen die Existenz von Handlungsbedarfen in Schule und Gesellschaft nicht aus. Dementsprechend manifestiert sich im zweiten Teil der angeführten Passage des schwulen (Cis-)Lehrers ein professionelles pädagogisches Problembewusstsein für das bei heterosexuellen (Cis-)Lehrer:innen fehlende Problembewusstsein für Heteronormativität. Dieser Sachverhalt ist im vorherigen Unterkapitel (5.3.2) rekonstruiert worden. Besonders problematisch sei in diesem Kontext die professionelle Involviertheit der Kolleg:innen in alltägliches, geschlechtlich-sexuelles ‚Unterscheidungswissen‘ sowie daraus resultierende heteronormative Doing-Difference-Praktiken.

Empirisch nachvollziehen lässt sich die deutungsmusterspezifische Relation der Positionierung zu den Dimensionen der Pädagogisierung und Problematisierung anhand der geäußerten Nacherzählung einer Episode. In dieser soll ein Kollege von Herrn Hübner einen Schüler als „*Schwuchtel*“ bezeichnet haben, als dieser eine Schülerin im Unterricht nach einer „*Handcreme*“ fragt. Die in der Mitte der Passage berichtete Schüler:innenerzählung und die daraufhin verbalisierte Kritik am Verhalten des Kollegen zeigen auf, dass der Deutung folgend schulische Handlungsbedarfe sehr wohl existieren. Der Interviewpartner positioniert sich durch Problematisierung zu den geschilderten Formen heteronormativer Gewalt vor der Schulklasse.

Die geäußerte Kritik an heteronormativen Differenzierungspraktiken erfolgt in der Passage nicht auf Basis der zugeschriebenen Non-/Intentionalität derjenigen Personen, welche diskursive Gewalt ausüben. Das geschilderte Verhalten des Kollegen wird demnach kritisiert, und zwar unabhängig davon, ob die Diskriminierung volitional erfolgte oder nicht („*ich bin mir relativ sicher, dass der Kollege das nicht böse meinte. Der ist ne Generation und ähm auch ne Generation von Lehrern und ähm und ähm kommt aus nem Gebiet, vielleicht auch aus ner gesellschaftlichen Schicht, wo man einfach das im Scherz sagt*“).

Herr Hübner versucht zwar, Kollegialität zu signalisieren, indem er das heterosexistische Verhalten des Kollegen in Rekurs auf dessen Generation (Alter) sowie soziale Herkunft (Klassismus) zu verstehen und zu erklären versucht. Vor den Schüler:innen nimmt er jedoch ebenso eine klare Position hinsichtlich des Geschehens ein, indem er diskriminierendes respektive heteronormatives Sprechen und das durch die Klasse problematisierte Verhalten des heterosexuellen (Cis-)Kollegen als überaus unangemessen ‚bewertet‘ („*abgrundtief dumm*“).

Problematisch sei die geschilderte Interaktion deshalb, weil darin die potenzielle Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule nicht antizipiert, sondern Heteronormativität als Norm reproduziert werde. Dadurch werden alltägliche Interaktionsformen (eine Person, die eine andere Person nach einer Handcreme fragt) in pejorativer Weise vergeschlechtlicht und sexualisiert („*Ja, stellen Sie sich mal vor, hier wäre*

einer im Raum, den das wirklich betrifft und der da wirklich vielleicht gerade dabei ist, ähm, seine seine schwule oder lesbische Seite zu entdecken, die müssten sich doch dann TOTAL auf den Schlips getreten fühlen'. Und dann habe ich gesagt: „Genau so ist es!“).

Gleichwohl Herr Hübner in der Passage schildert, dass er aufgrund der eigenen Verunsicherung den Kollegen nicht auf dessen Fehlverhalten angesprochen habe, so verantwortet er doch das wahrgenommene Problem. Dies tut er zumindest in dem Maße, wie er sich diesem auf der Ebene der Schüler:innen stellt und die von Schüler:innen vorgetragene Episode als Negativbeispiel für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen einschätzt („Schüler wollten von mir ne Reaktion haben und ähm die Reaktion haben sie bekommen, die Wertung haben sie bekommen und ich persönlich hatte auch den Eindruck, sie sind mit der Wertung sehr zufrieden“).

Der Lehrer positioniert sich folglich nicht nur als (L)G(BTIQ*)-Lehrkraft, sondern nimmt zugleich zu dem Themengebiet Geschlecht und Sexualität eine diskriminierungskritische Perspektive im Schulalltag ein. Dies gelingt ihm, ohne dabei seine Rolle als Lehrkraft zu verlassen.

Er verantwortet den Untersuchungsgegenstand, indem er den Schüler:innen durch seine eigene Positionierung – sowohl als schwuler Lehrer als auch zur geschilderten Episode – Orientierung bietet, um sich selbst zur Vielfalt an Lebensweisen platzieren zu können.

Ausgehend von einer sichtbaren und offenen-engagierten Positionierung erachten es die interviewten Lehrpersonen als bedeutsam, sich nicht nur gegenüber Schüler:innen, sondern ebenso gegenüber Eltern, der Schulleitung und/oder den Kolleg:innen als ansprechbar zu präsentieren. Dies gilt sowohl im Hinblick auf Geschlecht und Sexualität als Unterrichtsgegenstände, wie es zuvor anhand der Passagen von Frau Dohm und Herrn Hübner rekonstruiert wurde, als auch hinsichtlich der real an Schule existierenden Vielfalt an Geschlechtern und sexuellen Orientierungen. Letzteres wird nachfolgend anhand einer weiteren Interviewpassage dargelegt.

Bezeichnend ist in diesem Kontext, dass Lehrkräfte kommunizieren, dass sie sich bereits zahlreiche Gedanken um die Möglichkeiten und Grenzen rollenkonformen Handelns gemacht haben. Dieser Umstand kann als ein weiteres Indiz für eine ausgeprägte Rollenreflexivität im Zusammenhang der Thematisierung vielfältiger Lebensweisen unter dem sozialen Deutungsmuster der *Responsibilisierung* ausgelegt werden.

Der Sachverhalt verweist ferner darauf, dass gesellschaftliche Anfeindungen der Differenz von Lehrkräften, die sich sichtbar gegenüber den Themen Geschlecht und Sexualität positionieren, gedanklich antizipiert werden. Dies geschieht, um z.B. dem Vorwurf eines Verstoßes gegen das Neutralitätsverbot zu begegnen. Über die angeführten Passagen hinausweisend schildern alle befragten Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv (re-)produzieren, diverse Episoden aus ihrem Schulalltag, in denen sie LG(B)T(IQ*)-Jugendliche pädagogisch begleitet und darin unterstützt haben, sich entsprechend ihres geschlechtlich-sexuellen Selbstbildes im schulischen Handlungsraum zu positionieren. Damit leisten sie auf diese Weise einen Beitrag zur geschlechtlich-sexuellen Selbstbestimmung von Schüler:innen, weil sie diesen als Teil ihrer Funktion als Lehrkraft im Sinne des allgemeinen Bildungsanspruches auslegen.

Eine offen-engagierte Positionierung als Lehrkraft gegenüber der Thematik bildet den Passagen folgend damit eine wichtige Voraussetzung, um Schüler:innen darin zu unterstützen, sich wiederum selbst sichtbar in ihrer jeweiligen Schule zur Thematik zu positionieren:

DH: Ich versuch, mich da als Gesprächspartner offen zu zeigen, ansprechbar zu zeigen, ähm, versuch, das Signal auch reinzusenden, würde aber trotzdem ähm dann auch klar machen ähm dieser Schwerpunkt: Ich bin hauptsächlich für Schule und ihre schulische Entwicklung zuständig, das soll nicht abdrängende sein, sondern nur: Ich habe Grenzen in meiner Beratungskompetenz. Also es kann sein, dass ich Ihnen da jetzt nicht weiterhelfen kann, aber ich tue mein Bestes. Was ich auf keinen Fall will, das wäre für mich ne Bankrotterklärung, wäre abzuschrecken und und ähm zu sagen: ‚Ne, das gehört hier nicht her‘.

In der Passage manifestiert sich der von Frau Dohm in ähnlicher Weise geschilderte ‚Rollenkonflikt‘. Dieser spiegelt sich in der folgenden Frage wider: Wie soll sich als Lehrkraft engagiert, offen sowie ansprechbar – kurz: als verantwortlich – für die Vielfalt an Lebensweisen gezeigt werden, wobei es gleichzeitig gilt, dennoch die Grenzen der schulpädagogischen Professionalität zu wahren? Analog zu den Deutungen von Frau Dohm schildert Herr Hübner, dass es ebenfalls für ihn besonders wichtig sei, sich gegenüber den Schüler:innen einerseits als „*Gesprächspartner offen*“ und „*ansprechbar zu zeigen*“, andererseits weiterhin die Grenzen der institutionellen Zuständigkeit und professionellen Verantwortung aufrecht zu erhalten, ohne das Thema als solches zu ignorieren oder aus dem Handlungsfeld zu verlagern („*Was ich auf keinen Fall will, das wäre für mich ne Bankrotterklärung, wäre abzuschrecken und und ähm zu sagen: ‚Ne, das gehört hier nicht her‘*“).

Eine ‚Lösung‘ für dieses Spannungsverhältnis scheint für ihn die transparente Kommunikation über seinen Zuständigkeitsbereich als Lehrkraft im Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand zu sein. Dass der Lehrer seine berufliche Verantwortlichkeit „*hauptsächlich*“ im Bereich der „*schulische[n] Entwicklung*“ sieht, deutet in diesem Kontext auf eine rollenreflexive Positionierung zum Thema hin. Diese erlaubt es Herrn Hübner zum einen, das Thema in seinen Zuständigkeitsbereich zu inkludieren. Zum anderen kann er dadurch die Grenzen des professionellen schulpädagogischen Handelns einhalten. Der Deutung folgend möchte sich Herr Hübner demnach als eine schulische Ansprechperson verstanden wissen, die ihr „*Bestes*“ gibt, um den Umgang mit vielfältigen Lebensweisen als eine Lehrperson zu verantworten. Einhergehend damit möchte er aber nicht seine vorgegebene Zuständigkeit überschreiten. Der Lehrer steht demnach zur und hinter der Schülerin und unterstützt sie im Rahmen seiner institutionellen Zuständigkeit sowie professionellen pädagogischen Verantwortung qua der ihm zugeschriebenen beruflichen Funktion als Lehrkraft im Bereich der persönlichen Entwicklung zur mündigen Bürgerin.

Im Zusammenhang mit Outing- und Transitionsprozessen von Schüler:innen nehmen Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv reproduzieren, die Aufgabe wahr, Jugendliche zu betreuen, zu begleiten und zwischen diesen und ihrem Umfeld „*eine Brücke zu bauen*“:

DH: Und das war damals elfte Klasse und eine Schülerin sich gemeldet hat und mir dann ne E-Mail geschrieben hat, an die Schuladresse hier, ähm, dass sie transsexuell ist [...] sicherlich `n Einzelfall, aber darf Schule/ oder ist Schule nicht auch dazu da, Einzelfälle zu betreuen? Hat nicht jeder Schüler ein Anrecht darauf? Also mir wird sicherlich jeder sagen: ‚Ja, es passiert mal alle zehn Jahre‘. Ja, das stimmt, passiert nur alle zehn Jahre, aber selbst dafür sollte man gewappnet sein, und ähm daraus wurde dann im Laufe von zwei weiteren Jahren der gesamte Prozess des Übergangs des Geschlechtswechsels. Den ich immer nur von Lehrerseite begleitet hab. Mir war das extrem wichtig, dass ich immer gesagt habe: ‚Ich bin für Sie als Ihr Lehrer zuständig, ich bin für sie zuständig, als derjenige, der Sie zu nem Schulabschluss führen soll ähm (...) alles, was das betrifft, alles was Ihren Schulabschluss betrifft, das betrifft dann auch mich und da bin ich auch gerne bereit zu helfen‘ (...) Ansonsten bin ich vielleicht interessiert und wohlwollend, aber ähm (...) für vieles bin ich nicht fähig und nicht zuständig. Also nicht im Sinne von Wegschieben, sondern (...) ähm da kann ich nur versuchen, zu helfen und ne Brücke zu bauen. Und es war aber dann so, dass also diese Schü-

lerin diese zwei Jahre/ den Schulabschluss noch erfolgreich abgelegt hat, erfolgreich leider dann auch nur in dem Sinne, sie hat den Schulabschluss geschafft. Aber für mich war das ein Erfolg, weil jemand, der das Geschlecht wechselt und gleichzeitig 'n Schulabschluss, 'n 'n hochschulqualifizierenden Abschluss erwirbt schon (...) ne beeindruckende Vita hat und es gab auch im Laufe der Zeit/ also im Laufe dieser zwei Jahre Leute, mit denen ich mich beraten hab, also ich hab dann selber meinen Freundeskreis, Bekanntenkreis jemanden angerufen, der transsexuelle Menschen beru/betreut, und der hat mir klipp und klar gesagt: ‚Der Schulabschluss steht hinten an.

Die Identität ist das Wichtigere. Der Schulabschluss steht hinten an.‘ Und ich hab ihm dann klipp und klar gesagt: ‚Bei mir ist es leider umgekehrt. Ähm, das heißt also ich begleite diesen Identitätswechsel gerne mit, ich verstehe das, dass der Identitätswechsel wichtiger ist, aber ich möchte den Schwerpunkt auf den Schulabschluss legen (lacht).

Ausgehend von der diskursiven Rahmung, dass Schule für den „*Einzelfall*“ und hiernach auch für individuelle Betreuung von Schüler:innen da ist, argumentiert Herr Hübner, dass Lehrkräfte für die Vielfalt an Lebensweisen „*gewappnet sein*“ sollten. Diese Verpflichtung sieht er unabhängig von deren quantitativer Präsenz im Handlungsraum, wie es anschließend anhand einer Episode über eine (Trans*)Schülerin veranschaulicht wird, die im Zuge ihrer Transition Kontakt zum Lehrer suchte respektive diesen von sich aus angeschrieben hat („*mir dann ne E-Mail geschrieben hat, an die Schuladresse*“).

In Konkretisierung der vorherigen Aussage, dass Herr Hübner sich hauptsächlich für den Bereich der schulischen Entwicklung zuständig sehe, kommuniziert der Interviewpartner wiederholt, dass er die Betreuung („*Einzelfälle zu betreuen*“) und Begleitung („*begleitet hab*“) der Schülerin respektive deren pädagogische Unterstützung während ihres zweijährigen Transitionsprozesses ausschließlich („*immer nur*“) und in erster Linie („*ich möchte den Schwerpunkt auf den Schulabschluss legen*“) innerhalb der Grenzen seiner Funktion als Lehrkraft wahrgenommen habe. Herr Hübner präsentiert hier erneut ein äußerst rollenkonformes Verhalten, indem er seine institutionelle Zuständigkeit gegenüber mir als Interviewendem sowie der Schülerin als solche artikuliert („*Ich bin für Sie als Ihr Lehrer zuständig*“). Zwar sei er, womöglich aufgrund seiner eigenen sexuellen Situierung als schwuler (Cis-)Mann, auch über seine Funktion als Lehrer hinaus („*ansonsten*“) durchaus „*interessiert und wohlwollend*“, jedoch für die Bearbeitung entsprechender Belange „*nicht fähig und nicht zuständig*“.

Der Lehrer steckt hier die Grenzen seiner professionellen Beratungskompetenz in Relation zu seiner geschlechtlich-sexuellen Situierung ab. Er sieht nicht von dieser ab, sondern bezieht sie vielmehr reflexiv in sein professionelles pädagogisches Handeln ein. Vor diesem Hintergrund sieht er seine institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung für die (Trans*)Schülerin primär darin, eine „*Brücke zu bauen*“ und die Schülerin trotz ihrer spezifischen biographischen Erfahrungen während der Transition zu einem „*hochschulqualifizierenden*“ Schulabschluss zu führen.

In der Folge davon wird die Transition zwar als überaus bedeutsam für die Schülerin anerkannt, doch für das pädagogische Handeln des Lehrers in seiner Funktion als Lehrkraft scheint sie eher nachstehend zu sein. Hierin offenbart sich zum wiederholten Male, dass der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* in Absehung weder der eigenen Rolle noch der spezifischen Bedeutung von Geschlecht und Sexualität realisiert wird.

Vergleichbar mit Frau Dohm, die darauf aufmerksam machte, dass das Sprechen über Geschlecht und Sexualität sowohl persönliche als auch rollenkonforme Anteile einschlieÙe, schildert Herr Hübner, wie er im Zuge der Transition zum Teil zwar auf private Ressourcen

zurückgreift. So informiert er sich etwa in seinem „*Bekanntenkreis*“ über die subjektive Relevanz einer Transition, um diese besser zu verstehen. Die Transition bewertet, begleitet und unterstützt er dabei jedoch stets aus seiner Funktion als Lehrkraft heraus.

Was es für den Lehrer bedeutet, „*Brücken*“ zu bauen, kann anhand einer weiteren Sequenz skizziert werden, in der Herr Hübner retrospektiv zusammenfasst, wie er zwischen der (Trans*)Schülerin*/dem Schüler* und weiteren schulrelevanten Akteur:innen in diesem Fall vermittelnd tätig wird:

DH: Zumindest bin ich so derjenige im Kollegium, der halt die Information hat oder das Fachwissen oder weiß, wo man sich das dann holen kann (..) und ja meine Funktion war schon auch Beratung und Kontakt zur Schulleitung, da hab ich ihn begleitet, seine Mutter war auch dabei, und dann auch Informationen des Kollegiums, dass es eben diese Geschlechtsanpassung im Gange ist und sie ihn doch nach seinem Wunschrufnamen nennen mögen und dass er Verständnis hat, dass das vielleicht nicht gleich klappt, aber ja.

Äquivalent zur Metapher des ‚Brückenbauens‘ übernimmt Herr Hübner hier sowohl eine Multiplikator:innen- als auch Dolmetscherfunktion. Einerseits informiert er das „*Kollegium*“ sowie die „*Schulleitung*“ über den „*Wunschrufnamen*“ des (Trans*)Schülers, andererseits bittet er wiederum bei dem Schüler um „*Verständnis*“, sofern die Kolleg:innen doch noch den *Deadname* im Schulalltag verwenden sollten. Seine Aufgabe im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen entspricht hier seiner Rolle als Lehrkraft und fokussiert sich insbesondere auf Fragen der Vermittlung des Themas im Schulalltag und zwischen den hier anzutretenden Akteur:innen. Auch im Hinblick auf die „*Mutter*“ sieht es Herr Hübner als Teil seiner professionellen schulpädagogischen Aufgabe an, zwischen ihr, dem Schüler sowie dem schulischen Handlungsraum Verbindungen zu knüpfen, die den Beteiligten helfen, die Transition und aneinander besser zu verstehen.

Herr Hübner agiert der Passage folgend als Vermittler und ‚Informationskatalysator‘, da er bezogen auf den Umgang mit vielfältigen Lebensweisen – und nicht nur im Hinblick auf den/die Schüler*in – derjenige im Kollegium sei, der Informationen und „*Fachwissen*“ habe oder wisse, „*wo man sich das dann holen kann*“. Der Lehrer präsentiert sich hier erneut als eine schulische Ansprechperson und agiert als eine solche.

Legitimiert wird das beschriebene Handeln dabei in Verweis auf die rechtlich verbriefte Tatsache, dass Bildung und Erziehung eine gemeinsam geteilte Aufgabe der beiden Institutionen Familie und Schule bilden:

DH: Und das heißt, mir beschreiben die Eltern das biologische Phänomen und ich persönliche kenne das psychische Phänomen dazu. Und anscheinend kennen die Eltern das nicht. Und ähm deswegen ist für mich dieses Argument, das im Rahmen des neuen Lehrplans immer wieder gebracht wird, ähm, es ist Elternsache - nein. Es ist/ jeder, der an der Persönlichkeitsentwicklung beteiligt ist, und das ist Schule. Und ähm sonst müsste man sagen: ‚Schule ist nur noch automatische WISSENSvermittlung‘. Dann können wir aber auch als Lehrer Automaten sein. Und ähm das war’s dann so. Und ähm ja, also laut Angaben der Schülerin scheint/ scheinen wir/ oder schein ich da ne Brücke gebaut zu habe [...] und er behauptet bis heute, angeblich hätte ich als Lehrer die entscheidende Rolle gespielt. Zusammen mit seinen Eltern. Seine Eltern haben dann nach und nach Schrittweise sich angenähert an an seine Entwicklung und das ist ne sehr sehr enge Familie, das war mir immer sehr sympathisch und sie begleiten ihn jetzt auch bei den endgültigen biologischen Operationen mit. Und ähm, ich weiß es nicht. Ich finde ich, habe meinen Beruf als Lehrer wahrgenommen. Schulabschluss, schulische Entwicklung, dazu gehört die persönliche Entwicklung und diesen Bereich hab ich. Und ähm ich hab mich in nichts Privates reingedrängt, also ich kenne von dem Schüler keinen Freundeskreis, ich ich ähm weiß nicht, wie es da is und so.

Auf Basis des geteilten Erziehungs- und Bildungsauftrags, demgemäß sowohl Schule als auch Eltern an der „*Persönlichkeitsentwicklung*“ von Jugendlichen beteiligt sind, schildert Herr Hübner, wie er zwischen der Familie und der Schülerin* eine „*Brücke gebaut*“ habe, indem er beide Seiten darin unterstützt, die Transition des Kindes „*schrittweise*“ anzuerkennen („*Und anscheinend kennen die Eltern das [psychische Phänomen] nicht*“, „*sich annähert an an seine Entwicklung*“, „*und sie begleiten ihn jetzt auch bei den endgültigen biologischen Operationen*“).

Unter Bezugnahme auf die Chiffre der „*schulische[n] Entwicklung*“, die mehr als nur schulische „*WISSENSvermittlung*“ umfasse, sofern nicht jegliche emotionale Spur in der Erziehung und Bildung von Heranwachsenden getilgt werden solle („*Dann können wir aber auch als Lehrer Automaten sein*“), legitimiert Herr Hübner das geschilderte Verhalten qua seiner institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung. Diese komme ihm qua seiner Funktion als Lehrkraft hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsauftrags zu.

Im Rekurs auf die mit der Familie geteilte doppelte Aufgabe von Schule, nämlich die Wissens- und – so ließe sich an dieser Stelle vermuten und so wird es im Kapitel (5.3.4) verifiziert – Wertevermittlung zum Zweck der Bildung einer Persönlichkeit, gelingt es dem Interviewpartner, den Transitionsprozess der Schülerin*/des Schülers* als zum professionellen pädagogischen Handeln zugehörig zu deuten. Auch hierbei werden aber die Grenzen zum privaten Bereich antizipiert und in einer reflexiven Weise aufrechterhalten. Über das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* wird es auf diese Weise möglich, den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen als eine genuine berufliche Aufgabe von Lehrkräften zu interpretieren und im schulischen Handeln in einer rollenkonformen Form zu be- und zu verantworten. Dementsprechend hält der Interviewpartner gleich zu Beginn der Passage klar wie folgt fest: „*Ich finde, ich habe meinen Beruf als Lehrer wahrgenommen*“.

Lehrkräfte, die responsabilisierende Deutungen an den Tag legen, fungieren qua Erfüllung ihrer Rolle im Schulalltag damit als Ansprechpartner:innen, Vermittler:innen und Verbündete (Allyship) vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen. Sie nehmen in diesem Zuge nicht nur eine sichtbare, sondern genau genommen offen-engagierte Haltung gegenüber dem Untersuchungsgegenstand ein, indem sie ihm Relevanz für das professionelle pädagogische Handeln in Schule qua des Erziehungs- und Bildungsauftrags zusprechen. Diese Haltung zeichnet sich im Kontrast zu der unter dem Deutungsmuster der *De-thematisierung* rekonstruierten Haltung indifferenter Offenheit dadurch aus, dass sich die Lehrer:innen tatsächlich für die Belange vielfältiger Lebensweisen interessieren und für diese im Schulalltag aktiv eintreten.

Dieses Verhalten gilt aber nur, sofern die professionelle Rolle als Lehrkraft gewahrt wird und ein pädagogisches Engagement von den ‚Betroffenen‘ tatsächlich gewollt oder überhaupt für notwendig erachtet wird. Die Haltung engagierter Offenheit weist somit über die Toleranzgeste der Haltung indifferenter Offenheit hinaus und realisiert sich – den Schilderungen nach – insbesondere im vielfaltsorientierten und diskriminierungskritischen Handeln der Lehrkräfte. Diese Folgerung lässt sich gut anhand der folgenden Passage aufzeigen:

KW: Die, das Mädchen ehm (...) kam zu mir (...) am Anfang des Unterrichts und sagte zu mir, in für mich einer vertraulichen Art, also sie wollte NICHT, dass das alles gehört wird, sie hätte eine Blasenentzündung, ob sie nach Hause gehen könnte. Und da hab ich gesagt ‚Ja in Ordnung‘ und dann ging sie zu ihrem Tisch

zurück, wo eben dieser junge Mann saß, ehm und auf einmal war dieses Thema, sie geht jetzt wegen einer Blasenentzündung war, wurde, war auch doch offen, öffentlich geworden [...] Auf jeden Fall war es dann in dieser Clique öffentlich und dann stand dieser junge Mann auf und eh der ist auch sehr viril und sehr maskulin von seiner ganzen Art her und sagte zu ihr ehm ‚Ja, dann verdammt nochmal, dann musst du halt mal aufhören deinen Busch zu scheren, dann kriegste auch net so ne scheiss Blasenentzündung“ [...] Und das hat mich nicht losgelassen, weil ich fand das so beleidigend, dort in dieser ganzen Klasse über ihre Schambehaarung zu sprechen. Und ehm, das fand ich, also das war für mich wirklich unterhalb der Gürtellinie. Und ich hab dann gedacht, was mach ich denn jetzt damit? Und (..) ich bin dann ehm zu ihr hingegangen, beim nächsten Unterricht hab mit ihr gesprochen, hab gesagt, ich hab das und das gehört, ich hab ihr gesagt, wie das auf mich gewirkt hat und hab gesagt, für mich wäre das eine extreme Beleidigung. Ich würde mich völlig eh entblößt fühlen, wenn jemand so mit mir in der Klasse sprechen würde. Und dann hat sie gesagt ‚Ja der, (..) so und so, wir sind schon sooo lange Freunde, wir kennen uns schon so super Frau Weber, machen sie sich mal keine Probleme. Ich hab da überhaupt keine Schwierigkeit mit ne“ (atmet tief ein). Und da hab ich gedacht, okay, da brauchste hier keine Schritte mehr zu machen. Also wenn die’s selber nicht als Problem begreifen, wenn ich jemand beschütze, der nicht beschützt werden will, dann wendet der sich nur gegen mich. Dann sagt der ‚Was will die blöde Kuh mich jetzt beschützen, die hat doch keine Ahnung von mir‘. Deshalb muss ich da die Finger von lassen, geht nicht anders [...] nich jede Situation ist ne pädagogische Situation, ne (..) nur weil ich das will, ja so. [...] aber ich würde immer auf die Schüler zugehen und mit ihnen privat, also eh, unter vier Augen sprechen und fragen, wie das auf sie gewirkt hat. Und wenn sie mir zum Ausdruck geben, dass es für sie ein Problem ist und eine Belastung, dann würd ich ihnen meine Hilfe anbieten. Auf welche Form auch immer. Ich würde immer wieder diese Zuvi//, diese Zivilcourage zeigen, aber eben nicht sozusagen ehm schon wissen, was die Lösung ist, indem ich es jetzt öffentlich thematisiere oder diesen jungen Mann dazu hole, sondern erstmal das Opfer, das vermeINTLICHE Opfer muss mir, muss eh eh Hilfsbedarf äußern, sonst bringt das alles nichts.

Frau Weber schildert in dieser Passage, wie sie im Hinblick auf das Themengebiet Geschlecht und Sexualität eine offene und engagierte Haltung sowie Mut („Zivilcourage“) an den Tag legt, indem sie eine von ihr als problematisch wahrgenommene Situation anspricht und sich der betroffenen Schülerin gegenüber als Verbündete und Ansprechpartnerin für etwaige Diskriminierungen im Schulalltag präsentiert. Gleichwohl die Lehrerin das Verhalten des Schülers als einen beleidigenden, grenzüberschreitenden sowie gewaltsamen heterosexistischen Akt interpretiert und sich mit der betroffenen Schülerin solidarisiert, reflektiert und respektiert Frau Weber doch die Selbstaussage des „verMEINTLICH[N] Opfer[s]“.

So wird die Situation zwischen den Peers aufgrund der bestehenden Freundschaft als unproblematisch, weil scherzhaft, eingeschätzt. Die Lehrerin handelt bezogen auf ihre Verantwortlichkeit für die Situation demnach stets konsensual. Indem Frau Weber sich klar positioniert und das Gespräch sucht, gelingt es ihr, sich der Situation genderreflexiv anzunähern, ohne per se ein mädchenparteiliches Handlungsmuster zu (re-)produzieren, wonach die Schülerin vor dem virilen Jungen beschützt werden müsste. Die Interviewpartnerin präsentiert sich dem geschilderten Verhalten zufolge damit einerseits als hilfsbereit, andererseits aber als offen bezüglich der Interpretation und Lösung der Situation („aber eben nicht sozusagen ehm schon wissen, was die Lösung ist“). Dabei antizipiert sie die Grenzen schulischen Handelns derart, dass sie anerkennt, dass „nicht jede Situation eine pädagogische Situation“ sein muss.

Dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* folgend steht Frau Weber für die Vielfalt an Lebensweisen ein, indem sie diesen bei Bedarf zur Seite steht und sich für deren Belange als Lehrkraft in einer solidarischen Weise engagiert. Sie handelt in diesem Sinne als Ally respektive Verbündete, indem sie es vermeidet, ‚bereits vorher zu wissen‘, was ‚gut‘ für die ‚betroffene‘ Person sei. Stattdessen richtet sie ihr Handeln am Prinzip des Einvernehmens aus.

Ähnliche Deutungen äußert auch Frau Dohm, wenn sie sich mit einem (Trans*)Schüler während einer Gesamtkonferenz solidarisiert und für diesen offen im Kollegium engagiert. Dies gelingt ihr, indem sie das Gespräch mit einer Kollegin sucht, die dessen Transition kommunikativ nicht nachvollziehen kann oder anerkennen möchte:

AD: Gut, wir sind ja sozialpädagogische Klassen gewöhnt und da ist, oder sagen wir, es haben natürlich es haben alle mitgemacht. Bis auf eine Kollegin, die ihn von früher kennt, die ihn von früher als Mädchen kennt, die gesagt hat: ‚Das ist meine mhmhmh [Deadname]‘ (lacht) genau. Also das war dann auf so ner Gesamtkonferenz, da war er als Schülervertreter und da hat sie ihn dann mit dem andern Namen begrüßt, und da hab ich dann versucht, irgendwie zu vermitteln und gesagt: ‚Das ist mein SchÜLER‘. ‚Ähm, ja, ich kenn sie aber noch und ich darf noch‘, ne und dann so sich, war son bisschen ne komische Situation, aber das war einfach, weil die sich von früher kennen, und er sagte dann auch meine Oma darf noch so zu mir sagen, aber alle andern bitte nicht mehr (unv.).

Dem in diesem Unterkapitel rekonstruierten Konzept der Positionierung zufolge steht Frau Dohm der Passage nach zu dem Schüler, indem sie sich für dessen geschlechtliche Selbstbestimmung in Form einer korrekten Ansprache durch die Lehrer:innenschaft aktiv einsetzt. Sie zeigt hierüber die unter dem Deutungsmuster rekonstruierte Haltung der engagierten Offenheit, die sich in einem solidarischen Handeln als Ally für vielfältige Lebensweisen ausdrückt.

Diese Haltung erscheint insofern als relevant, weil dadurch die Verantwortung für das richtige Gendern im Schulalltag nicht mehr allein bei der bzw. den ‚betroffenen‘ Personen liegt, sondern nun auch bei den Lehrkräften. Indem Frau Dohm sich während der Konferenz offen dafür engagiert, dass der (Trans*)Schüler durch das Kollegium keine kommunikative Diskriminierung erfährt, bestätigt sie ein Bewusstsein für dessen spezifische Situation. Sie agiert hier als eine professionelle Verbündete für diesen (Trans*)Schüler innerhalb ihrer Funktion und Rolle als Lehrkraft.

Ohne die sozialisatorische Relevanz der Peers schmälern zu wollen, erscheint ein solidarisches Verhalten der Lehrkräfte als Ally gegenüber jenen Personen, welche im Schulalltag von Heterosexismus ge- und betroffen sind, vor dem Hintergrund der machstrukturellen Asymmetrie zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen schulpädagogisch besonders relevant. Zu begründen ist dies damit, dass Lehrkräfte in Schule und Unterricht organisational weitreichendere Entscheidungs- und Handlungsbefugnisse sowie Ressourcen als Schüler:innen besitzen, um vielfältige Lebensweisen institutionell anzuerkennen und professionell zu unterstützen. Im Hinblick auf die Gestaltung von Unterricht berichten mehrere der interviewten Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* reproduzieren, dass sie Trans*Schüler:innen während ihrer Outing-Prozesse nicht nur beratend zur Seite standen, sondern diese auch mit ihrem Fachwissen sowie methodisch-didaktischen Können im Schulalltag unterstützten (z.B. indem sie ihnen zeitliche, fachliche, methodische oder räumliche Ressourcen zur Verfügung stellten).

Wie anhand der folgenden Passage von Herrn Kramer zu erkennen ist, wird Schüler:innen bei Bedarf auch Raum und Zeit während des Unterrichts zur Verfügung gestellt, um gemeinsam mit der Lehrkraft eine sogenannte Outing-Stunde zu realisieren. Dieses Vorgehen kann insofern als empowernd respektive selbstermächtigend interpretiert werden, weil Lehrkräfte hier ihre professionellen Ressourcen mit den Jugendlichen teilen. Darüber ermöglichen sie diesen eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit und offene Thematisierung von LGBTIQ*-Anliegen im Unterricht, wovon auch die cis-geschlechtlichen und heterosexuellen Klassenkamerad:innen profitieren können:

SK: Und dann kam sie auf mich zu und wollte ein Gespräch mit mir und ich hab dann noch gefragt: ‚Reichte ne große Pause oder brauchen wir ne ganze Stunde?‘ Und sie meinte: ‚Ne, eher ne ganze Stunde.‘ Und dann hat sie mir eben gesagt, dass sie keine Sie ist, sondern ein Er und dass sie aufgrund der psychologischen Beratung und Betreuung, die sie dann schon hatte, weil ihre Mutter sie auf ihrem Weg sehr unterstützt hat, alleinerziehende Mutter, ähm wollte sie dann das Outing in der Schule, damit sie oder damit er Hormone verschrieben bekommt und die Transition in Angriff nehmen kann oder die Anpassung, und dann haben wir gemeinsam ne Stunde geplant mit der Klasse, also wie wir in der Klasse vorgehen mit dem Outing, soll ich das auch konkretisieren? Also wir sind/ ich hatte ihn gefragt, wie er’s gerne hätte, und hab ihm aber auch, weil er nicht so viel wusste, ein paar Vorschläge gemacht, und wir sind eingestiegen über die Grundrechtskarte der EU, weil da eben sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität explizit genannt wird, was ja im Grundgesetz nicht der Fall ist, und dann sind wir übergegangen zu dem, ich weiß gar nicht, ob’s von Keynes ist oder von jemand anderem, äh Kinsey meine ich, dass es niemanden hundertprozentig hetero- oder homosexuellen gibt, und auch nicht/ und dann hab ich das abgewandelt, vielleicht hab ich das aber auch irgendwo übernommen ähm, dass es eben nicht 100 Prozent männlich und weiblich gibt, sondern quasi in so ’n Koordinatenkreuz zwischen 100 Prozent dem einen und dem anderen alle möglichen Facetten gibt, und da hab ich dann die Schüler sich kreuzen lassen und verabredet war eben, dass ähm der Transschüler sich als letztes kreuzt in diesem Koordinatensystem. Spannenderweise hat keiner dieser Schüler sich bei 100 Prozent weiblich oder männlich gekreuzt und auch nicht bei 100 Prozent hetero, sondern eher so bei 80-90 Prozent. Ich hab mich dann auch gekreuzt bei ich glaube 80 Prozent männlich und 90 Prozent schwul, aber das wusste die Klasse zu dem Zeitpunkt auch schon zwei Jahre und dann hat sich der Transschüler eben gekreuzt bei, ich glaub, 80 Prozent männlich und, ich glaub, auch 80 Prozent heterosexuell und also auf jeden Fall bei heterosexuell, ich weiß nicht, ob 80 Prozent, und dann hat die ganze Klasse gerufen: ‚Halt, du hast da was verwechselt, du musst auf die andere Seite!‘ Und daraufhin hat er dann gesagt: ‚Ne, das ist schon richtig, ich bin ein Junge. Und möchte ab sofort Kemal genannt werden.‘

Die Ansicht, dass die professionelle pädagogische Verantwortung sowie institutionelle Zuständigkeit für vielfältige Lebensweisen nicht allein bei den Lehrkräften zu suchen ist, untermauert der Umstand, dass der geschilderte Transitionsprozess in Absprache mit den Eltern (hier: der „*alleinerziehende Mutter*“) sowie weiteren, außerschulischen Akteur:innen realisiert wird („*aufgrund der psychologischen Beratung und Betreuung*“). Dies deutet auf eine geteilte Verantwortung der Akteur:innenkonstellation hin.

Der Umstand, dass der Schüler das Gespräch mit dem Lehrer aber aktiv sucht, spricht ebenso dafür, dass Herr Kramer offensichtlich als ein Outing-relevanter Ansprechpartner wahrgenommen wird, der den Schüler darin unterstützen kann, sich selbst im schulischen Handlungsraum offen als LGBTIQ*-Subjekt zu positionieren. In der angeführten Passage spiegelt sich die deutungsmusterspezifische Dimension der Positionierung gleich in dreifacher Weise wider: Eine aktive Positionierung zum Untersuchungsgegenstand zeigt sich erstens daran, dass Herr Kramer äußert, dass er sich vor seiner Klasse seit geraumer Zeit offen als ein schwuler Lehrer präsentiert habe („*aber das wusste die Klasse zu dem Zeitpunkt auch schon zwei Jahre*“).

Zweitens manifestiert sich die Deutungsdimension der Positionierung darin, dass der Lehrer „*Kenan*“ fachlich unterstützt, sich selbst als (Trans*)Junge sowohl in wie auch vor der Klasse zu positionieren, indem er gemeinsam mit dem Schüler eine Outing-Stunde plant und gestaltet. An deren Ende kann der Schüler der Klasse verkünden, dass er „*ein Junge*“ ist und auch als ein solcher adressiert werden möchte. Kommunikativ auffallend ist in diesem Zusammenhang die wiederholte Verwendung der ersten Person Plural („*wir*“), die auf eine konsensuale, zumindest jedoch gemeinsame Gestaltung der Unterrichtsstunde mit dem Ziel des Empowerments respektive der geschlechtlichen Selbstermächtigung des Schülers im schulischen Handlungsraum hindeutet („*und dann haben wir gemeinsam ne Stunde geplant*“, „*wir sind so eingestiegen über Grundrechtskarte der EU*“). Gleichwohl

der Lehrer sowohl Fachwissen als auch methodisch-didaktische Kenntnisse bezüglich des Themas zu besitzen scheint, räumt er doch dem ‚betroffenen‘ Schüler Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ein („*und ich hab dann noch gefragt: ‚Reichte ne große Pause oder brauchen wir ne ganze Stunde?‘*“) bzw. gestaltet die Stunde partizipativ.

Drittens spiegelt sich die Dimension der Positionierung in der gewählten didaktisch-methodischen Realisierung des Unterrichts wider, durch welche die ganze Klasse dazu aufgefordert wird, sich innerhalb eines Koordinatensystems geschlechtlich-sexuell zu verorten. Damit wird die Norm der heterosexuellen Cis-Zweigeschlechtlichkeit ebenso ‚erklärungsbedürftig‘ wie es etwa bei LGBTIQ*-Lebensweisen in einem heteronormativen Umfeld der Fall ist, weil sich der Methode folgend alle zu positionieren haben und nicht nur jene, die von der Heteronormativität abweichen. Die Verwendung einer Skala ermöglicht ferner eine flexiblere Positionierung als starre Identitätskategorien, womit dieser Methode ein dekonstruktives Potenzial immanent ist, sodass vereindeutigende Subjektpositionen pädagogisch herausgefordert werden.

Das Outing von Kenan stellt auf diese Weise nicht mehr nur ein singuläres Ereignis dar, in dem ein ‚Anderer‘ die ‚Normalität‘ über sein ‚Anderseins‘ informiert und um Anerkennung wirbt, sondern fungiert zugleich als ein pädagogisches Vehikel, um allen Schüler:innen unabhängig von ihrer spezifischen Situierung in der Klasse Fachwissen über „*geschlechtliche Identität*“ und „*sexuelle Orientierung*“ zu vermitteln. Durch die an die Kinsey-Skala angelehnte ‚Positionierungsübung‘ wird die unausgesprochene Selbstverständlichkeit heteronormativer Subjekte als eine Position unter vielen anderen sichtbar. Zugleich wird sie über die prozentuale Verortung in ihrer Kohärenz und Konsistenz infrage gestellt.

Dank der gewählten Unterrichtsgestaltung unterbricht der homosexuelle (Cis-)Lehrer ferner die heteronormative Dichotomie der Attribute männlich oder weiblich, hetero oder homo sowie das skizzierte Problem, dass sich zumeist nur jene Personen offen und sichtbar positionieren müssen, sollen oder wollen, welche von der Norm heterosexueller Cis- und Zweigeschlechtlichkeit abweichen bzw. dieser weniger entsprechen können oder möchten. Indem sich aber sämtliche Schüler:innen sowie der Lehrer selbst auf dem „*Koordinatenkreuz*“ positionieren, kann die Unterrichtsstunde zu einer Flexibilisierung geschlechtlich-sexueller Selbstpositionierungen und Identitätsannahmen beitragen. So kann theoretisch und praktisch nachvollzogen werden, dass „*es niemanden hundertprozentig hetero- oder homosexuellen*“ bzw. männlichen oder weiblichen gibt.

Indem Herr Kramer sich selbst offen und sichtbar als schwuler Lehrer positioniert und dadurch von Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen als eine Ansprechperson für das Thema (an-)erkannt werden kann, agiert er nicht nur als ein potenzielles Vorbild. Vielmehr schafft er zugleich spezifische Lerngelegenheiten, über die er die Vielfalt thematisieren sowie weitere Personen bestärken kann, sich selbst geschlechtlich-sexuell in der Schule zu positionieren bzw. eine eigene Position respektive Haltung zur Vielfalt an Lebensweisen zu beziehen:

SK: Und (.) der dritte Fall ist jetzt aktuell noch an der Schule, das war in der elften Klasse, wo die Mutter ähm wusste, dass ich aktiv bin in der Genderfrage oder in der Vielfaltsthematik und die hatte mich dann angesprochen, ob ich ihrem Sohn beim Outing helfe, ihrem Transsohn, und dann haben wir ne ähnliche Stunde gemacht wie damals bei Kenan und die der Stammkurs war eher ruhig, aber der war generell ruhig. Erstaunlicherweise waren da noch zwei Personen, die sich eher bei 50 Prozent gekreuzt haben, was Orientierung anging ähm, und nicht alle definitiv hetero und homo, sondern der Kurs ist, also ich weiß nicht, ob der Schüler sich durch diese Stunde getraut hat, dass der quasi gewartet hat auf so ne Gelegenheit.

Analog zur angeführten Passage schildern weitere Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv (re-)produzieren, dass sie (Trans*)Schüler:innen während ihres äußeren Coming-Outs an der Schule beraten und aktiv als professionelle Verbündete unterstützt haben. Gleichwohl die sogenannten Coming-Outing-Stunden im Konkreten unterschiedlich realisiert werden, teilen diese doch alle die Gemeinsamkeit, dass die Schüler:innen von den Lehrkräften fachspezifische, didaktisch-methodische und/oder persönliche Unterstützung im Zuge ihres Transitionsprozesses erhalten. Ferner werden sie von diesen dabei begleitet, sich selbst-bewusst im schulischen Handlungsraum zu werden und zu positionieren.

Analog hierzu schildert Frau Dohm, wie sie als eine Biologielehrerin, die gegenüber Schüler:innen eine offen-engagierte Haltung zeige, von diesen auch als eine fachliche Ansprechperson anerkannt und im Unterricht als solche in Anspruch genommen werde:

AD: Und wir haben uns auch oft unterhalten, weil er auch merkte, dass ich da kein Problem mit hab, und ähm haben auch über Hormone gesprochen und so diesen Hintergrund.

Die geschilderten Erfahrungen der Lehrkräfte bezeugen, dass sie als Verbündete fungieren und in konsensualer Abstimmung mit den betroffenen Jugendlichen sowohl fachspezifische als auch fachübergreifende Beratungs- und Lerngelegenheiten erschaffen können. Darüber werden die Fragen der Geschlechtlichkeit und Sexualität thematisierbar:

AD: Aber, es war spannend, auch in diesem Jahr war schon 'n Prozess, weil da dann irgendwann die Hormoneinnahme begann und so und da ham wir eben auch. Da er wusste, dass mich das interessierte, hat er mir auch was dazu erzählt und so, ne, also wir konnten. Er hat durchaus, dadurch, dass er wusste, dass mich des interessiert und ich 'n bisschen Fachwissen hab, hat er mir auch/ sich auch mit mir darüber unterhalten.

FCK: Ahja, super. Das heißt, Sie standen auch dann im Kontakt und haben, ja/

AD: So also jetzt son paar Sachen, wenn ich gefragt hab, was war denn so. Und durch die das seine Klassenlehrerin, die Sozialpädagogiklehrerin, da wusste er auch, dass sie die Thematik kennt, und dadurch ham die das auch, die ham das natürlich jetzt auch aus dem sozialpädagogischen Bereich bearbeitet. Ich hab dann schon immer eher den biologischen Part übernommen, und ja, die Fachkenntnis.

FCK: Aber es es ist ja auch ne gute Ergänzung würd ich jetzt spontan sagen?

AD: Ja, das fand ich auch total, ja. Guter, guter fachübergreifender Unterricht.

Das Wissen des Schülers um das Interesse und die Offenheit der Lehrerin für die Themen Geschlecht und Sexualität stellt in der Sequenz eine zentrale Voraussetzung für den inhaltlichen Austausch sowie die fachübergreifende Thematisierung vielfältiger Lebensweisen dar. Frau Dohm rekurriert darin auf die Bedarfe der Adressat:innen, um ein offenes Sprechen über Vielfalt zu legitimieren und pädagogisch zu ermöglichen. Der zuvor angeführten Passagen folgend werden LG(B)T(IQ*)-Schüler:innen von Lehrkräften im Schulalltag individuell wie auch fachbezogen (hier im Biologieunterricht sowie im Fach Pädagogik, das an beruflichen Schulen gelehrt wird) unterstützt, sich im Handlungsraum Schule sichtbar zu positionieren und zu empowern. Dies geschieht etwa dadurch, dass ihr biographisches Geschlechterwissen als ein unterrichtsrelevanter, das Fachwissen der Lehrkraft ergänzender Gegenstand anerkannt wird. Oder aber es wird ihnen ein eigener Raum im Unterricht zur Verfügung gestellt, um andere Schüler:innen über die Vielfalt an Lebensweisen aufzuklären:

AD: Der Vortrag war schon eher für die auf sozial ähm sozialpädagogischem Grundsatz oder also nicht so biologisch ausgerichtet, bis auf diesen Hormonkram. Ne, den hat er soweit er konnte dann auch erzählt, aber es ging schon auch drum, wie äh wie wollen wir angesprochen werden und wie finden wir das, wenn (..) wenn wir Fragen über unseren Körper gestellt kriegen. Ich frag euch ja auch nicht, ‚Wie wie seht ihr so zwischen den Beinen aus, ne, sowas will ich dann auch nicht!‘, Ne, also das war ganz klasse auch zu hören so, aus der Erfahrung her, und die die Klasse war unheimlich offen und (..) und hat Fragen gestellt und ähm dadurch, dass sie ihn kannten, war das natürlich `n tolles tolles tolles Vehikel. Sich darauf einlassen zu können.

FCK: Ja ja ja. Also würden Sie die die Offenheit auch auf auf die Klassenstruktur zurückführen.

AD: Auf's Vorleben, ja, in dem Fall sicher auf's Vorleben, ne. Dass er SO damit umgegangen ist, auch zu den Lehrern, das haben wir ja mitgekriegt, dass wir ihn Alex nennen und und männlich ansprechen sollen.

Frau Dohm berichtet davon, dass „Alex“ einen Vortrag zu seiner Situation im Biologieunterricht gehalten habe, in dem er die Klasse sowie die Lehrerin aktiv über seine Transition bzw. damit einhergehende, heteronormative Diskriminierungspraktiken informiert habe (z.B. Missgendern, intime Fragen nach biologischen Geschlechtsmerkmalen).

Unter Bezugnahme auf das in diesem Unterkapitel beschriebene Moment der Positionalität spricht Frau Dohm – analog zu ihren vorherigen Schilderungen über ihren eigenen Umgang mit dem Untersuchungsgegenstand – dem offenen „Vorleben“ von Alex eine zentrale Rolle im Hinblick auf die schulische Repräsentation und hierüber vermittelt die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu („Dass er SO damit umgegangen ist, auch zu den Lehrern, das haben wir ja mitgekriegt“).

Äquivalent zu LGBTIQ*-Lehrkräften wird dem offenen und sichtbaren Handeln des Schülers damit ein gewisser Vorbildcharakter attestiert, über den die Anerkennung und Wertschätzung vielfältiger Lebensweisen realisiert werden können.

Ein solcher offener, sichtbarer und dialogischer Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Schule und im Fachunterricht stellt der Deutung nach damit eine wichtige Voraussetzung dar, um wiederum selbst in einen vermittelnden Dialog über das Themengefüge Geschlecht und Sexualität treten zu können („und die die Klasse war unheimlich offen und (..) und hat Fragen gestellt“).

In Kontrast zum Deutungsmuster der *Dethematisierung* ist die Offenheit der Klasse sowohl das Ergebnis des ‚Vorlebens‘ als auch eine positive Rahmenbedingung, um sich auf das Thema „einlassen zu können“. Die Deutung impliziert, dass durch die sichtbare Positionierung des (Trans*)Schülers mehr Sichtbarkeit und Offenheit erzeugt werde, was wiederum selbst zu einem Mehr an Sichtbarkeit und Offenheit bezüglich des Themas im schulischen Handlungsraum und letztlich ebenfalls zu mehr Akzeptanz und Normalität im Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen sowie sexuellen Lebensweisen führe. Frau Dohm geht demnach von der Prämisse aus, dass das „Vorleben“ einen positiven Effekt auf den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen in der Schule nehme, weil hierüber Sichtbarkeit und perspektivisch Repräsentationsverhältnisse verändert werden können.

Aus kritisch-dekonstruktiver Perspektive erscheint diese Deutung einerseits zwar sinnvoll zu sein, weil durch eine sichtbare Positionierung als Trans*jugendlicher – verallgemeinert: als LGBTIQ*-Lehrkraft oder Schüler:in – die schulische Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nicht mehr tabuisiert, sondern subjektorientiert angeregt wird. Andererseits scheint sie jedoch dahingehend problematisch zu sein, als dass dadurch insbesondere die Verantwortung jener Individuen betont wird, welchen eine Vorbildfunktion zugeschrieben wird oder die sich eine eben solche selbst zusprechen. Der

hiesigen Studie folgend sind dies zumeist LGBTIQ*-Lehrkräfte und Jugendliche. Darüber hinaus gilt es aus einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive heraus zu reflektieren, dass Sichtbarkeit nach wie vor häufig an die Strategie des Coming-Outs gebunden wird.

Diese Strategie kann Heteronormativität verfestigen, weil darin erstens zumeist das Verhältnis von Norm und Abweichung aufrechterhalten wird, indem sich nur bestimmte Subjekte öffentlich zu bekennen und zu erklären haben. Zweitens ist ein Grund darin zu sehen, dass die Verantwortlichkeit zu einem öffentlichen Bekenntnis nicht nur eine selbstermächtigende Offerte, sondern ebenso ein sozialer Zwang darstellen kann. Drittens können hierüber identitäre Vereindeutigungen begünstigt werden, die der Flexibilität und Fluidität von Geschlecht und Sexualität über den Lebenslauf nur unzureichend gerecht werden.

Zu beachten wäre in diesem Zusammenhang ferner, dass nicht alle Subjekte strukturell dieselben Möglichkeiten und Ressourcen besitzen, um im schulischen Handlungsraum unsichtbar zu bleiben bzw. offen und selbstbewusst sichtbar zu werden. Dies ist deshalb zu beachten, weil sowohl zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, zwischen LGBTIQ*-Lebensweisen sowie zwischen geschlechtlich-sexuell eher inferior als auch eher superior situierten Subjekten diverse intersektionale Machtverhältnisse (z.B. Anerkennungsgefälle) existieren, die deren Positioniertheit wie auch Handlungsmacht ermöglichen und ebenso begrenzen. Dieser Sachverhalt kann wiederum Auswirkungen auf die Sinnhaftigkeit des Coming-Outs haben (z.B. etwa in Interdependenz zu religiösen Verortungen von Familien und Jugendlichen, aber auch pädagogischen Institutionen, die ein Outing verunmöglichen).

Zu fragen ist hier etwa, wie Jugendliche von Lehrkräften in einer verantwortlichen Weise bei der selbstbestimmten Positionierung als LGBTIQ*-Lebensweisen unterstützt werden können, die sich nicht schulöffentlich outen wollen oder können. Ursächlich dafür kann etwa sein, dass sie Repressionen im außerschulischen Umfeld befürchten und erfahren, aber ebenso können sie Reproduktion bestimmter Identitätskategorien per se ablehnen.

Demgegenüber ist wiederum positiv festzustellen, dass Lehrkräfte LG(B)T(IQ*)-Jugendliche in responsabilisierenden Deutungen, die deren offene und sichtbare Positionierung im schulischen Feld betonen, nicht lediglich als Opfer heteronormativer Diskriminierungsverhältnisse figurieren, durch die ihnen Handlungsmacht abgesprochen wird. Stattdessen sprechen sie ihnen – wie in der letzten Passage gesehen – geschlechtlich-sexuelle *agency* – also Handlungswirkmacht – sowie diverse biographische Kompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit und die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt respektive Heteronormativität zu. Sie deuten deren Sichtbarkeit im Schulalltag demnach als einen bedeutsamen Beitrag zur Anerkennung vielfältiger Lebensweisen durch Transformation von Repräsentationsverhältnissen.

Neben der beschriebenen Vorbildfunktion wird der Sichtbarkeit von (LGB)T(IQ*)-Lebensweisen im schulischen Alltag zuweilen auch ein subversives Potenzial bezogen auf die (Re-)Produktion bzw. Unterbrechung einer als weitestgehend heteronormativ wahrgenommenen, schulischen Normalitätsordnung zugeschrieben:

KW: Ich hatte auch mal ne sehr interessante Konstellation (...) da sind wir nochmal so auf der Ebene, welche Sichtbarkeiten gibt es so von sexueller Vielfalt, ich hatte zwei Mal, ehm (). eh Schüler in meinem Unterricht, die sich als transsexuell geoutet haben. Ehm (...) und einer davon, der Alex, also Wunschgeschlecht männlich, ehm der (.) Alex, der war eh sehr extrovertiert und ehm (.) hat auch da, hat drum gebeten, dass er eben mal einen, einen Themenblock zum Thema Transsexualität halten kann (..) im Unterricht und eh ehm, das war natürlich ganz spannend für die Schüler, ja. Ich weiß nicht wie der Effekt davon war letztendlich, ob das so'n bisschen, so'n bisschen Freakshow-mäßig für die Schüler dann doch war, so ehm, ne. Eh (...) das kann ich nicht abschätzen, aber zumindestens/ Hey, sind sie einfach mal mit dem ganzen

Thema in Kontakt gekommen, haben jemanden gesehen, der nicht ‚ansteckend‘ ist und ‚beißt‘ und so weiter. Und dieser Alex hatte dann auch eine Freundin in der Klasse, ehm ham`s einfach mal gesehen soo, ja das kann man, soo, ja. Und dieser Alex hatte natürlich, also was heißt natürlich, es ist nicht natürlich, aber der Alex hatte halt auch ne hohe, ne ganz große Sensibilität gegenüber diesen heterosexistischen Sprechakten, die immer wieder so stattfinden und hat dann so einige Male so sein Queer-Kommentar so dazwischen geschossen und das fand ich auch interessant, inwieweit`s die anderen gehört haben, weiß ich nicht, eh also wenn`s dann so darum ging, also zum Beispiel Ehm (...) ach aus`m Block, ein Teil aus dem Kommunikationsbereich ehm eh ja, dass eben Kommunikation immer auch mit also mit Zeichen arbeitet und dass eh auch so was wie Autos oder Schmuck ein Zeichen sein kann, darauf, dafür, dass ich halt reich bin oder sowas, und dann sagte eine Schülerin_ ‚Ja bei meinem Freund ist das auch, der hat en riesen Auto gekauft und für ihn ist das toataal wichtig!‘ und dann sagt der, die andere: ‚Ja Mensch, meiner auch, jaja der ist super, ach deiner so‘ (spricht mit verstellter, sehr hoher Stimme) und Alex meinte so: ‚Ehm euch ist schon völlig klar, dass ihr ne total heterosexistischen Zuschreibung macht mit euren tollen FREUNDEN, mit ihren tollen Autos und so, ne‘ und da kam so ne Irritation in den Klassenraum, ja eh. Aber ich glaub BEGRIFFEN ham sie`s halt nicht wirklich, aber ne, der hat halt einfach den Blick von außen vom Rand ins Zentrum gehabt und zwar als Schüler und das hat man halt selten, ne. Also, dass die sich dann äußern vom Rand aus ins Zentrum zu bringen, diesen Job muss ich halt meistens machen, ne.

Frau Weber räumt den „Sichtbarkeiten [...] sexueller Vielfalt“ im Schulalltag einerseits eine Relevanz im Hinblick auf einen toleranten Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ein und trägt auch selbst zur Erhöhung der Sichtbarkeit von LGBTIQ*-Lebensweisen bei, wenn sie es Alex ermöglicht, eine Coming-Out-Unterrichtsstunde „zum Thema Transsexualität“ zu gestalten. Sie präsentiert sich andererseits jedoch skeptisch und verhalten, was die Einschätzung des Lern-„Effekt[s]“ entsprechender Stunden bei der geschlechtlich-sexuell superior situierten Klassegemeinschaft anbetrifft, und weist auf die damit verbundene Gefahr des Otherring hin.

Zwar gibt sie als Minimalziel an, dass die Klasse „zumindest“ einmal „mit dem ganzen Thema in Kontakt gekommen“ sei, wodurch die subjektive Distanz zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt reduziert und bestehende Vorurteile – der ‚Kontakttheorie‘ entsprechend – verringert werden könnten („haben jemanden gesehen, der nicht ansteckend ist und beißt“). Allerdings vermag die bisexuelle (Cis-)Lehrerin nicht mit Sicherheit zu bestimmen, ob die didaktische Gestaltung einer Coming-Out-Unterrichtsstunde darüber hinaus eine positive Wirkung auf die Klassengemeinschaft gehabt habe oder aufgrund der subjektorientierten Thematisierungsweise durch einen ‚betroffenen Schüler‘ nicht gerade das Verhältnis von cis-geschlechtlicher Norm und trans*geschlechtlicher Abweichung aufrechterhalten oder sogar verfestigt worden sei („son bisschen Freakshow-mäßig.“).

Frau Weber reflektiert hier retrospektiv den von ihr gewählten methodisch-didaktischen Zugang im Hinblick auf dessen potenzielle (Re-)Produktion und Unterbrechung von Heteronormativität. Dies tut sie, indem sie nicht intendierte Effekte der Coming-Out-Stunde unter Berücksichtigung des Technologiedefizits pädagogischen Handelns, den vermittelten Eigensinn lernender Subjekte sowie die prinzipielle Offenheit von Lern- und Bildungsprozessen in ihren Spekulationen antizipiert. Sie zeigt damit eine hohe Differenzreflexivität hinsichtlich der pädagogischen Bewertung ihrer Unterrichtsgestaltung, die in einer Perspektive der Kritik der Kritik mögliche Widersprüche des eigenen Fachunterrichts zu berücksichtigen sucht.

Ohne die Notwendigkeit einer Transformation geschlechtlicher und sexueller Repräsentationsverhältnisse in Schule und Gesellschaft zu negieren, manifestiert sich in der Passage eine dialektische Lesart geschlechtlich-sexueller Un-/Sichtbarkeitsverhältnisse in der Schule. In Kontrast zu Deutungen, in denen Sichtbarkeit als ungebrochen positiver Schritt

und favorisierter Weg zu mehr Akzeptanz beschrieben wird, hebt Frau Weber den immanenten Widerspruch von mehr Sichtbarkeit sowie die damit verbundene Gefahr der Essentialisierung und des Othering im Schulalltag hervor. Dies erfolgt bei ihr aber, ohne dabei den pädagogischen Versuch zur Veränderung heteronormativer Repräsentationsverhältnisse aufgrund dessen zu verwerfen.

Als besondere Bereicherung für den Unterricht schätzt die Lehrerin dabei Alex' „große Sensibilität gegenüber [...] heterosexistischen Sprechakten“ im Schulalltag sowie den von ihm angebotenen „Blick [...] vom Rand ins Zentrum“ ein. Hierdurch kann er die Norm der Heteronormativität als eine solche entlarven, womit dem (Trans*)Schüler zugleich spezifische Ressourcen und Kompetenzen zugeschrieben werden, die für die Vermittlung des Themas von Frau Weber positiv konnotiert werden. Analog zu der zuvor angeführten Passage von Frau Dohm, in der das ‚Vorleben‘ geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auf Schüler:innenebene als ein toleranz- und akzeptanzfördernder Faktor gedeutet wurde, schreibt die Lehrerin (LGB)T(IQ*)-Jugendlichen, die offen und sichtbar im Schulalltag positioniert sind, hier eine besondere Handlungswirkmächtigkeit (*agency*) im Hinblick auf die Transformation des heteronormativen schulischen Raums zu. Sie räumt dem Trans*-schüler Alex aufgrund seiner inferioren geschlechtlichen Situierung und heteronormativen Marginalisierung in der Gesellschaft sowie Schule damit ein besonderes, differenzreflexives Bewusstsein (*Awareness*) für heteronormative Doing-Difference-Prozesse ein. Dies zeigt sich daran, dass sie dessen kritische Intervention in die präreflexive (Re-)Produktion von Heteronormativität auf Ebene der Peers als Lehrkraft (wert-)schätzt, da er hierüber zur Irritation und damit zur Destabilisierung des asymmetrischen Verhältnisses zwischen geschlechtlich-sexuell superior und inferior situierten Subjekten beiträgt.

Der Schüler habe insbesondere durch seine „*Queer-Kommentare*“ zu einer produktiven „*Irritation im Klassenraum*“ im Sinne der Subversion heteronormativer Interaktionsprozesse beitragen können, indem er diese den Klassenkamerad:innen spiegele („*Ehm, euch ist schon völlig klar, dass ihr ne total heterosexistischen Zuschreibung macht mit euren tollen FREUNDEN, mit ihren tollen Autos und so, ne*“). Gerade dies kann nicht zuletzt aus pädagogischer Perspektive als Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse im Sinne der Transformation von Welt-, Selbst- und Anderenverhältnissen interpretiert werden. Da die Lehrerin das Verhalten des Schülers als glückliche Ergänzung zu ihrer professionellen Tätigkeit als Lehrkraft beschreibt („*diesen Job muss ich halt meistens machen, ne*“), ist davon auszugehen, dass sie die Verantwortung für die Bearbeitung des wahrgenommenen Problems (hier: heteronormative Sprechakte im Unterricht) nicht exklusiv auf den (Trans*)Schüler verlagert, sondern diese ebenso von ihr wahrgenommen wird.

Aus kritisch-dekonstruktiver Sichtweise sei an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht, dass mit dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* prinzipiell die Gefahr der Überformung und Überforderung von – nicht nur, aber insbesondere LGBTIQ*-Schüler:innen wie auch (LGBTIQ*)-Lehrer:innen gegeben ist. Dieses Risiko taucht auf, wenn jene Personen, welche sich sichtbar und in verantwortlicher Weise zum Thema positionieren (wollen oder müssen), einerseits sich selbst aufgrund ihrer geschlechtlich-sexuellen Situierung eine pädagogische Vorbildfunktion hinsichtlich der Akzeptanzförderung zuschreiben. Oder aber eben diese wird ihnen andererseits von dritter Seite im Schulalltag zugeschrieben.

In diesem Zusammenhang schildern insbesondere (L)G(B)T(IQ*)-Lehrkräfte, die eine offen-engagierte Haltung zum Untersuchungsgegenstand im Schulalltag einnehmen, dass

cis-geschlechtliche sowie heterosexuelle Kolleg:innen teilweise ungefragt und im Sinne einer Ressource auf sie als schulische Ansprechpersonen für die Themen Geschlecht und Sexualität verweisen. Ferner werden sie vor unbekanntem Schüler:innen fremdgeoutet oder es wird der professionelle pädagogische Umgang mit geschlechtlicher sowie sexueller Vielfalt in instrumentalisierender Weise ex- oder implizit auf LGBTIQ*-Lehrpersonen verlagert. Letztere Strategie würde dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* entsprechen.

Diese Situation ist insofern paradox, da Lehrkräfte, die sich auf Basis responsabilisierender Deutungen als verantwortlich für die schulische Anerkennung und Thematisierung vielfältiger Lebensweisen verstehen und mit einer engagierten Haltung der Offenheit als Ansprechpersonen für die Vielfalt und das Thema positionieren, dadurch implizit jene post-heteronormative Asymmetrie an Schulen (re-)produzieren können, welche sie durch Problematisierung der heteronormativen Anteile in diesem Handlungsfeld zugleich kritisieren.

Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv (re-)produzieren, geraten dahingehend in eine pädagogische Zwickmühle, dass insbesondere jene Lehrpersonen, welche das Deutungsmuster der *Fragmentierung* (re-)produzieren, sie handlungspraktisch instrumentalisieren können, um die Bearbeitung des Untersuchungsgegenstandes an sie, das heißt vorwiegend, aber nicht nur, auch an LGBTIQ*-Lehrkräfte, zu delegieren. Geoutete LGBTIQ*-Lehrkräfte sowie all jene Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* nutzen, sehen sich aufgrund dessen mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen konfrontiert.

In diesen widersprüchlichen Anforderungen können Formen des *post-heteronormativen Double-Bind* identifiziert werden. Yalız Akbaba (2015: 148) zufolge sind Double-Binds „paradoxe Handlungsanforderungen, die dann eintreten, wenn aus einer bindenden, komplementären Beziehung eine sich selbst untergrabende Handlungsanforderung erfolgt und die Person, die in der Beziehung die niedrigere Position einnimmt, den Rahmen der Beziehung nicht verlassen und die Paradoxie nicht durch Metakommunikation auflösen kann“. Empirisch manifestiert sich das post-heteronormative Double-Bind in den Interviewgesprächen wie folgt: Einerseits wird LGBTIQ*-Lehrkräften von Kolleg:innen und Leitungsebene nahegelegt, sich diskret zu verhalten, das heißt unsichtbar zu bleiben und nicht mit ihrer geschlechtlich-sexuellen Situierung an Schulen sichtbar zu werden respektive ‚hausieren‘ zu gehen. Dies sollen sie tun, um die post-heteronormative schulische Normalitätsordnung nicht zu stören.

Andererseits wird von Kolleg:innen bei Bedarf ebenso ungefragt auf ihre geschlechtlich-sexuell inferiore Situierung als pädagogische Ressource zurückgegriffen, falls sich dies für geschlechtlich-sexuell superior situierte Lehrkräfte im Schulalltag als handlungsentlastend herausstellt, weil sie auf diese Weise den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen auf LGBTIQ*-Subjekte verlagern können.

Lehnen die auf diese Weise adressierten LGBTIQ*-Lehrer:innen diese Handlungsanforderung ab, konterkarieren sie aber den unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* selbstformulierten Anspruch, Verantwortung für das Thema zu übernehmen und als eine offene und engagierte Ansprechperson für die Vielfalt an Lebensweisen in der Schule zu fungieren. Nehmen sie die Handlungsanforderung wiederum an, setzen sie sich selbst dem Risiko aus, durch de-professionalisierende Othering-Prozesse in ihrer Funktion als Lehrkraft in Frage gestellt zu werden, weil sie einen Unterrichtsgegenstand thematisieren,

der in ihre geschlechtlich-sexuelle Privatsphäre hineinreicht. Ebenso besteht die Gefahr, dass sie jenen post-heteronormativen Zustand institutioneller Unzuständigkeit und pädagogischer Verantwortungslosigkeit perpetuieren, den sie selbst problematisieren und durch Responsibilisierung des Untersuchungsgegenstandes verändern möchten, da eben sie das Thema anstelle ihrer Kolleg:innen bearbeiten.

Das skizzierte Spannungsfeld kann unter Bedingungen der post-heteronormativen Schule von den Lehrkräften strukturell nicht aufgelöst, muss von diesen jedoch situativ ausgestaltet werden, wie es die folgenden Passagen illustrieren:

SK: Die Meisten vernachlässigen dann, glaube ich, oft die LSBTI Thematik, aber ich hoffe, dass das immer mehr machen. Zum Teil laden sie mich dann auch ein, weil sie sich nicht genau auskennen, und dann geh ich auch schon mal in den Unterricht von Kollegen.

FCK: Ähm, würdest du sagen, du bist so ne Art Ansprechpartner oder Lehrkräfte verweisen auf dich, wenn's um die Thematik **SK:** //Ja.// **FCK:** geht? Wie ist das für dich?

SK: Es kommt selten vor, aber für mich ist das voll in Ordnung. Bevor die irgendein Halbwissen verbreiten.

Vor dem Hintergrund der problematisieren Unzuständigkeit sowie wahrgenommenen institutionellen Vernachlässigung der „*LSBTI Thematik*“ im Bildungssystem legitimiert der sich als schwul positionierende (Cis-)Lehrer Herr Kramer die an ihn zuweilen herangetragene Anforderung, im „*Unterricht von Kollegen*“ als Experte für das Themengefüge Geschlecht und Sexualität aufzutreten. Hierzu führt er das Argument an, dass er diese Einladung lieber annehme, als dass Kolleg:innen, die „*sich nicht genau auskennen*“, mangelhafte, oberflächliche oder gar falsche Informationen an die Schüler:innen vermitteln.

Auch Frau Schmidt, eine sich als heterosexuell positionierende (Trans*-)-Lehrerin, schildert eine ähnliche Episode aus dem Schulalltag. In Übereinstimmung mit der Deutung von Herrn Kramer bearbeitet auch sie das darin wirkende Spannungsverhältnis dem Interview folgend dahingehend, dass sie der an sie herangetragenen Aufforderung, als ‚Expertin‘ und Ansprechperson für eine ihr unbekannte (Trans*)Schüler:innen zu fungieren, handlungspraktisch zu entsprechen versucht. Animiert wird sie hierzu dadurch, um auf diese Weise professionelle Verantwortlichkeit und institutionelle Zuständigkeit für den Untersuchungsgegenstand zu zeigen:

MS: Robins Lehrerin und Lehrer wussten das ja auch schon lange, dass er irgendwie anders ist, aber haben sich gedacht, könnte so sein wie bei mir, aber waren sich nicht sicher, und dann ist man ja auch nicht in der Lage zu sagen: ‚Hier, sag mal, bist du Trans?‘ Das macht man nicht zu nem Menschen, bei dem man nicht weiß, was los ist. Und (.) deshalb kam das ne Zeit lang gar nicht auf das Thema. Dann kam aber Sexualkunde und die Frau Grösch hat im Unterricht eben geschlechtliche Vielfalt und sexuelle Vielfalt angesprochen und drauf hingewiesen, dass es mich gibt und so, ne/ Und wobei das dieses Fremdouting, muss ich auch noch mal mit ihr reden. Das geht so nicht. Aber gut ähm (lacht), in dem Fall war's jetzt ja ziemlich gut, weil der Robin ähm sofort seiner Mutter Bescheid gesagt hat, die hat mich angerufen, wir haben 'n Termin ausgemacht und haben noch am gleichen Tag nachmittags gesprochen. Der Robin kam die Treppe hoch, ich wusste, okay, es ist hier das erste Mal, für mich auch das erste Mal, ne Person, die hundertprozentig weiß, wie es mir geht und ich weiß hundertprozentig, wie es ihm geht, krass. [...] diese Situation war ganz toll, wir haben sehr viel geredet über ihn, seine Schwester und mich. Ich hab so das Prozedere schildern können, wie es geht, also Psychologe, Hormontherapie, ja, und dann eben Namensänderung, weitere psychologische Gutachten, eventuell OP oder was auch immer und dann hat er beschlossen, er hatte zu dem Zeitpunkt noch keinen Namen für sich [...] Die Mutter war dabei, deshalb hat er gesagt: ‚Nee, er weiß noch keinen Namen.‘ Kurze Zeit später hat er aber schon gesagt: ‚Ja, das würde mir auch gefallen!‘ als ich was gesagt habe und ne Woche später hat er jetzt 'n Namen, jetzt heißt er Robin ähm und für seine Mitschülerinnen und Mitschüler ist das auch total cool.

Wir haben dann ein Outing-Gespräch gemacht, weil er das gerne wollte, dass es so einen offiziellen Startschuss gibt, bis dahin war er noch Sarah. Ähm ja, und dieses Outing Gespräch lief super, also toll. Diese Klasse sechs hat mir all die Fragen gestellt, die mir meine Klasse acht, neun und zehn nicht gestellt haben.

Frau Schmidt erachtet die geschilderte Situation, in der sie im Unterricht einer Kollegin ungefragt als ‚Exempel‘ für geschlechtliche Vielfalt an der Schule instrumentalisiert worden ist, aufgrund des damit verbundenen „*Fremdouting[s]*“ auf der einen Seite als äußerst unangemessen („*Das geht so nicht.*“). Auf der anderen Seite sieht sie dies aber auch als „*ziemlich gut*“ an, weil sie ausgehend von der dadurch entstandenen Sichtbarkeit im schulischen Handlungsraum als eine Ansprechpartnerin für das Thema bzw. im konkreten Fall für den (Trans*)Schüler Robin (an-)erkannt werden und diesen während seines Outing-Prozesses an der Schule aktiv unterstützen konnte. Die ambivalente Bewertung der Situation verweist hier auf das rekonstruierte post-heteronormative Double-Bind.

Einerseits verdeutlicht die Episode, dass eine sichtbare Positionierung als (LGB)T(IQ*) bzw. eine Haltung der engagierten Offenheit als Lehrkraft und die Thematisierung von Geschlecht sowie Sexualität im Fachunterricht (LGB)T(IQ*)-Schüler:innen darin unterstützen können, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Hierdurch kann ebenfalls eine sichtbare Position als LGBTIQ*-Subjekt im schulischen Handlungsraum eingenommen werden. Konkret fördern ein Outing (hier: von Frau Schmidt) sowie die Thematisierung von Geschlecht und Sexualität im Fachunterricht (der Kollegin Frau Grösch) in der Konsequenz weitere Outings (hier: des Schülers Robins). Dadurch können geschlechtlich-sexuell inferior situierte Personen in doppelter Weise empowert werden, da sie Unterstützung erhalten und selbst andere Menschen unterstützen können.

Andererseits bearbeitet Frau Schmidt in der Episode eine schulpädagogische Aufgabe, die formal nicht exklusiv in ihrem Verantwortungsbereich liegt bzw. institutionell eher in den Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich jener Lehrer:innen fällt, von welchen der Schüler Robin regulär unterrichtet wird. Da andere Lehrkräfte der Passage folgend jedoch „*nicht in der Lage*“ zu sein scheinen, professionell auf Robins Situation zu reagieren und die Auseinandersetzung mit dessen Trans*geschlechtlichkeit – so ist zu vermuten – über das Deutungsmuster der *Dethematisierung* eine gewisse Zeit lang zu vermeiden versuchten („*Und (.) deshalb kam das ne Zeit lang gar nicht auf das Thema*“), reduziert sich die schulische Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität zum einen auf die Unterrichtsreihe zum Thema „*Sexualkunde*“ im Biologieunterricht („*Dann kam aber Sexualkunde und die Frau Grösch hat im Unterricht eben geschlechtliche Vielfalt und sexuelle Vielfalt angesprochen*“). Zum anderen war das Handeln reduziert auf das Engagement der (Trans*)-Lehrerin selbst.

In beiden Fällen bleiben die Themen Geschlecht und Sexualität bei jenen Lehrkräften verortet, die sich im Schulalltag und Fachunterricht als professionelle Ansprechpartner:innen offenbaren. Sofern diese Robin nicht zurückweisen und damit ihren eigenen Anspruch an *Responsibilisierung* durch Positionierung als sichtbare Trans*Lehrerin untergraben möchten, verfügt Frau Schmidt über (fast) keine andere Handlungsmöglichkeiten, als sich aufgrund ihrer offenen Positionierung für den Schüler, den sie zuvor nicht kannte, verantwortlich zu zeigen. Der Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wird seitens der Kollegin damit teilweise an Frau Schmidt als eine spezifisch von Heteronormativität betroffene Lehrkraft delegiert. Möglich wird dies wiederum nur deshalb, weil sich die Lehrerin offen und sichtbar als trans*geschlechtliche Frau im Handlungsraum der Schule positioniert und hier zu erkennen gegeben hat.

Während Herr Kramer die Handlungsanforderung annimmt, Frau Schmidt ihr Unbehagen über das Verhalten der Kollegin artikuliert, in der Konsequenz aber dennoch der Bitte nachkommt, um den (Trans*)Schüler Robin zu unterstützen, problematisiert Herr Hübner das post-heteronormative Double-Bind von (L)G(BTIQ*)-Lehrkräften als solches. Er versucht, dieses durch Metakommunikation zu bearbeiten:

DH: Ähm hab ich ne sehr schöne, ähm nicht dokumentierte Kooperation mit nem Kollegen, der dann das erste Mal Tarifierung behandelt, Versicherungstarife behandelt, und dann kommt immer wieder Lebenspartnerschaften und dann stellen die Schüler immer mal Fragen: ‚Wie ist das denn? Wann ist man denn Lebenspartner?‘ Und ähm und dann sagt der Kollegen zum Beispiel immer: ‚Ach, das können Sie ja mal den Herrn Hübner fragen.‘ Und dann fragen die Schüler: ‚Warum?‘ Oder manche Schüler wissen’s dann schon und dann sagt der immer: ‚Der Herr Hübner ist da sehr offen, haben Sie da keine Hemmungen oder keine Scheu, ihn das mal zu fragen.‘ [...]

FCK: Also würden Sie auch sagen, die ‚heteronormativen‘ Lehrkräfte, egal in welchen, also sowohl positiv als auch negativ, Sie verweisen schon auf Sie, oder Sie sind ne Art Ansprechpartner für das Thema? Wie dieses stille/ diese stille Übereinkunft mit dem einen Lehrer, der sagt: ‚Ach, da fragen Sie doch mal den Herrn, Herrn Hübner.‘ Oder dass Sie in die Klasse gehen, ähm wie wie wie wie würden.

DH: //Nicht mehr.//

FCK: //Wie würden Sie da das Verhältnis?//

DH: Nicht mehr. Ich bin da, glaube ich, zu sehr, zu deutlich zugegangen. Entgegen ge/ Nein, also nochmal: Ich bin am Anfang hab ich denen, glaube ich, bin ich denen zu sehr/ zu aggressiv begegnet. Weil genau das finde ich falsch. Das ist naheliegend, das ist gut gemeint, aber im Sinne von gut gemeint ist das Gegenteil von gut gemacht. Ähm, das ist tatsächlich so, dass ähm Kollegen vereinzelt auf mich zukommen. ‚Ich hab da `n Schüler, der könnte schwul sein.‘ Oder ne Kollegin, die mal ne Schülerzeitung gemacht hat: ‚Ich hab `n Schüler, der würde gerne in der Schülerzeitung über sein Coming-Out schreiben. Der hat mir das gesagt, dass er das machen will, und ähm ich weiß nicht, wie ich damit umgehen soll. Ähm, kannst du mal mit dem Schüler reden?‘ Und dann hab ich halt sehr aggressiv gesagt: ‚Nein. (.) weil der wendet sich an DICH, der erzählt DIR das! Wie kommt das denn an, wenn Du sagst: ‚Gehen Sie mal zum Herr Hübner, der ist auch so.‘ Der kennt mich nicht mal. ‚Gehen Sie mal zum Herr Hübner, der hat auch diese Krankheit.‘ Ähm, ich hab/ das hab ich leider sehr deutlich abgebl/ abgeblockt und hab gesagt ‚Klar, wenn’s hart auf hart kommt, bin ich immer da, gerne.‘ Das mache ich auch heute deutlicher, dass ich schon Ansprechpartner bin, auch wenn der Kollege ne Frage hat, unbedingt, aber `n bisschen hab ich sie damit verschreckt, also dieses Verweisen auf den schwulen Lehrer, ähm, im persönlichen Gespräch halte ich das für falsch. Wenn ähm was was mi Kollegen immer mal erzählen ist, dass sie sagen: ‚Ja, wir haben ja auch schwule Lehrer an der Schule.‘ Da hab ich nichts dagegen. Ja, dann sagen die Schüler auch: ‚Ach so und so und ja und wer denn und hm und vielleicht der oder der.‘ Weiß ich nicht, wie das die Kollegen dann handhaben mit kollegialem Umgang. Ähm, ich hab kein Problem, wenn mich damit ein Schüler anspricht, wir haben aber auch Kollegen, die damit ein Problem hätten.

Auch Herr Hübner befindet sich in einem post-heteronormativen Double-Bind und persönlichen Zwiespalt: Auf der einen Seite bewertet er die undokumentierte ‚Zusammenarbeit‘ mit einem Kollegen, der beim Thema *„Lebenspartnerschaften“* die Schüler:innen dazu ermutigt, Herrn Hübner auf den Unterrichtsgegenstand anzusprechen (*„Ach, das können Sie ja mal den Herrn Hübner fragen“*; *„Der Herr Hübner ist da sehr offen, haben Sie da keine Hemmungen“*), als eine *„sehr schöne [...] Kooperation“*.

Auf der anderen Seite äußert er ein deutliches Unbehagen darüber, dass heterosexuelle Lehrkräfte (L)G(BTIQ*)-Schüler:innen aufgrund seiner sexuellen Situierung als schwuler Mann zu ihm senden. Er erachtet hierzu den Verweis auf sich als *„den schwulen Lehrer“* für pädagogisch *„falsch“*, denn die Pädagogisierung und Thematisierung von Geschlecht

und Sexualität werden hierüber auf ihn als einen in spezifischer Weise ‚Betroffenen‘⁵¹ delegiert („*Nein. (.) weil der wendet sich an DICH, der erzählt DIR das!*“). Er erkennt darin eine essentialistische respektive pathologisierende Dramatisierung seiner sexueller Differenz durch die Kolleg:innen, die er für den schulischen Handlungskontext als unangebracht, weil vermutlich de-professionalisierend erachtet („*Gehen Sie mal zum Herr Hübner, der ist auch so. ‘Der kennt mich nicht mal. ‘Gehen Sie mal zum Herr Hübner, der hat auch diese Krankheit*““).

Der hier rekonstruierte Zwiespalt deutet auf das post-heteronormativen Double-Bind der Lehrkraft hin: So hält Herr Hübner am Ende der Passage zum einen zwar weiterhin an dem problematisierten Verhalten der Kolleg:innen fest. Zum anderen bedauert („*leider*“) und relativiert er aber in der Retrospektive doch seine „*zu deutlich*“ kommunizierte Zurückweisung der an ihn gestellten Handlungsanforderung, da er sich „*wenn’s hart auf hart kommt*“ letztlich doch als ein schulischer „*Ansprechpartner*“ für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt verstanden wissen möchte. Dies ist ihm wichtig, um die betroffenen Jugendlichen nicht sich selbst zu überlassen.

Deutlich zeigt sich in der Bewertung des eigenen Verhaltens die Zwiespältigkeit der Lehrkraft bezüglich der Herausforderung, wie er mit der Anrufung der Kolleg:innen professionell umgehen soll. So entproblematisiert er den zuvor problematisierten generellen („*Ja, wir haben ja auch schwule Lehrer an der Schule*““) sowie individuellen („*ich hab kein Problem, wenn mich damit ein Schüler anspricht*“) Verweis auf L(GBTIQ*)-Lehrkräfte durch heterosexuelle (Cis-)Lehrkräfte. Er gibt allerdings abschließend zu bedenken, dass es andere Kolleg:innen an der Schule gibt, die mit dem Verweis auf ihre Homosexualität „*ein Problem hätten*“. Hiermit hält Herr Hübner das geschilderte Spannungsverhältnis diskursiv aufrecht.

Vertiefend eruieren lässt sich das rekonstruierte Spannungsverhältnis in Betrachtung der deutungsmusterspezifischen Relevanz, die Lehrkräfte der Haltung der engagierten Offenheit und ihrer eigenen, sichtbaren Positionierung als Ansprechperson für vielfältige Lebensweisen und deren Thematisierung in der Schule beimessen. Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv aufrufen, kommunizieren in diesem Kontext, dass eine offen-engagierte Haltung gegenüber LGBT(IQ*)-Lebensweisen im Schulalltag ebenso wie eine bewusste Positionierung zum Thema bestehend aus Geschlecht und Sexualität als Unterrichtsinhalte für sie von persönlicher wie auch professioneller Bedeutung sind, um als Lehrperson ‚authentisch‘ arbeiten und unterrichten zu können.

Authentizität wird damit sowohl als Bestandteil schulpädagogischer Professionalität als auch Moment von Vermittlung aufgerufen, das für ‚guten Unterricht‘ notwendig erscheint. Durch die Pädagogisierung geschlechtlich-sexueller Authentizität als Teil der Professionalität von Lehrkräften und beruflichen Aufgabe wird zugleich die sichtbare und offen-engagierte Positionierung zum Untersuchungsgegenstand diskursiv legitimiert. Geschlecht und Sexualität werden dadurch als zum professionellen Handeln zugehörig gedeutet:

⁵¹ Ich schreibe hier von in ‚spezifischer Weise‘ Betroffenen, da heterosexuelle Cis-Lehrkräfte selbstverständlich ebenso von geschlechtlich-sexuellen Normen, wie etwa jener der Heteronormativität, in Schule und Gesellschaft betroffen sind, diesen Umstand jedoch im Sprechen offenbar ausblenden. So wird die Nähe des Themas zur privaten Geschlechtlichkeit und Sexualität von Lehrkräften zumeist erst in diskursiven Praktiken relevant gesetzt, wenn LGBTIQ*-Lehrkräfte thematisiert werden, wobei die Norm und das Thema faktisch alle Lehrkräfte (in spezifische Weise) betreffen und von diesen in ihrer professionellen Funktion als Lehrkraft zu reflektieren wären.

KW: Ehh he, ich find einfach, das ist einfach mein Leib-und-Magen-Thema, eh, eh ich bin damit persönlich identifiziert. Ich unterrichte immer dann am besten, wenn ich mit nem Thema persönlich identifiziert bin. Das ist einfach so. Ehm, ich weiß, dass ich an, in dem Thema mit allen Wassern gewaschen bin, ja [...]. Ehm und ehm, da kenne ich mich aus. Ehm und ich glaube/ ich bin überzeugt, dass dann, wenn Lernprozesse gelingen können, dass eben, dass das durch authentische Lehrer passiert, als wenn ich eh selber eigentlich nur Heterosexualität kenne und eigentlich auch außer so `ner, mit so `ner TOLERANZgeste nicht über meinen Tellerrand hinausdenken kann.

In der Passage manifestiert sich eine enge diskursive Verbindung zwischen der persönlichen Identifizierung mit dem Thema, der professionellen Position im Schulalltag, die in einen Zusammenhang mit der pädagogischen Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen in Schule gebracht wird. Frau Weber präsentiert sich hierbei als eine bisexuelle (Cis-)Lehrerin, die nebst ihrer geschlechtlich-sexuellen Verortung bereits zahlreiche Erfahrungen verbunden mit dem Untersuchungsgegenstand vorzuweisen hat („mit allen Wassern gewaschen bin“).

Das persönliche Interesse und Engagement respektive die sich in der Passage artikulierende Haltung engagierter Offenheit stellen bzw. stellt für die Lehrerin in diesem Kontext berufsrelevante Momente dar, um eine Form der Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebensweisen im Unterricht zu ermöglichen, die über eine post-heteronormative „TOLERANZgeste“, die implizit der Heteronormativität verhaftet bleibt, hinausweise. Die bisexuelle Lehrerin erklärt einhergehend damit, dass sie mit dem Thema persönlich „identifiziert“ sei, dieses sozusagen verinnerlicht habe („mein Leib-und-Magen-Thema“). Sie kenne sich – vermutlich sowohl aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Vielfalt während ihrer Promotion als auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung („als wenn ich eh selber eigentlich nur Heterosexualität kenne“) – mit der Vielfalt an Lebensweisen sowie dem entsprechenden Fachjargon („Rhetorik“) besonders gut aus. Demzufolge könne sie das Thema auch entsprechend vermitteln.

Ein „authentische[s]“ Auftreten als Lehrkraft, die sich mit dem Thema persönlich identifiziert, stellt der Deutung folgend eine positive pädagogische Bedingung für erfolgreiche „Lernprozesse“ dar („ich unterrichte immer dann am besten, wenn ich mit nem Thema persönlich identifiziert bin“). Dementsprechend wird der Positionierung – hier: der bezogene Standpunkt zum Unterrichtsgegenstand Geschlecht und Sexualität – eine schulpädagogische Relevanz für die Gestaltung guten Unterrichts sowie die Professionalität als Lehrkraft zugeschrieben. Damit wäre das enge Wechselverhältnis einer sichtbaren Positionierung und pädagogischen Responsibilisierung des Untersuchungsgegenstandes exemplarisch herausgestellt worden. Vergleichbare Deutungen offenbaren sich ebenfalls im Interview von Herrn Kramer:

SK: Je mehr Sichtbarkeit für alle da ist, desto mehr Akzeptanz kann auch entstehen, meiner Meinung nach [...] Und da, wo Schwule offen sichtbar sind, gibt's weniger Vorurteile, meiner Meinung nach, gegen schwul, lesbisch, trans, bi Menschen, als da, wo es niemanden gibt [...] Aber halt zum Authentisch-sein gehört das eben dazu, weil die Schüler das Private schon auch interessiert, man soll ja als Pädagoge auch `ne Beziehung aufbauen beziehungsweise nur mit `ner Beziehung kann man auch unterrichten, das ist auch meine Denkweise, denn wenn ich zu den Schüler innen keinen Draht aufbaue, dann passiert da, glaube ich, nicht viel. Aber zu diesem Draht gehört eben, dass man ab und zu auch Privates erzählt, aus meiner Sicht. Weil die heteronormativen Kolleg:innen das ja auch machen.

Herr Kramer betont in der Passage die Relevanz von positiven vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Repräsentationsverhältnissen in der Schule im Zusammenhang mit einem

authentischen Auftreten als Lehrkraft. Ein Mehr an Sichtbarkeit führe seiner Meinung nach zu einem Mehr an Akzeptanz – nicht nur, aber insbesondere – gegenüber LGBT(IQ*)-Lebensweisen. Sich sichtbar und offen-engagiert als LGBTIQ*-Lehrkraft im Handlungsfeld Schule zu positionieren, ist für den schwulen (Cis-)Lehrer damit nicht mehr nur ein privates Recht. Vielmehr ist es für ihn – vermittelt über den Begriff der Authentizität – zugleich Bestandteil der eigenen Funktion als Lehrkraft und demnach ebenso eine professionelle pädagogische Angelegenheit. Offenheit und Sichtbarkeit dienen der Deutung zufolge somit als wesentliche Voraussetzungen, um pädagogische Beziehungen professionell zu realisieren.

Die Responsibilisierung respektive Pädagogisierung der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung als schwuler (Cis-)Mann durch sichtbare Positionierung als ein solcher in der Schule erfolgt hiernach ebenfalls unter Bezugnahme auf die berufsbiographische Notwendigkeit, als Lehrkraft ‚authentisch‘ zu sein. Dies ist notwendig, um in Sachen Vielfalt als Vorbild für Schüler:innen agieren zu können. Geschlechtlich-sexuelle Authentizität in Form einer sichtbaren Positionierung als LGBT(IQ*)-Lehrkraft wird damit einerseits als Ausdruck der geschlechtlich-sexuellen Selbstbestimmung sowie Teil der individuellen Selbstverwirklichung gedeutet. Darin spiegelt sich das zuvor dargelegte, selbstermächtigende (empowernde) Moment eines Coming-Outs in der Schulöffentlichkeit wider. Andererseits wird dies als Teil der beruflichen Rolle als Lehrkraft und somit als per se zur Profession zugehörig interpretiert.

Der Rekurs auf den Begriff der Authentizität stellt hier eine sagbare Verbindung zwischen den privaten sowie beruflichen Rollenanteilen der Lehrkraft her. Er ist aus der Perspektive des Lehrers entsprechend notwendig, um eine professionelle Beziehung zu den Schüler:innen aufzubauen respektive ein schulisches Arbeitsbündnis zu konstituieren. Während LGBT(IQ*)-Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Fragmentierung* reproduzieren, ihre geschlechtlich-sexuelle Situierung als Privatangelegenheit von ihrer professionellen Positionierung als Lehrkraft abzuspalten versuchen, integriert Herr Kramer hier seine homosexuelle Situierung in das professionelle Handeln als Lehrkraft. Dies gelingt ihm, indem er sich sichtbar als schwuler sowie für das Thema offener und engagierter Lehrer positioniert. Er möchte auf diesem Wege einen Beitrag zur Toleranz- und Akzeptanzvermittlung leisten. Entsprechend teile er „*ab und zu auch Privates*“ im Schulalltag.

Er tue dies zum einen, weil die Schüler:innen am Leben des Lehrers interessiert seien, und zum anderen deshalb, weil die „*heteronormativen Kollegen*“ dies ja schließlich auch täten. Hiermit wird in der Passage eine diskursive Angleichung respektive Normalisierung der eigenen Position als (L)G(BTIQ*)-Lehrkraft vorgenommen. Eine authentische und in diesem Fall offen-engagierte Haltung und sichtbare Positionierung als LGBTIQ*-Lehrkraft tragen damit nicht nur zu mehr Sichtbarkeit und hierüber vermittelt zu einer erhöhten Akzeptanz geschlechtlicher sowie sexueller Vielfalt bei („*Je mehr Sichtbarkeit für alle da ist, desto mehr Akzeptanz kann auch entstehen*“).

Darüber hinaus seien diese ebenso genuine Bestandteile der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften, die handlungspraktisch erforderlich sind, um ein adäquates Nähe-Distanzverhältnis sowie ein produktives Arbeitsbündnis mit den Schüler:innen zu konstituieren („*man soll ja als Pädagoge auch ne Beziehung aufbauen beziehungsweise nur mit `ner Beziehung kann man auch unterrichten*“). Die berufliche Relevanz der geschlechtlich-sexuellen Situierung als Lehrkraft wird der Passage folgend als ein Kernbereich des professionellen pädagogischen Handelns (hier: Unterrichten) in Schule gedeutet. Ferner wird sie

dadurch zum Zweck der Responsibilisierung des Untersuchungsgegenstandes auch pädagogisiert, sodass in der Konsequenz ein legitimes Sprechen über Geschlecht und Sexualität vor dem Hintergrund der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung als (LGBTIQ*-)Lehrkraft diskursiv erst ermöglicht wird.

Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Dethematisierung* diskursiv (re-)produzieren, begegnen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt mit einer Haltung offener Indifferenz (5.1.3), weil sie in der betonten Gleichgültigkeit gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt einen pädagogischen Weg zur Normalisierung von LGBT(IQ*)-Lebensweisen erkennen. Konträr hierzu verhält sich das Deutungsmuster der *Responsibilisierung*: Akzeptanz und Normalität respektive Anerkennung resultieren den Deutungen gemäß nicht aus Marginalisierung und Ignoranz von Differenz, sondern durch eine offen-engagierte Haltung für die Vielfalt an Lebensweisen. Insbesondere sind damit die aktive Transformation heteronormativer Repräsentationsverhältnisse in Schule und die Thematisierung von Vielfalt im Unterricht gemeint.

Dem schulöffentlichen Bekenntnis, etwa in Form eines Coming-Outs als LGBTIQ*-Lehrkraft, wird damit sowohl ex- als auch implizit eine (schul-)pädagogische Relevanz im Sinne einer schulischen Vorbildfunktion – nicht nur für Jugendliche – zugeschrieben, die positiv konnotiert wird. In diesem Sinne leisten (L)G(BTIQ*)-Lehrkräfte hier eine diskursive Responsibilisierung der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung:

DH: Also zufällig war ich ja der Klassenleiter und damals auch der einzige geoutete schwule Lehrer, ähm aber ich könnte mir vor/ ich weiß nicht, ob er mich auch ausgewählt hätte, wenn ich jetzt in der Parallelklasse wäre oder ob er sich dann an seinen dortigen Klassenlehrer gewandt hätte, [...]Ja und schon auch vielleicht ne Vorbildfunktion, dass man eben was Gender oder Identität angeht auch (.) vielfältig in der Schule gleichberechtigt leben kann.

Die sichtbare Positionierung als (L)G(BTIQ*)-Lehrkraft wird dabei in Verweis auf die damit einhergehende „*Vorbildfunktion*“ pädagogisch responsibilisiert und als positives Beispiel für schulische Gleichberechtigung wahrgenommen. Diesem Beispiel folgen andere, wie es der eingangs erwähnte Verweis auf einen (Trans*)Schüler anzeigt, der Herrn Hübner „*ausgewählt*“ hat, damit dieser ihn bei seinem Outing-Prozess an der Schule unterstützen kann. Dazu äquivalente Deutungen konnten im Interviewgespräch mit Herrn Kramer identifiziert werden:

SK: Und dann ging das so über vom Authentisch-sein-wollen zum Vorbild-sein, oder zumindest, dass alle wissen, man kann auch als schwuler Mann oder lesbische Frau oder Transmensch leben ähm und ganz normal sein und das war, glaube ich/ das ist wie/ da ist/ ich glaube, Kontakttheorie heißt das. Das ist wie bei der Fremdenfeindlichkeit auch, wenn man jemanden kennt, dann baut sich die Angst in Neugier ab und man merkt, dass der schwule Herr Kramer auch Sechsen geben kann und der ist ja auch ganz normal und ja. Und ich glaube, weil je mehr Leute sie kennen, ob jetzt Fremde, Ausländer, Behinderte, Schwule, Lesben, desto eher finden wir Akzeptanz, weil wir eben als normal wahrgenommen werden und dass es uns eben gibt und da muss mehr Sichtbarkeit her.

In Erweiterung seiner vorherigen Ausführungen beschreibt Herr Kramer in der Passage, dass er als schwuler Lehrer irgendwann nicht mehr nur (für sich selbst) authentisch sein wollte, sondern ebenso (für Andere) als ein „*Vorbild*“ fungieren wolle. Dieses solle in Ausübung seines Berufs zur Anerkennung und Normalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt beitragen, indem er hierüber zeige, dass L(GBTIQ*)-Personen den Lehrberuf

,trotz' ihrer inferioren Situierung ,genauso' gut und normal erfüllen könnten wie geschlechtlich-sexuell superior situierte heterosexuelle Cis-Lehrkräfte („*dass der schwule Herr Kramer auch Sechsen geben kann und der ist ja auch ganz normal*“).

In Verweis auf die sogenannte „*Kontakttheorie*“ – siehe etwa (DellaPosta 2018) – hebt der Lehrer aus einer differenzuniversalistischen respektive differenzsolidarischen Perspektive, die über Geschlecht und Sexualität hinausweist („*Fremde, Ausländer, Behinderte, Schwule, Lesben desto eher finden wir Akzeptanz, weil wir eben als normal wahrgenommen werden*“) hervor, dass eine offen-engagierte Haltung gegenüber Differenz sowie sichtbare Positionierung als schwuler Lehrer im Handlungsfeld äußerst relevant sei. Er begründet dies damit, dass hierdurch „*alle wissen*“, dass LGBTIQ*-Lebensweisen unter Lehrkräften tatsächlich lebbarere Subjektpositionen seien („*man kann auch als schwuler Mann oder lesbische Frau oder Transmensch leben ähm und ganz normal sein*“). Psychologischen Studienergebnissen folgend („*Kontakttheorie*“) geht der Lehrer in der Passage davon aus, dass die Bekanntschaft mit LG(BTIQ*)-Personen bei heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Personen mit positiveren Einstellungen gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt verbunden sind. Damit wird die eigene Sichtbarkeit als schwuler Lehrer respektive als das „*Vorbild-sein*“ zum pädagogischen Mittel schulischer Akzeptanzvermittlung, wodurch der Lehrer sich zugleich selbst in seiner Position als schwuler Mann in Teilen pädagogisiert wie auch hierüber normalisiert. Schließlich bekommt seine Positionierung auf diese Weise eine berufsrelevante Legitimität im Handlungsfeld zugeschrieben.

Analog zu den vorherigen Deutungen werden in einer offen-engagierten Haltung und sichtbaren Positionierung pädagogische Wege zu mehr Anerkennung sowie zu einer authentischeren Form der Professionalität als Lehrkraft gesehen, wie sie aktuell bereits von autochthonen, *abled-bodied* sowie heterosexuellen (Cis-)Lehrer:innen aus der Mittelschicht verkörpert werden können. Aus kritisch-dekonstruktiver Perspektive heraus fällt in diesem Zusammenhang auf, dass die Verantwortung des Untersuchungsgegenstandes im Sinne der Veränderung von Sichtbarkeiten im schulischen Feld sowie in Gestalt der Akzeptanzvermittlung in der Deutung des Lehrers vorwiegend auf inferior situierte LGBTIQ*-Subjekte reduziert wird.

Dieser Deutung ist zwar ein empowerndes Moment immanent, wenn in der geschlechtlich-sexuellen Authentizität zugleich ein positiver, richtungsweisender Wert als Vorbild gesehen wird. Allerdings besteht in einer vereinseitigenden Responsibilisierung, wie zuvor rekonstruiert, immer auch das Risiko, implizit zu einer pädagogisch-professionellen Partikularisierung – im Sinne des Deutungsmusters der *Fragmentierung* – beizutragen, durch welche die Mitglieder der heteronormativen Dominanzgesellschaft – etwa superior situierte Lehrkräfte – von ihrer institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen in Schule und Unterricht entlassen werden.

Aus kritisch-dekonstruktivem Blickwinkel fällt an dieser Stelle zudem der enge diskursive Zusammenhang zwischen der Trias aus Authentizität, Akzeptanz und Normalität auf, der Fragen nach den Widersprüchen der von mehreren Lehrkräften geschilderten Strategie („*Verstelle dich nicht, sei einfach du selbst, dann wird dich dein Umfeld akzeptieren und deine Lebensweise Teil einer neuen Normalität werden, weil du als Vorbild agierst*“) aufwirft. Zu hinterfragen ist etwa, was Herr Kramer in der angeführten Passage genau unter dem Ausdruck „*ganz normal sein*“ versteht? Bezieht der Interviewpartner sich, wie in der Interpretation dargelegt, vorwiegend auf eine ‚normale‘ und damit selbstverständliche Aus-

übung des Lehrberufs ‚trotz‘ des Umstands, dass er sich als schwuler (Cis-)Mann versteht? Oder werden darunter auch weitere, heteronormalisierende Techniken der Selbstführung impliziert, die die Art und Weise der geschlechtlich-sexuellen Repräsentation und Sichtbarkeit als LGBTIQ*-Lehrkraft beeinflussen (z.B. indem die Lehrkraft sich nicht zu ‚schwul‘ verhält, weil dadurch die Akzeptanz und Normalisierung wiederum gefährdet werden könnten?)

Zu fragen ist diesbezüglich, wie viel ‚queere Authentizität‘ das schulische Handlungsfeld tatsächlich zulassen kann, ohne dass die Lehrkraft, die sich sichtbar zu ihrer geschlechtlich-sexuellen Situierung im Schulalltag positioniert, Diskriminierung sowie De-Professionalisierung befürchten muss. Und umgekehrt stellt sich die Frage: Welche Wirkmacht entfaltet das Umfeld wiederum auf die Konstruktion geschlechtlich-sexueller Authentizität als Lehrkraft?).

Gleichwohl diese Fragen vor dem Hintergrund des gewählten Untersuchungsschwerpunktes nicht abschließend zu beantworten sind, da sie nicht im Zentrum der empirischen Studie stehen, so gibt die folgende Passage von Frau Schmidt doch Hinweise darauf, dass das Verhältnis von schulischer Authentizität, Akzeptanz und Normalisierung von LGBTIQ*-Lebensweisen mit Techniken der heteronormalisierenden Selbstführung respektive Anpassung an das schulische Umfeld verbunden sein können. Deren post-heteronormative Gewalt gegen sich selbst wird in Verweis auf die geschlechtlich-sexuelle Authentizität auf latenter Sinnenebene verschleiert:

MS: Aber ähm ich hab mir überlegt, was wäre, wenn ich so hierhergekommen wäre wie in meiner Anfangszeit. Also als viel zu vollbusige, als viel zu dick ausgestaffierte, fast Drag-Queen-mäßige Frau. Was ja tatsächlich auch einige transidente Menschen so leben. (.) und ich weiß genau, das hätte nicht geklappt. Das wäre nicht gegangen. Hier nicht. Da hätte ich kein Verständnis für bekommen und weil ich weiß, dass mein Passing jetzt gar nicht so schlecht war und ich zuvor auch schon erfahren hatte, dass das in `ner Großstadt zum Beispiel auch unproblematisch funktioniert und es tatsächlich Leute gibt, die mich komplett für Cis halten ähm (.) hab ich schon gemerkt, okay, das scheint hier ne wichtige Voraussetzung zu sein. Dass du dich mh auf diesem Spektrum von ganz weiblich bis sehr männlich irgendwo einordnest, wo die Leute dich auch als authentisch empfinden. Und vielleicht wär's okay gewesen, wenn ich vom Typ Mensch anders gewesen wäre, dann wär's vielleicht auch okay gewesen, als so ne Art Olivia Jones hier aufzuschlagen, also als Drag-Queen-Verschnitt. Es gibt ja durchaus aus punkige Lehrer, die ankommen und die auch existieren, und es ist wahrscheinlich was, was die Gemeinde akzeptiert hätte, wenn's authentisch für mich gewesen wäre. Aber weil ich wusste, dass es das nicht ist, war mein Gefühl immer: Das klappt hier, weil ich authentisch bin.

Frau Schmidt überlegt im Nachgang zu den Ausführungen über ihr als äußerst gelungen beschriebenes Outing an einem Gymnasium in einer kleineren Mittelstadt, inwiefern die Akzeptanz als Trans*-Frau von ihrem Passing als Cis-Frau und damit implizit von ihrer Annäherung an eine zweigeschlechtliche Repräsentationsideal abhängig gewesen sein könnte („*es tatsächlich Leute gibt, die mich komplett für Cis halten*“). Post-heteronormative Widersprüche, die unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* im Kontext mit der eigenen Positionierung und Sichtbarkeit als LGBTIQ*-Lehrkraft auf Praktiken der trans*- und heteronormalisierenden Selbstführung hindeuten, manifestieren sich zwischen dem ersten und zweiten Teil der Passage: Frau Schmidt kommuniziert zu Beginn mit Entschiedenheit, dass sie wisse („*ich weiß genau*“), dass sie für ihre anfänglichen Weiblichkeitsdarstellungen („*also viel zu vollbusige, als viel zu dick ausgestaffierte, fast Drag Queenmäßige Frau*“) von ihrem Umfeld kein „*Verständnis*“ erhalten hätte („*das hätte nicht ge-*

klappt. Das wäre nicht gegangen. Hier nicht“), weil ein bestimmtes, vermutlich bürgerlich-gemäßigtes weibliches Erscheinungsbild eine „Voraussetzung“ für den Erhalt von Toleranz und Akzeptanz durch die heteronormative Dominanzgesellschaft darstelle. Dagegen scheint sie im zweiten Teil der Passage das Wissen um eine für das heteronormative Umfeld angemessene Darstellungsweise von Weiblichkeit („wo die Leute die auch als authentisch empfinden“) internalisiert und bereits in ihre Selbstbeschreibung als authentische (Trans*)Frau integriert zu haben.

Wo innerhalb der ersten Sequenz noch Kritik an den Grenzen der Toleranz und Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Handlungsfeld Schule geübt wird, relativiert die Lehrerin ihre zuvor getroffene Kritik sogleich, indem sie nicht mehr die In-/Toleranz des Umfeldes bemängelt. Vielmehr markiert sie die individuelle geschlechtliche Authentizität eines jeden Individuums als einen ausschlaggebenden, von der jeweiligen Darstellungsweise und gesellschaftlichen Normen relativ unabhängigen Faktor für den Erhalt von Toleranz und Akzeptanz.

Dieser Lesart folgend hält die Interviewpartnerin eine prinzipielle Anerkennung als „Drag-Queen-Verschnitt“ oder „punkige[r] Lehrer“ im schulischen Handlungsraum nicht per se für ausgeschlossen. Dennoch verwirft sie diese Form der Repräsentation über das Authentizitätsargument für sich selbst, zumal die erwähnten Darstellungsweisen für die Lehrerin individuell als unauthentisch empfunden werden („wenn`s authentisch für mich gewesen wäre“). Eine wie auch immer gelagerte, individualisierte geschlechtliche und sexuelle Authentizität fungiert der Deutung folgend damit als ein legitimer, von post-heteronormativen Normen und sozialer Ungleichheit quasi-bereinigter Begründungszusammenhang, um eine scheinbar frei ‚gewählte‘ (hier: eine gemäßigte und eher cis-konforme) Repräsentationsform als (Trans*)Lehrerin zu realisieren. Dabei werden keine strukturellen Einschränkungen durch das kleinbürgerliche, ländliche wie auch post-heteronormative Umfeld vertiefend problematisiert.

Der Rekurs auf die individuelle Authentizität fungiert damit als eine diskursive Strategie, um darüber hinwegzutäuschen, dass das ‚Authentisch-sein‘ nicht vor post-heteronormativen Diskriminierungen schützt. Die Anerkennung der eigenen Subjektposition ist demzufolge nach wie vor von der Hetero-Benevolenz des Umfelds abhängig.

Der in der Passage verbalisierte Verweis auf ‚Authentizität‘ wird – so ließe sich in Anschluss an aktuelle empirische Untersuchungen zu Orientierungen von Jugendlichen, wie sie u.a. von Micus-Loos et al. 2016) oder Conrads 2020) vorgelegt wurden, formulieren – „zum Wert an sich und zum Garanten“ nicht nur „für die eigene geschlechtliche Selbstverwirklichung“ (ebd.: 155), sondern ebenso für deren Anerkennung durch das geschlechtlich-sexuell superiore Umfeld. Einschränkende, weil heteronormalisierende Formen der geschlechtlich-sexuellen Selbstregulation, etwa in Gestalt der post-heteronormativen Annäherung an ein weibliches Cis-Ideal im Zuge des Passings, werden, wie dargestellt, als Wahlfreiheit und selbstbestimmte Entscheidung präsentiert. Dadurch werden sie vor Kritik geschützt, was auch eine selbstschützende Funktion erfüllen kann.

Vergleichbar mit dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* wird durch den Verweis auf die Intelligibilität jeglicher Form von Subjektivität, sofern diese nur authentisch sei, der Eindruck eines post-heteronormativen *Anything-Goes* in Sachen Geschlechtlichkeit und Sexualität erweckt, zumindest solange die jeweilige Lebensweise als subjektiv glaubwürdig erlebt, performt und vom Umfeld als solche bzw. ‚echt‘ und ‚wahrhaftig‘ anerkannt wird.

Aus kritisch-dekonstruktiver Analyseperspektive erscheint eine solche Deutung insofern als problematisch, weil hierdurch subjektivierende Praktiken der geschlechtlich-sexuellen bzw. heteronormalisierenden Selbstführung legitimiert werden können. Diese können sowohl bestimmte Freiheiten eröffnen – etwa indem Weiblichkeitsideale von der Cis-Geschlechtlichkeit entkoppelt und auf (Trans*)Frauen erweitert werden – als auch modifizierte respektive post-heteronormative Formen sozialer Unterdrückung (re-)produzieren – indem beispielsweise weiterhin eine Unterwerfung unter cis-konforme Weiblichkeitsideale aufrechterhalten wird, die der zweigeschlechtlichen Eindeutigkeit gerecht werden.

Um es in den Worten Conrads (2020: 223) zu formulieren: „Gesellschaftliche (Macht-)Strukturen werden durch die Zuschreibung individueller Verantwortlichkeit aber nicht nur verdeckt: Über den in den Erzählungen enthaltenen individualisierenden Rekurs auf Autonomie und Authentizität legitimieren und stabilisieren sich auch geschlechtsspezifisch begrenzte Handlungsräume. Denn in diesem Zusammenhang werden auch konforme Geschlechtlichkeiten [...] nicht im Kontext einer gesellschaftlichen, hierarchischen Geschlechterordnung diskutiert, sondern als individueller Ausdruck des Selbst, wodurch Geschlechterdifferenzierungen irrelevant (gemacht) und Thematisierungen von darauf beruhenden Ungleichheiten verunmöglicht oder zumindest erschwert werden.“ Auf diese Gefahr ist vor dem Hintergrund der hiesigen Rekonstruktion ebenfalls hinzuweisen, wenn Lehrkräfte unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* auf den Begriff der Authentizität rekurrieren, um damit ihre Sichtbarkeit sowie ihr offenes Engagement für die Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Schule zu legitimieren.

5.3.4 „Stell dir doch mal ne Welt vor, in der du heterosexuelle Sau genannt wirst“ – Pädagogisierung: über integrative und subversive Vermittlungsstrategien vielfältiger Lebensweisen

In kumulativer Ergänzung der deutungsmusterspezifischen Dimensionen der Problematisierung (5.3.2) und Positionierung (5.3.3) wird im vorliegenden Unterkapitel der Pädagogisierung (5.3.4) rekonstruiert, wie Lehrkräfte die Vielfalt an Lebensweisen in der Schule und im Unterricht im Zuge der diskursiven (Re-)Produktion des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* zu einem schul- und unterrichtsrelevanten Gegenstand erklären, um diesen mit Schüler:innen zu thematisieren. Ferner wird ergründet, welche didaktisch-methodischen Strategien sie dabei verfolgen, um die im Schulalltag wahrgenommenen Herausforderungen innerhalb eines post-heteronormativen Bildungssystems im pädagogischen Handeln zu bearbeiten.

Im Kontrast zum Deutungsmuster der *Fragmentierung*, in dem der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen als eine sozial-situative Teilaufgabe interpretiert werden, die sich vorwiegend auf eine reaktive Maßregelung eines als problematisch figurierten Sozialverhaltens bestimmter Schüler:innengruppen reduziert, wird der Untersuchungsgegenstand innerhalb des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* als ein genuiner Auftrag der Institution Schule sowie der Profession der Lehrkräfte gedeutet. Er wird gewissermaßen pädagogisiert. Er wird demnach zu einem schulpädagogisch relevanten Gegenstand erhoben, dessen Adressierung in der Zuständigkeit und Verantwortung – nicht nur, aber auch – der Lehrkräfte liegt.

Der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen tangiert den Deutungen folgend damit den Kernbereich professionellen, schulpädagogischen Handelns. Dies stellt Stephan Kramer, ein schwuler (Cis-)Lehrer mit sprachlichen und sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, der in einer kleineren Großstadt in Rheinland-Pfalz tätig ist, wie folgt heraus:

FCK: Welche Aufgabe und Funktion kommt deiner Meinung nach so der Institution Schule im Allgemeinen und den Lehrkräften im Besonderen im Hinblick auf den Umgang und die Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen zu?

SK: Eine sehr große meiner Meinung nach, weil wir vielleicht nicht wahrhaben wollen, dass wir das Elternhaus ergänzen müssen in ihrer Erziehung, aber dem ist einfach so. Natürlich nicht bei allen Familien, aber viele Familien geben ihren Kindern eben nicht das mit, was man so erwartet, für den mündigen Bürger, den man ja dann aus der Schule entlassen soll, und deswegen sind wir ne gute Ergänzung zu den Eltern, oder ne wichtige und man hört ja von den Schüler:innen dann auch bei der Thematik im Unterricht, was zuhause so gesprochen wird am Tisch, weil die dann wiederholen, was die Eltern eben stammtischmäßig oder nicht stammtischmäßig darüber denken, und dann muss man eben da aufklären. Und so n bisschen wie (.) bei Ganztagschülern, die vielleicht bei uns die einzige Möglichkeit haben, einmal am Tag bei uns warmen Essen zu bekommen, dass eben in vielen Familien das auch totgeschwiegen wird und wir sie dann eben informieren, dass es da noch mehr gibt außer Männlein, Weiblein oder heterosexuell, (.) ja.

Herr Kramer schreibt der Institution Schule im Generellen und den Lehrkräften im Speziellen eine „*sehr große*“ Bedeutung im Hinblick auf den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu. Er tut dies, indem er die juristisch geteilte Zuständigkeit und Verantwortung für die Erziehung und Bildung von Jugendlichen hervorhebt.

Der schwule (Cis-)Lehrer macht dazu einerseits auf den gemeinsamen Erziehungsauftrag von Schule und „*Elternhaus*“ aufmerksam, womit eine spezifische institutionelle Zuständigkeit für den Untersuchungsgegenstand reklamiert wird. Andererseits rekurriert er auf den pädagogischen Bildungsauftrag, „*mündige Bürger*“ aus der Schule zu entlassen, womit die professionelle pädagogische Verantwortung des Lehrer:innenhandelns bezogen auf die Bildung heranwachsender Generationen unterstrichen wird.

Vor dem Hintergrund, dass Familien unterschiedliche geschlechtliche und sexuelle Wertevorstellungen vermitteln („*was die Eltern eben stammtischmäßig oder nicht stammtischmäßig darüber denken*“), stelle Schule eine „*gute Ergänzung*“ zur primären Sozialisationsinstanz dar. Ihr komme die Aufgabe zu, durch Erziehung und Bildung alle Schüler:innen über die Vielfalt an Lebensweisen aufzuklären („*da aufklären*“) und zu „*informieren*“.

Dass der Untersuchungsgegenstand in der Passage für den Lehrer von besonders hoher Relevanz ist, manifestiert sich rhetorisch in der darin gezogenen Analogie zur „*Ganztagschule*“. Über die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen aufzuklären und zu informieren, wird hier in ein Verhältnis zu einer „*warmen*“ Mahlzeit gesetzt und damit gewissermaßen als ‚Grundrecht‘ ggf. Grundbedürfnis und demnach als eine Pflicht der Institution Schule ausgewiesen. Diese gelte es zu erfüllen, weil hiervon alle Schüler:innen profitieren, insbesondere jedoch jene, in deren Familien Geschlecht und Sexualität tabuisiert („*totgeschwiegen wird*“) sowie auf Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit limitiert werde („*dass es da noch mehr gibt außer Männlein, Weiblein oder heterosexuell*“).

Das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung* folgt einem holistischen Prinzip der Wissens- und Wertevermittlung durch Erziehung und Bildung von Jugendlichen im Sinne der qua der Profession des Lehrberufs reklamierten Zuständigkeit und Verantwortung

für Geschlecht und Sexualität als Vermittlungsgegenstand. Der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen werden hierüber als zugehörig zur Institution Schule und zum professionellen Handeln ausgelegt. Hierdurch werden sie mit einer pädagogischen Relevanz ausgestattet:

DH: Also für mich die ZENTRALE Aufgaben, und da ist die Reihenfolge nicht symptomatisch, Wissens- und Wertevermittlung, aber Wissens- UND Wertevermittlung. Das heißt also an/ Werte sind an Wissen gebunden, und Wissen ist an Werte gebunden. Professionell mit Werten umzugehen, heißt zu wissen, worüber man redet (.) und umgekehrt auch. Von daher ist das für mich die zentrale Aufgabe, die Wissens- und die Wertevermittlung ähm und tatsächlich ähm ist natürlich jetzt auch aufgrund meiner persönlichen Vita ähm und dieses Schwerpunkts für mich ganz klar der Umgang mit Vielfalt. Mit der Vielfalt in jeder Hinsicht, und ich mein der Umgang mit Vielfalt (.) ähm prägt, völlig egal in welchem Reich, sei es kulturelle Vielfalt, sei es gesellschaftliche Vielfalt, sei es Vielfalt der Schulabschlüsse, Bildungsgänge, Herkunft ähm und da ist sicherlich ähm sexuelle Identität eine von vielen, sicherlich eine Besondere in mancher Hinsicht, aber ähm die Konsequenz, nämlich ein wertschätzender Umgang ist weitgehend identisch.

In der Antwort auf die einführende Frage, was für Herrn Hübner die prinzipiellen Aufgaben des Lehrberufs seien, betont dieser die Konjunktion „UND“ zwischen „Wissens- und Wertevermittlung“ und stellt sogleich eine Verbindung zur Vielfalt an Lebensweisen her. Ausgehend von dem artikulierten „ZENTRALEN“ Auftrag sowie seiner eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung als schwuler (Cis-)Mann und den damit verbundenen biographischen Erfahrungen („aufgrund meiner persönliche Vita“) weist er den „wertschätzenden Umgang“ mit der Vielfalt an – nicht nur, aber auch – geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen „ganz klar“ als Bestandteil des professionellen pädagogischen Handelns aus.

Er pädagogisiert hierdurch seine eigene Situierung im Feld qua der Konstruktion von Verantwortlichkeit für die Vielfalt an Lebensweisen im Allgemeinen sowie für Geschlecht und Sexualität im Speziellen. Der Lehrer nimmt in diesem Kontext eine Perspektive differenz-universalistischer Solidarität ein, die über die Dimensionen Geschlecht und Sexualität hinausweisend auf die gleichwertige Anerkennung von Differenz abzielt, ohne existierende Unterschiede zwischen Differenten zu negieren („sicher eine Besondere in mancher Hinsicht, aber ähm die Konsequenz, nämlich ein wertschätzender Umgang ist weitgehend identisch“).

Die Antwort auf die Frage, wie der formulierte Anspruch der Wissens- und Wertevermittlung im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an Schulen konkret realisiert wird, geht aus einer weiteren Passage hervor, in der Herr Hübner erneut auf den eingangs formulierten „Bildungsauftrag“ Bezug nimmt:

DH: Schule hat den Bildungsauftrag im Sinne von Ausbildung und Wertevermittlung (..) und den haben Lehrer, die Schule vertreten, auch. Von daher ist ähm / Die Schule braucht 'n Schulprogramm was diese Werte vermittelt und ähm Lehrer müssen dieses Schulprogramm mitentwickelt haben und diese Werte entsprechend auch vermitteln, und zwar fächerübergreifend und verbindlich und ähm das betrifft sowohl im Bereich der Wissensvermittlung, wenn sich's ergibt, vermittelt man das Wissen ähm und und ähm wenn wenn wenn der Unterricht wenn wenn sich wenn sich's im Unterricht ergibt, vermitteln man im Unterricht mit Unterrichtsstoffen und wenn sich's sozial ergibt, vermittelt man das im sozialen Miteinander, und das ist dieser Bildungsaspekt. Also im Musikunterricht kann ich Tschaikowsky hören, ich kann aber auch dazu sagen, dass Tschaikowsky heute in Russland unter Vorbehalt steht, weil er schwul war und dass das viele Russen auch wissen und die auch damit umgehen. Das kann ich ja auch inhaltlich dann mal dazu sagen. Sollte man dann einen Komponisten, weil er schwul ist, ähm damit anders umgehen oder nicht? Das wäre rein die Wissensvermittlung und die soziale Vermittlung ist natürlich die Beschimpfung, hauptsächlich.

Herr Hübners Deutung zufolge kommt Lehrer:innen qua ihrer beruflichen Funktion als pädagogisch professionell tätige Personen die Aufgabe der „*Ausbildung und Wertevermittlung*“ zu. Bezugnehmend auf diesen reformulierten Auftrag beschreibt der Lehrer, dass der Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in rechtlich bindender Weise („*verbindlich*“) sowie in den und über die Fächer hinweg („*fachübergreifend*“) in die Entwicklung eines die Vielfalt an Lebensweisen wertschätzenden „*Schulprogramm[s]*“ zu integrieren sei, sodass Lehrkräfte den „*Bildungsauftrag*“ im Sinne der Wissens- und Wertevermittlung hinsichtlich der Themen Geschlecht und Sexualität umsetzen können. Die Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wird in der Passage als eine Querschnittsaufgabe von Schule sowie all jener „*Lehrer, die Schule vertreten*“, ausgewiesen und hiernach als genuiner Bestandteil der eigenen Profession sowie des Auftrags der Institution Schule ausgewiesen.

Anders als im Deutungsmuster der *Fragmentierung* reduziert sich die Relevanz vielfältiger Lebensweisen damit weder auf bestimmte Schulformen noch Jahrgangsstufen oder gar Unterrichtsfächer. Vielmehr wird sie als Teil des allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrags interpretiert, der sich in allen Bereichen der Organisation und Institution Schule sowie deren Schulkultur widerspiegeln sollte.

Im Schulalltag manifestiert sich dieser Anspruch in einer zweifachen Weise: „*sowohl im Bereich der Wissensvermittlung*“, wie es exemplarisch für den Musikunterricht am Beispiel der fachbezogenen Thematisierung der Homosexualität eines russischen Komponisten („*Tschaikowsky*“) sowie des Umgangs mit diesem im heutigen Russland dargestellt wird, als auch im Bereich der „*soziale[n] Vermittlung*“, wie es in Rekurs auf das soziale „*Miteinander*“ und den Umgang mit heterosexistischen Beschimpfungen angedeutet wird.

Professionelles pädagogisches Handeln impliziert der Deutung nach einen anerkennenden Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGBTIQ*) in der Schule ebenso wie die Vermittlung eines solchen Umgangs an Jugendliche qua Wissens- und Wertevermittlung. Dadurch wird die Zuständigkeit für den Untersuchungsgegenstand – im Kontrast zum Deutungsmuster der *Fragmentierung* – auch im Fachunterricht gesehen.

Bezogen auf die Wissensvermittlung erachten es weitere Interview:partnerinnen, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv aktualisieren, als ihren schulischen Auftrag, alle Schüler:innen über die Vielfalt an Lebensweisen zu informieren. Dies tun sie, indem sie in einer sachlichen Art und Weise über die spezifischen Situationen und Diskriminierungserfahrungen von LGBTIQ*-Subjekten informieren und aufklären, wie es folgend anhand einer Interviewpassage von Frau Schmidt, einer sich als trans*-hetero positionierenden Lehrerin, dargestellt wird:

MS: Ähm (.) also jetzt gibt's ja grade diese Diskussion über den neuen Lehrplan Biologie und ich finde es eigentlich richtig begrüßenswert, dass sich da endlich mal was tut, weil das alles ja sehr binär ist. Also, wenn man die Schulbücher sieht, denkt man ja gar nicht, dass es andere geben könnte oder geben kann. Also finde, dass was ich am Anfang gesagt habe zu Aufgaben von Schule, dich über möglichst viele Dinge zu informieren, dann gehört das dazu. Also für mich ist es selbstverständlich, dass ähm Schule es leisten soll, Schülerinnen und Schüler Einblick darin zu geben, was es alles auf der Welt gibt. Darüber muss man Bescheid wissen, und alle die sagen, da bringt man die nur auf falsche Gedanken oder das ist nicht jugendfrei, die haben nicht Recht. Jugendfrei ist ne Definition von vor zwanzig, dreißig, vierzig, fünfzig Jahren, keine Ahnung, wie lang's das schon gibt dieses Wort, aber was soll das denn heißen? Das soll doch heißen, dass es etwas ist, worüber man mit der Jugend reden kann, und wenn man mit der Jugend nicht über ihre eigene Sexualität oder ihr eigenes geschlechtliches Empfinden oder ihr eigenes Ich reden kann, ja worüber denn dann? Also das ist doch irgendwie das Wichtigste, weil wir ja alle wissen, dass die Sexualität zumin-

dest etwas ist, was einen im Leben (.) extrem beschäftigt. Unterschiedlich lange und unterschiedlich intensiv, aber was immer und allgegenwärtig ist und was der Grund für alles Mögliche ist. Die Sexualität ist der Grund dafür ähm, dass Frauen Röcke tragen und Männer Hosen. Oder für was auch immer, für die banalsten Dinge ist die Sexualität ausschlaggebend, da muss man doch auch darüber informiert sein, dass es ganz andere Dinge gibt, als das, was man glaubt, was es eben nur gibt. Und deshalb bin ich ganz stark für ein sehr offenes Sprechen darüber, da muss nichts schöneredet werden, da muss keine Werbung für irgendwas gemacht werden. Man muss wissen, was es gibt, was Status quo ist, find ich einfach. Wenn es jetzt im Moment 41 Prozent aller transidenten Menschen gibt, die sich selbst umbringen wollen oder es tatsächlich tun und damit die höchste Selbstmordrate überhaupt haben, dann sollte man es genauso wissen, wie, dass man wissen sollte, dass Transgender-Sein und das Wort transsexuell nichts mit Sexualität zu tun hat. Dann sollte man wissen, dass es ähm Frauen gibt, die Männer lieben, aber auch Frauen gibt, die Frauen lieben.

Frau Schmidt stellt in der Passage die Bedeutung der Wissensvermittlung (nicht nur) im Biologieunterricht heraus, wenn sie sagt, dass der Schule die zentrale Aufgabe zukomme, *„über möglichst viele Dinge zu informieren“*, womit sie Lebensweisen anspricht, die über heterosexuelle Cis-Zweigeschlechtlichkeit hinausweisen. Dem formulierten Auftrag folgend erachtet sie die Novellierung des Lehrplans im Fach Biologie als *„begrüßenswert“*, zumal aktuelle Lehrinhalte, Lernziele und *„Schulbücher“* nach wie vor einem heteronormativen Paradigma verhaftet bleiben. Damit konterkarieren diese den formulierten Anspruch der schulischen Wissensvermittlung, da darin nicht hinreichend über die faktische Vielfalt an Lebensweisen informiert wird.

Problematisch sei die Reduktion auf das binäre System heterosexueller Cis-Zweigeschlechtlichkeit, weil dadurch im Unterricht ein unvollständiges Bild geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen vermittelt werde, das gewissermaßen zu einer heteronormativen Desinformation von Jugendlichen führe, durch die diese in ihrer Lebensführung wie auch Selbstbestimmung eingeschränkt würden. Die Begründung dafür lautet, dass sie spezifische geschlechtliche und sexuelle Existenzweisen und Lebensformen gar nicht als solche biographisch antizipieren können (*„denkt man ja gar nicht, dass es andere geben könnte“*, *„muss man doch auch darüber informiert sein, dass es ganz andere Dinge gibt, als das, was man glaubt, was es eben nur gibt“*).

In Verweis auf die sowohl subjektive als auch kulturelle Dimension von Geschlecht und Sexualität in der Lebenswelt aller Menschen (*„weil wir ja alle wissen, dass die Sexualität zumindest etwas ist, was einen im Leben (.) extrem beschäftigt“*, *„Die Sexualität ist der Grund dafür ähm, dass Frauen Röcke tragen und Männer Hosen“*) markiert die (Trans*)-Lehrerin die Wissensvermittlung über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als ein biographisch wie auch gesellschaftlich relevantes Anliegen. Über dieses sollte aufgrund der zugeschriebenen Relevanz in Schule und Fachunterricht *„offen“* gesprochen werden.

Die Pädagogisierung von Heteronormativität sowie vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen wird in der Passage somit als *„jugendfrei“* und damit als ein schulisches Thema markiert, über das man *„mit der Jugend reden kann“*. Dies sei möglich, ohne etwas zu beschönigen oder zu vereinsseitigen (*„da muss nichts schöneredet werden, da muss keine Werbung für irgendwas gemacht werden“*), wie es zuweilen von rechtspopulistischer Seite behauptet und in der Passage wohl von der Lehrerin ungefragt antizipiert wird.

Im Konkreten bedeutet Wissensvermittlung (*„Man muss wissen, was es gibt, was Status quo ist“*) für Frau Schmidt, etwa über soziale Ungleichheiten und Diskriminierungsverhältnisse aufzuklären, die zu psychischen Belastungssituationen bis hin zum Suizid bei (LGB)T(IQ*)-Jugendlichen führen können (*„Wenn es jetzt im Moment 41 Prozent aller transidenten Menschen gibt, die sich selbst umbringen wollen“*), LGBTIQ*-Fachbegriffe

sachlich zu erläutern („*dass Transgender-Sein und das Wort transsexuell nichts mit Sexualität zu tun hat*“) und Jugendliche über die Existenz vielfältiger geschlechtlicher sowie sexueller Lebensweisen als solche zu informieren („*Dann sollte man wissen, dass es ähm Frauen gibt, die Männer lieben, aber auch Frauen gibt, die Frauen lieben*“).

Als für die Wissensvermittlung handlungspraktisch bedeutsam wird ferner der Umstand betrachtet, sich auf inter-/nationale Gesetze, bundeslandspezifische Aktions-, Lehr- sowie Bildungspläne berufen zu können, um die Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen bei Bedarf vor Dritten und gegen Angriffe zu legitimieren. Dieser Rekurs dient (LGBTIQ*-)Lehrkräften zudem dazu, sich vor potenziellen Diffamierungen zu schützen. Darstellen lässt sich dies anhand der folgenden Passage von Frau Meier, einer lesbischen (Cis-)Lehrerin, die in einer Kleinstadt in Rheinland-Pfalz an einer Grundschule tätig ist:

LM: Es ist auch fest im ehm im Rahmenplan verankert. Eh WIE die das machen, keine Ahnung. Ich selbst hab das noch nicht gemacht. Ehm ich finde aber das, man muss da schon über eh ne Vielfältigkeit sprechen. Jaa und ob des jetzt, wie gesagt, en Migrationshintergrund ist oder ne Sexualität, ich find, da muss man einfach offen mit umgehen und ehm Sachen klar und sachlich benennen, und meistens klappt das eigentlich auch ganz gut mit den Kindern.

Gleichwohl Frau Meier selbst noch keine Unterrichtsreihe zur Geschlechter- und Sexualerziehung an ihrer Grundschule realisiert hat und zu einer solchen in einer gewissen Distanz zu stehen scheint („*Eh WIE die das machen, keine Ahnung.*“), kann sie doch von Kolleg:innen berichten, die dies regelmäßig tun. Sie erachtet das „*offene*“ Umgehen mit und Sprechen über Vielfalt als pädagogisch bedeutsam.

Der Rekurs auf den „*Rahmenplan*“ eröffnet der Lehrerin die schulrechtlich legitimierte Möglichkeit, um über die Vielfalt an Lebensweisen in der Grundschule informieren zu dürfen. Die Passage unterstreicht damit die Notwendigkeit, vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als Querschnittsthema in die Bildungs- und Lehrpläne der Länder zu implementieren, um hierüber sämtlichen Lehrkräften die juristische Sicherheit zu geben, Kinder, Jugendliche sowie junge Erwachsene in den jeweiligen Schulstufen „*offen*“ und „*sachlich*“ über die „*Vielfältigkeit*“ nicht nur an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu unterrichten.

Hierauf macht ebenso der sich schwul positionierende (Cis-)Lehrer Herr Kramer aufmerksam, wenn er erklärt, dass die rechtliche „*Grundlage*“ alle, insbesondere jedoch jene heterosexuellen Lehrkräfte unterstützen könne, welche die „*LSBTI-Thematik*“ aktuell noch vernachlässigen, weil sie andernfalls Probleme mit Elterngruppierungen befürchten:

SK: In meinen Fortbildungen sage ich natürlich auch immer, dass das eben die rechtlich Grundlage ist, und da wo es eben zu Problemen kommen kann mit besorgniserregenden Eltern oder religiösen Eltern oder wem auch immer ähm, kann man dann eben drauf verweisen auf den Aktionsplan Rheinland-Pfalz unterm Regenbogen oder auf die Menschenrechte oder auf die Richtlinie der Sexualerziehung, und das bietet unsern Lehrern oder auch den heterosexuellen Lehrer:innen einfach ne Sicherheit, dass sie dieses Thema nicht nur machen können, sondern machen müssen, falls eben Eltern da was sagen, aber Sexualunterricht ist ja eh auf dem Lehrplan auch und die meisten vernachlässigen dann, glaube ich, oft die LSBTI Thematik, aber ich hoffe, dass das immer mehr machen.

Dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* entsprechend gelingt es dem Lehrer in Verweis auf die allgemeinen „*Menschenrechte*“, einen bundeslandspezifischen „*Aktionsplan*“

sowie die schulische „*Richtlinie der Sexualerziehung*“, alle Lehrkräfte in ihrer institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen wie auch fachlichen Verantwortung für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen zu adressieren. Dies erreicht er, indem er diese über die Rechtssicherheit ihres pädagogischen Handelns informiert. Der Lehrer ‚ruft‘ sich damit selbst sowie seine Kolleg:innen in die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung für die „*LSBTI Thematik*“. Er hofft, auf diese Weise das schulische Feld positiv beeinflussen zu können, so dass sich mehr Lehrkräfte dem Thema annehmen.

Die rechtlich verbriefte Legitimation, über vielfältige Lebensweisen in Schule und Unterricht informieren zu dürfen, und die schulische Pflicht, dies tun zu müssen, ist für (L)G(BTIQ*)-Lehrkräfte insofern von spezifischer Relevanz, als dass sie sich hierüber de-professionalisierenden Anrufungen, die das Thema als Privatsache von LGBTIQ*-Lehrkräften markieren, zumindest teilweise widersetzen können, indem sie den an sie herangebrachten Vorwurf der Pädagogisierung einer Privatsache in Verweis auf ihre juristisch legitimierte Funktion und Kompetenz als Lehrkraft entkräften.

Empirisch nachvollziehen lässt sich dies anhand zweier konstellierter Passagen aus dem Gespräch mit Herrn Kramer:

SK: Und ich hab dann als Aufhänger genommen, dass wir im Rahmen der Richtlinie zur Sexualerziehung, die es in Rheinland-Pfalz gibt, eben regelmäßig Unterricht zu der Thematik LSBTI machen müssen, und dass sei halt jetzt die Stunde ähm, weil die Stammkursleiterin sich in dem Thema nicht so fit fühlt, und dann hab ich das halt übernommen.

Und an anderer Stelle des Interviews:

SK: Und ich stelle aber auch immer voran, wenn ich das Thema unterrichte, dass wir das eben unterrichten müssen und dass es jetzt keine Privatsache von mir ist.

Das post-heteronormative Double-Bind manifestiert sich in den angeführten Passagen, wenn Herr Kramer die Unterrichtsstunde einer „*Stammkursleiterin*“ übernimmt, weil diese sich bei „*LSBTI*“-Themen „*nicht so fit fühlt*“. Gleichwohl Herr Kramer in Kontrast zu Herrn Hübner keine Episode schildert, in der sein pädagogisches Handeln durch Schüler:innen, Kolleg:innen, Eltern oder die Leitungsebene in Verweis auf seine Situierung als schwuler Mann infrage gestellt oder sein Engagement für LGBTIQ*-Themen diskursiv delegitimiert worden ist, antizipiert er im Sprechen doch die Möglichkeit, dass dies geschehen könnte, wenn er geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als offen schwuler Lehrer im Unterricht für andere Lehrkräfte thematisiert.

Indem der Lehrer von der Kollegin als schwuler Mann und aufgrund dessen zugleich als Experte für geschlechtliche sowie sexuelle Vielfalt angesprochen und in Form einer schulischen Vielfaltsressource gebraucht wird, riskiert er, sofern er dieser Aufforderung Folge leistet, mit dem Vorwurf konfrontiert zu werden, mit seiner sexuellen Identität ‚hauseigen‘ zu gehen bzw. Geschlecht und Sexualität lediglich aufgrund seiner spezifischen Betroffenheit als schwuler Cis-Mann in einer für Schule illegitimen, weil vermeintlich privaten Weise zu pädagogisieren.

Er macht sich hierüber angreifbar für de-professionalisierenden Anrufungen von Kolleg:innen, Eltern und Schüler:innen. Das rekonstruierte Problem, auf das hier Bezug genommen wird, ist jedoch nicht bei Herrn Kramer oder in der Tatsache zu suchen, dass die-

ser eine Beziehung zu einem Mann führt, sondern es liegt darin begründet, dass der Lehrer aufgrund des Wissens um sein Privatleben von der Kollegin in einer de-professionalisierenden, weil privatisierenden Weise in seiner beruflichen Funktion angesprochen wird, was zu einer unintendierten Vermengung von Herrn Kramer als Privatperson und Lehrkraft führen kann.

Durch die rechtsbezogene Objektivierung des Untersuchungsgegenstandes gelingt es dem Lehrer, auf dieses Problem zu reagieren und der realisierten Unterrichtsstunde voranzustellen, dass es sich bei der Vermittlung von LGBTIQ*-Themen im Unterricht um „*keine Privatsache*“, sondern – im Umkehrschluss – die Erfüllung seines qua Gesetz definierten beruflichen Auftrags handelt. Der diskursive Verweis auf die juristisch legitimierte Notwendigkeit zur Thematisierung von Geschlecht und Sexualität schützt den Lehrer zwar nicht vor der (potenziellen) Instrumentalisierung seiner geschlechtlichen und sexuellen Identität durch das überwiegend heterosexuelle Kollegium. Der Verweis ermöglicht es ihm jedoch, sein professionelles Selbstbild als (schwuler) Lehrer im Zuge der Pädagogisierung des Untersuchungsgegenstandes so weit als möglich aufrechtzuerhalten, indem er die rechtliche Zuständigkeit sowie pädagogische Verantwortlichkeit zur Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu Beginn der Unterrichtsstunde unterstreicht.

Der Umstand, dass der Lehrer den Vorwurf implizit antizipiert, verweist darauf, dass er sich in einem professionstheoretischen Dilemma befindet und dem diskursiven Kräftefeld des post-heteronormativen Double-Bind in der Gestalt verhaftet bleibt, wie er sich von der de-professionalisierenden, weil paradoxen Adressierung als ‚schwuler (Privatheit) Experte (Beruflichkeit)‘ abzugrenzen versucht.

Das de-professionalisierende Moment der post-heteronormativen Doppelbindung von Herrn Kramer kann an dieser Stelle anhand eines kritisch-dekonstruktiven Gedankenexperiments demaskiert werden: So ist es doch eher unwahrscheinlich, dass heterosexuelle (Cis-)Lehrer:innen sich im Unterricht von ihrer geschlechtlich-sexuellen Situierung als Privatperson zu distanzieren versuchen und stattdessen auf das Grund- und Schulgesetz berufen, wenn sie im Schulalltag über Heterosexualität und cis-geschlechtliche Zweigeschlechtlichkeit sprechen.

Ebenso unwahrscheinlich erscheint es, dass sie von LGBTIQ*-Lehrkräften in de-professionalisierender Weise adressiert werden, weil sie ihre Heterosexualität oder Cis-Geschlechtlichkeit – verstanden als Privatangelegenheit – in einer für die Schule unangemessenen Weise mittels Pädagogisierung ihrer eigenen Involviertheit in die Heteronormativität zu einem Unterrichtsgegenstand erheben würden.

Nicht minder irritierend erschiene die Situation, würde Herr Kramer seine heterosexuellen (Cis-)Kolleg:innen aufgrund ihrer geschlechtlich-sexuellen Situierung und spezifischen Betroffenheit als heterosexuelle Privatpersonen dazu ‚einladen‘, in seinen Unterricht zu kommen und als ‚Expert:innen‘ zu sprechen, weil er sich als schwuler Lehrer für die überwiegend heterosexuelle Schüler:innenschaft nicht so richtig ‚fit‘ und dementsprechend weniger zuständig und verantwortlich fühle.

Eine analytisch vergleichbare Pädagogisierungsstrategie, die sich als Türöffner für ein offenes Informieren wie auch Sprechen über vielfältige geschlechtliche sowie sexuelle Lebensweisen im Unterricht erweist, stellt neben der juristischen die naturwissenschaftliche ‚Objektivierung‘ des Untersuchungsgegenstandes dar. Diese wird folgend anhand ausgewählter Passagen von Frau Dohm erläutert:

AD: (5) Ich denk, es ist schon wichtig, wenn man den Einstieg kriegt, und eigentlich mach ich's schon eher übers Medizinische oder Anatomische (...) da kann man ja recht neutral erstmal reden, aber eben da das kann ich unverkrampft und da merken die, das ist kein Tabuthema, so sag ich mal, [...] So also da wär mein Anspruch, wirklich ne Offenheit zu vermitteln und ne ne Unverkrampftheit ähm (...) und das im Grunde als natürliche Dinge bereden zu können, und und eben aber so meine Grundprämisse wär schon auch, aufgeklärt zu sein über übers Funktionieren, und ähm ja, dass man eben nich dass nich dieses Unwissen zusätzlich Unsicher macht. Also da is mein/ meine biologische Schiene erstmal ne Aufklärungsgeschichte, was Sicherheit bringt, und aber natürlich auch das Persönliche oder das Psychische dabei. (...) ja das kann man kann ich aber nur in gewissem Maße bedienen oder aber da hilft manchmal wirklich 'n offenes Gespräch und 'n Austausch.

Frau Dohm orientiert sich bei der Gestaltung ihres Biologieunterrichts an einer naturwissenschaftlich basierten Versachlichung („*medizinisch oder anatomisch*“) des Unterrichtsgegenstandes, um Geschlecht und Sexualität als Unterrichtsinhalte zu enttabuisieren („*das ist kein Tabuthema*“). Damit wird zugleich die prinzipielle Deutungshoheit medizinischen wie auch biologischen Wissens über Geschlecht und Sexualität (re-)produziert, die aktuell zur Naturalisierung von Differenz beiträgt. Über diese werden insbesondere trans*- und inter*geschlechtliche Lebensweisen diskriminiert. Unklar bleibt an dieser Stelle, auf welche Wissensformen sich die Lehrerin bezieht, sodass lediglich das Risiko der Pathologisierung von LGBTIQ*-Lebensweisen herausgestellt werden soll, das durch einen Rekurs auf medizinische und biologische Wissensbestände besteht. Die fachspezifische Objektivierung dient für die Lehrerin in der Passage als Türöffner, um, dem hegemonialen Fachimage der MINT-Fächer entsprechend, mit Jugendlichen in einem ersten Schritt „*recht neutral*“ über den Untersuchungsgegenstand zu sprechen. Über biologische Funktionsweisen von Geschlecht und Sexualität im Fachunterricht aufzuklären, stellt für sie hiernach die „*Grundprämisse*“ dar, um in einem zweiten Schritt „*Unwissen*“ und „*Unsicherheit*“ in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand abzubauen und perspektivisch miteinander in einen offenen „*Austausch*“ treten zu können, der über biologisch-medizinische Fakten hinausweisend ebenfalls „*persönliche*“ sowie „*psychische*“ Aspekte des Untersuchungsgegenstandes verhandelt.

Eine naturwissenschaftliche – in diesem Fall biologisch-medizinische – Versachlichung des Untersuchungsgegenstandes bietet Lehrkräften die Möglichkeit, Geschlecht, Sexualität sowie vielfältige Lebensweisen aktiv als einen bedeutsamen Unterrichtsgegenstand des Fachunterrichts zu positionieren („*hinzustellen*“). Hierüber wird eine legitime Vermittlungsgelegenheit im Fachunterricht erzeugt, die von einer bloßen Versachlichung bis hin zu sozialen Fragen reichen kann:

AD: Aber ähm also im Moment ist es nicht aktuell, wenn ich jetzt den Bereich Sexualekunde mal rausnehme, wo ich ja durchaus auf Thema wie Homosexualität oder Transsexualität oder sowas komme, ähm (...) isses (..) jetzt nicht so lehrplanaffin, da muss ich mal gucken. Im Moment mach ich grundsätzlich den Welt AIDS Tag und äh nutze das auch als Gelegenheit, um sexuelle Vielfalt auch nochmal als Thema hinzustellen und aufkommende Fragen zu besprechen.

Aus einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive birgt die naturwissenschaftliche Versachlichung, wie bereits angedeutet, ebenso das Risiko, die Vermittlung vorwiegend auf biologische Funktions- sowie Präventionsmaßnahmen zu reduzieren und damit lustbetonte Aspekte der Geschlechtlichkeit und Sexualität zu vernachlässigen sowie LGBTIQ*-Lebensweisen zu pathologisieren.

Gleichwohl das Thema HIV/AIDS sozialhistorisch mit queeren Bewegungen verwoben ist und die Thematisierung des Welt-AIDS-Tages damit die Chance transportiert, die gesellschaftshistorische Relevanz von AIDS sowie hiermit verbundene historische wie auch aktuelle Diskriminierungsformen – nicht nur, aber auch von LGBTIQ*-Lebensweisen – zu diskutieren, besteht aus kritisch-dekonstruktiver Analyseperspektive doch die Gefahr, durch die diskursive Verkettung von HIV/AIDS und „sexuelle[r] Vielfalt“, wie sie in der Passage artikuliert wird, entgegen besserer Absicht zu einer präreflexiven Aktualisierung des Stigmas der sogenannten ‚Gay Plague/Schwulenpest‘ beizutragen. Eben dieses war Anfang der 1980er Jahre in den USA und Deutschland weit verbreitet. Dass dies im Unterricht von Frau Dohm nicht einzutreten scheint, offenbart eine Nachfrage, in der sie den kritisierten Automatismus explizit zurückweist:

FCK: Ähm und jetzt nochmal diese bei/ also die vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, Heterosexualität, Homosexualität, kommt das dann auch im Zuge, wenn Sie wenn Sie ja die diese AIDS, das AIDS-Thema oder Krankheiten, Verhütung etc. thematisieren?

DH: Nicht automatisch.

FCK: Nicht automatisch und genau also, wann kommt das, wenn's kommt und oder wo bringen Sie's ein oder würden Sie's einbringen?

DH: Das ist situationsbedingt, ja ich würd's und ich hab, also die letzten Male hab ich auch gemerkt, ich muss es nicht thematisieren, so es ist auch nix Neues für die jungen Leute. (...) mh. Und dazu ist dann ja das Thema auch zu krankheitsbetont, ne. Das ist dann, also ich würd dann lieber über Gleichgeschlechtlichkeit im gesunden Kontext reden (lacht).

Eine Versachlichung des Untersuchungsgegenstands stellt für die Biologielehrerin eine wissensbezogene Pädagogisierungsstrategie dar, von der aus es ihr gelingt, soziale Werte im Umgang mit Geschlecht und Sexualität zu vermitteln. Dem eingangs skizzierten schulischen Auftrag entsprechend verbindet sich an dieser Stelle die Wissensvermittlung erneut mit der Wertevermittlung. Dabei stellt Frau Dohm heraus, dass sie die Thematisierung von sexueller Vielfalt im Zusammenhang mit AIDS als „zu krankheitsbetont“ erachte.

Auf Nachfrage, ob und wann Frau Dohm auch gleichgeschlechtliche Lebensweisen „im gesunden Kontext“ im Fachunterricht der Biologie thematisiere, antwortet die Lehrerin, dass sie gleichgeschlechtliche Lebensweisen als mit gegengeschlechtlichen Lebensweisen „ebenbürtig“ verstehe und folglich im Fachunterricht auch so thematisiere:

AD: Ja, gleichgeschlechtlich, ja. Also da würd ich's ebenbürtig sehen, so, ne. Das sind ja schon, ne, also wir merken ja, meine Blickrichtung ist eher schon immer die Biologie, und die hat natürlich immer, bei dem Thema kann man nicht nur bei medizinischen Dingen bleiben, sondern man kommt auch ins Persönliche. Ähm, da bin ich auf jeden Fall, denk ich, hab ich die Haltung eines äh ebenbürtigen Miteinanders, so und mir wär wichtig die (.) die Persönlichkeitsstärkung, dass jeder für sich sich mit sich auskennt und zu sich stehen kann.

Frau Dohm hält in der angeführten Passage fest, dass sie trotz ihrer biologischen „Blickrichtung“ nicht bei der naturwissenschaftlichen Versachlichung des Untersuchungsgegenstands verharren könne („nicht nur bei medizinischen Dingen bleiben“). Vielmehr vermittele sie zum Zweck der „Persönlichkeitsstärkung“ von Jugendlichen eine „Haltung“ des „ebenbürtigen Miteinanders“, anhand derer Schüler:innen erlernen können, ihre eigene geschlechtlich-sexuelle Position zu finden respektive Selbstbestimmung zu erlangen. Die Thematisierung zielt hiernach auf Anerkennung „gleichgeschlechtlich[er]“ Lebensweisen als mit gegengeschlechtlichen Lebensweisen gleichwertige („ebenbürtig“) Subjektpositio-

nen ab und orientiert sich implizit an einem humanistischen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule respektive der Wissens- und Wertevermittlung, wie sie auch von anderen Lehrkräften, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv aktualisieren, formuliert worden ist.

Der im Deutungsmuster rekonstruierten Positionierungsmetapher zufolge nutzt Frau Dohm aktuelle Ereignisse (z.B. Welt-AIDS-Tag) sowie die naturwissenschaftliche Versachlichung des Themas, um Geschlecht und Sexualität als ein fachlich und sozial relevantes Thema des Unterrichts zu positionieren. Darüber gelangt sie in ein schulisches Gespräch, das es ebenso den Schüler:innen erlaube, sich zu positionieren. Um in der Metapher zu bleiben: Die Lehrerin steht für einen anerkennenden Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Fachunterricht ein, indem sie das Thema vermittelt über eine Sachebene als legitimen Unterrichtsgegenstand aufzeigt und über die wissens- und werteorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema Jugendliche in einer persönlichkeitsstärkenden Weise darin unterstützt, eine selbstbestimmte Position zum Thema zu entwickeln respektive „zu sich zu stehen“.

Das deutungsmusterspezifische Sprachbild respektive die Dimension der Positionierung manifestiert sich ebenfalls im Interview mit Toni Holtkamp, einer inter*geschlechtlichen Lehrperson mit sozialwissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, die an einer Gesamtschule in einer kleineren Großstadt aktiv ist. Analog zur angestrebten Transformation heteronormativer Repräsentationsverhältnisse im Bildungssystem durch die sichtbare Positionierung als LGBT(IQ*)-Lehrperson und die in diesem Zuge an den Tag gelegte Haltung engagierter Offenheit sollen nach Ansicht der Lehrperson ebenso die Schüler:innen im Zuge der Wissens- und Wertevermittlung eine anerkennungsorientierte Haltung, sprich Position, im Umgang mit Differenz erlernen:

FCK: Mh welche Aufgabe kommt dann deiner Meinung nach Schule im Allgemeinen oder den Lehrkräften im Besonderen bezogen auf vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zu? Wenn ihnen denn ne Aufgabe zukommt.

TH: Äh in meiner Auffassung geht es hauptsächlich darum, ähm das Ich zu stärken. Wenn nämlich die Jugendlichen/ Ja, Ich-gestärkt sind, klar in dem, was sie/ also was Mensch eigentlich will, dann kann er auch sagen: ‚Okay, und das bist du.‘ Und erst dann kann eigentlich das ‚Wir‘ erfolgen. Eigentlich nimmt das soziale Lernen eine ganz zentrale Rolle ein. Ähm das organisieren wir in `ner Klasse soweit es geht, soweit die Rahmenbedingungen es zulassen. Das wir dann wirklich soziales Lernen machen und dann ebene Ich-Stärkung machen. Ich weiß, dass das ähm nicht nicht bei vielen gemacht wird, das vielen diese Bedeutung auch nicht klar ist, und ich denke aber nur dann, ähm wenn einer grade stehen kann, kann er auch andere akzeptieren. (...) Also du meinst/ kennst das Sprachbild oder verstehst mich da, ne?

Was anhand berufsbiographischer Positionierungen von (LGBTIQ*)-Lehrpersonen im vorangegangenen Unterkapitel rekonstruiert werden konnte, wird so auch in der hier angeführten Passage zu einer zentralen Aufgabe von Schule erklärt: Durch „*soziales Lernen*“ und „*Ich-Stärkung*“ sollen Jugendliche eine Haltung der Selbstbestimmung gegenüber sich selbst und ihrer Geschlechtlichkeit sowie Sexualität, aber gleichsam eine anerkennende Haltung gegenüber der Vielfalt an unterschiedlichen Lebensweisen aufbauen. Das Ziel, eine selbstbestimmte respektive emanzipierte und letztlich mündigen Position („*klar in dem [...] was Mensch eigentlich will*“) im Umgang mit Differenz zu finden, ist der Passage entsprechend eine bedeutende Aufgabe des professionellen Handelns von Lehrkräften und ein zentraler Aspekt der schulischen Thematisierung vielfältiger Lebensweisen, womit der

Untersuchungsgegenstand erneut als genuiner Bestandteil der schulischen Aufgaben einer Lehrkraft ausgewiesen wird respektive als ein solcher diskursiv pädagogisiert wird.

Die Deutung entspricht hiernach der erziehungs- und bildungsorientierten Responsibilisierung des Untersuchungsgegenstandes qua schulischer Wissens- und Wertevermittlung zum Zweck der Persönlichkeitsentwicklung durch Erziehung und Bildung von Heranwachsenden.

Jugendliche sollen hierüber in die Lage versetzt werden, für sich selbst und ihre eigene Position selbstbestimmt einzustehen. Im Unterricht sollen sie lernen, auch andere Positionen als die eigene zu akzeptieren. Diese Lesart zeigt sich rhetorisch insbesondere gen Ende der Passage, wenn Toni Holtkamp analog die Metapher „*geradestehen*“ nutzt, um zu kommunizieren, dass Akzeptanz gegenüber ‚Anderen‘ erst dann erfolgen kann, wenn die Schüler:innen es gelernt haben, zu sich selbst zu stehen, und dementsprechend bereits ein Selbst-Bewusstsein dafür entwickeln konnten, ihre persönlichen Grenzen zu behaupten und zugleich jene von Dritten zu (be-)wahren („*denke aber nur dann ähm wenn einer grade stehen kann, kann er auch andere akzeptieren.*“).

Der umgangssprachliche Ausdruck „*geradestehen*“ deutet vor dem Hintergrund der angesprochenen „*Ich-Stärkung*“ auf das Prinzip der Mündigkeit, aber ebenfalls der Eigenverantwortung und Selbstbestimmung in Sachen Geschlecht und Sexualität hin – z.B. für eine Meinung oder Handlung *geradestehen*. Er verweist auf den engen semantischen Zusammenhang zwischen Positionierung und Responsibilisierung im Zuge der Pädagogisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen als ein bildungsrelevantes Thema der Schule und des Unterrichts.

Aus kritisch-dekonstruktiver Perspektive ist an dieser Stelle zu hinterfragen, inwiefern die Metapher (zu sich selbst stehen, *geradestehen*, *einstehen*) und das Prinzip der ‚*Ich-Stärkung*‘ via Erziehung und Bildung wiederum selbst vereindeutigende Subjektivierungsprozesse unterstützen können, die auf eine zeitlich stabile geschlechtliche wie auch sexuelle Identitäts*findung* anstelle einer entwicklungsoffenen, nicht-kohärenten, über die Lebenszeit fluiden Identitäts*bildung* abzielen?

Ebenso zu hinterfragen ist, inwiefern die darin virulente Vorstellung eines starken respektive autonomen Subjekts der Bildung (re-)aktualisiert wird und der auf diese Weise der in der Passage transportierte Anspruch auf geschlechtlich-sexuelle Selbstbestimmung, der durch materielle und diskursive Macht- und Herrschaftsverhältnisse in die Schule als Institution und Lehrkräfte qua Profession involviert ist, faktisch behindert und handlungspraktisch konterkariert wird.

Ohne die aufgeworfenen Fragen beantworten zu können, erklärt sich die im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* dominierende Perspektive auf geschlechtlich-sexuelle Repräsentation, Anerkennung und Selbstbestimmung einerseits vor dem Hintergrund der problematisierten sozialhistorischen Marginalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in einem post-heteronormativen Bildungssystem – etwa in Gestalt der partiellen Sichtbarkeit von lesbischen und schwulen sowie der tendenziellen Unsichtbarkeit von bisexuellen, trans*- und inter*geschlechtlichen Lebensweisen und Themen im Feld. Andererseits geschieht dies in Anbetracht der über das schulische Feld hinausweisenden diskriminierenden Abhängigkeitsverhältnisse, in die viele LGBTIQ*-Subjekte involviert sind – insbesondere trans* und inter*geschlechtlichen Lebensweisen, die in verschiedenen gesellschaftlichen Sphären massive Fremdbestimmung, Diskriminierung und Gewalt erfahren; so z.B.

im Kontext des Rechts, der Medizin, aber ebenso in den Institutionen der Erziehung und Bildung.

Danach gefragt, was sich in Schule und Gesellschaft verändern müsste und der inter*geschlechtlichen sowie divers* begehrenden Lehrperson Toni Holtkamp im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in diesem Kontext besonders wichtig sei, antwortet sie wie folgt:

TH: Ähm als Allerwichtigstes: Zwitterkinder haben ein Recht auf sexuelle Selbstbestimmung und auf ihre eigene Identität und auf ähm ein Aufwachsen in relativem Frieden. Wenn ich heute von von Kindern höre, die Angst haben, in die Ferien zu gehen, weil da die nächste Operation ansteht an ihrem falschen Genital, die dann/ wo überlegt wird, wann sie mit einer Hormonbehandlung beginnen, die sich alle mit diesen Sachen auseinandersetzen müssen, ähm dann krieg ich doch 'n Knall. Da denk ich mir, was ist hier falsch? Wo sind die Kinder so falsch? Wo haben die ganzen Oh-christlichen Leute denn ihren Glauben her, dass die Menschen da geschaffen wurden, also ne, davon ab/ christlich oder nicht, bin ich nicht, ist Wurscht, ähm aber wieso dürfen die Menschen nicht so sein, wie sie sind? Also Kinder, finde ich, darf man nicht (..) operieren, und da bin ich auch ganz klar dagegen. (...) Aber ähm das betrifft die höchsteigene elterliche Gewalt und das dürfen sie halt immer noch. Und Bundesregierung äußert sich nicht dazu (..) die denken den Prozess wohl mit, aber noch nicht weit genug ähm. Inter* wird als Randthema mit aufgenommen in Bezug auf sexuelle Orientierung so von wegen lesbisch, schwul und ach ja, Inter*. Wobei Inter* ja dann damit gar nicht viel zu tun hat. [...] Ähm, was mir halt wichtig ist, ist, dass die Kinder, die heute geboren werden, dass die geschützt werden. Das ist mein Hauptanliegen. Dass die einfach so sein dürfen, und wenn das Genital so aussieht, wie es aussieht, ist's in Ordnung und ihre geschlechtliche Identität so aussieht, wie sie ist, dann ist sie so. Wenn sie bis zehn Jahre sagen, sie sind ein Mädchen und ein Junge, dann ist das so, und wenn sie nachher sagen, sie sind ein Mädchen, ist in Ordnung, und wenn sie sagen ‚ist ein Junge‘, ist's in Ordnung und wenn'se sagen, ‚ist'n Zwitter‘, ist auch in Ordnung. Also die müssen das dürfen. Das dürfen sie im Moment nicht. Grade Inter* darf das nicht, denn wenn die ihre hormonproduzierenden Organe verlieren, wachsen sie ohne auf. Das heißt, nimm einen Jungen, ganz normaler, XY Chromosomen und außenliegende Hoden meinetwegen, und dem wird der Hoden abgeschnitten, da gab's ein Experiment von Money, der hat versehentlich den Penis abgeschnitten bei einer Vorhautbeschneidung, wie auch immer, Money Experiment, muss man gucken ähm und der hat dann versucht, ein Mädchen daraus zu machen. Und diese soziale Determinante, die funktioniert nicht. Und dieses Money Experiment geistert aber immer noch bei Medizinern rum, und ich gucke jetzt, dass ich Aufklärung betreibe in Schule, bei Medizinern, denn auch die haben das nicht gelernt, und ich, wenn ich meine hormonelle Versorgung klären will, dann gibt es eine Handvoll Leute, die das überhaupt sich trauen und dann auch nur experimentieren. Es ist immer noch ein Menschenexperiment (..) und das will ich doch den Kindern ersparen. Die kommen ja gar nicht dahin ihre eigene Sexualität zu entdecken. Ich weiß von Inter*-Kindern, die aufgrund dieser mangelhaften Ich-Stärkung, weil jedes Jahr an ihrem Genital rumgepfuscht wurde, die jetzt so hart in Gewalt, in sexuelle Gewalt stecken ähm (..), dass ich denen das auf jeden Fall ersparen will. Allen anderen (..) wenn's irgendwie geht und ich was für tun kann, mach ich das.

Die (Inter*)Lehrperson hält zu Beginn der Passage in Form eines Statements fest, dass für sie:ihn das „*Recht auf sexuelle Selbstbestimmung*“, die Entwicklung einer eigenen geschlechtlichen „*Identität*“ und das „*Aufwachsen in relativem Frieden*“ zentrale Ansprüche sind, die im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt strukturell wie auch individuell zu gewährleisten sind. Hieran anschließend erklärt die Lehrperson anhand der aktuellen (2021) Situation inter*geschlechtlicher Kinder und Jugendlicher, wie die eingangs formulierte Zielperspektive individuell, institutionell und strukturell missachtet wird. Es wird ferner ausgeführt, weshalb dies einen äußerst negativen, weil physisch wie auch psychisch verletzenden Einfluss auf das Selbstbild von inter*geschlechtlichen Kindern und Jugendlichen nehmen kann.

Kritisiert wird insbesondere die physische und psychische heteronormative Gewalt, die „Zwitterkinder“ aufgrund der elterlichen sowie medizinischen Fremdbestimmung in verschiedenen Sphären der Gesellschaft erfahren. Gleiches gilt aber auch für den Umstand, dass inter*bezogene Anliegen und Diskriminierungserfahrungen nach wie vor in einer additiven Weise („Randthema“) mit Fragen der sexuellen Orientierung vermischt und dadurch selbst im Zuge ihrer Thematisierung marginalisiert werden.

Vor dem skizzierten Hintergrund sozialer Ungleichheit erkennt Toni Holtkamp ein persönliches wie auch berufliches „Hauptanliegen“ darin, die Inter*Kinder so weit als möglich zu schützen und der qua Heteronormativität gegebenen „mangelhaften Ich-Stärkung“ durch medizinische, aber auch schulische „Aufklärung“ aktiv entgegenzuwirken. Ziel ist es, dass die Inter*personen ihre „geschlechtliche Identität“ in Zukunft endlich selbstbestimmt „leben“ dürfen und können („Also die müssen das dürfen“). Die Deutung folgt hier einem emanzipatorischen und selbstermächtigenden (empowernden) Anspruch auf Selbstbestimmung durch geschlechtlich-sexuelle Aufklärung respektive Erziehung und Bildung von Kindern wie auch Erwachsenen.

Semantisch fällt in diesem Kontext die wiederholte Verwendung „in Ordnung“ auf, in der sich das geschilderte Anliegen einer inkludierenden Erweiterung der – nicht nur schulischen – Geschlechterordnung widerspiegelt, zu der Inter* nach wie vor selten gezählt wird. Gleichwohl die „soziale Determinante“ des „Money-Experiment[s]“ aufgrund des folgenreichen Einflusses auf den medizinischen Umgang mit Inter*Kindern, der sich in der dauerhaften Entfernung der inneren und/oder äußeren (Geschlechts-)Organe sowie in frühen, häufig geschlechtsvereindeutigenden Operationen niederschlägt, scharf kritisiert wird, ist der Deutung – entgegen der in dieser Arbeit geäußerten Befürchtungen der Identitätsfixierung durch Ich-Stärkung – ein Moment polymorpher Flexibilität immanent, was das Verhältnis von Sex und Gender im Lebenslauf betrifft.

Geschlechtlich-sexuelle Selbstbestimmung entfernt sich in dieser Lesart sowohl von einer biologisch begründeten Kohärenz als auch einer über die Lebenszeit stabilen Konsistenz von Sex, Gender und Desire zugunsten einer Perspektive, die verschiedene biologische sowie soziale geschlechtlich-sexuelle Möglichkeitsräume im Laufe des Lebens zulassen kann.

Der heteronormativen Fremdbestimmung, die inter*geschlechtliche Personen erfahren müssen, setzt Toni Holtkamp in der Passage eine radikale Perspektive der körperlichen Anerkennung und sozialen Selbstbestimmung entgegen („dass die einfach so sein dürfen, und wenn das Genital so aussieht, wie`s aussieht, ist`s in Ordnung“). Geschlechtliche Identität ist hier weder an ein eindeutiges biologisches Geschlecht (Sex) noch an eine dementsprechende Geschlechtsidentität (Gender) gebunden („Wenn sie bis zehn Jahre sagen, sie sind ein Mädchen und ein Junge, dann ist das so, und wenn sie nachher sagen, sie sind ein Mädchen, ist in Ordnung, und wenn sagen, ist ein Jungs, ist in Ordnung, und wenn`se sagen, ist`n Zwitter, ist auch in Ordnung.“), sondern darf und kann sich im Sinne der proklamierten Selbstbestimmung während des Lebenslaufs sowohl auf biologischer als auch sozialer Ebenen zwischen sowie jenseits der binären Geschlechterordnung bewegen.

Erst dann, wenn die angesprochenen Formen sozialer Ungleichheit abgebaut wurden, könnten sich (Inter*)Kinder, Jugendliche sowie junge Erwachsene tatsächlich in einer selbstbestimmten Weise geschlechtlich in der Welt positionieren und in einem zweiten Schritt dorthin gelangen, nicht nur ihre eigene Geschlechtlichkeit, sondern ebenso „ihre eigene Sexualität zu entdecken“. Deutlich wird, dass die Lehrperson hier die heteronormati-

ven Grenzen geschlechtlicher und sexueller Welt-, Selbst- und Anderenverhältnisse durch Kritik an rigiden Formen der Heteronormativität – insbesondere für Inter*-Subjekte – durch Wissens- und Wertevermittlung zu erweitern sucht. Damit nimmt die Deutung – gleichwohl sie über das Feld der Schule hinausgeht – auf die Prinzipien der Erziehung und Bildung von Subjekten Bezug.

Um auf dieses Ziel hinzuwirken, erachtet es die Lehrperson als eine zentrale schulische Aufgabe, über die Vielfalt an Lebensweisen zu „informieren“, was sie im Folgenden zum Ausdruck bringt:

FCK: Und ähm, was sollte Schule dafür tun um genau, also du hast gesagt, es ‚dürfen‘, ‚geschützt‘ werden, was könnte/ sollte Schule der Zukunft ähm was für ein Beitrag könnte Schule in dieser Richtung leisten?

TH: (6) Aufklärung (...), ne Informieren, Informieren (...), ähm wertfrei informieren (lacht) Ähm (...) über alle (...) Menschenmöglichkeiten, geschlechts- ähm spezifischen Entwicklungen (...) und ähm den Begriff Geschlecht ähm weiter fassen, mindestens ähm, dass eben, dass eben mindestens drei von den sieben Geschlechtsdefinitionen genannt werden. Und wenn da eben steht im Pass, ähm das ist das Geschlecht, das ist natürlich Quatsch. Das ist Blödsinn, das hätte mal ähm Bundesregierung abschaffen sollen, die hatten ja die Möglichkeit, Oktober 2017 gab es die Möglichkeit, Geschlecht überhaupt abzuschaffen mit dem/ mit der Entscheidung des ähm Bundesverfassungsgerichtes. Haben sie nicht gemacht. Waren’s zu feige für ähm es hätte gesellschaftlich neu gedacht werden müssen. Dann wären alle Geschlechtseinträge entfallen. Die Möglichkeit gab es, als eben gesagt wurde, okay, Inter* darf auch eine eigene Geschlechtsidentität haben, und das könnte eben divers heißen, was auch Schwachsinn ist, aber egal. Ähm also mit der Möglichkeit hat das Bundesverfassungsgericht alle Möglichkeiten offengelassen und DAS in Schule tragen. Das dass da reinbringen, dass der Begriff Geschlecht, dass Menschen einsortiert werden, diese Generalisierung, das ist ja gar nicht nötig. Wozu brauchen wir Geschlecht? Wir brauchen das noch nicht einmal dafür, wer Mutter ist. Derjenige, der das Kind kriegt, der soll eben Mutter sein, der’s gemacht hat, der könnte Vater sein. Ähm oder als Vater rechtlich genannt werden, aber ansonsten wofür? Muss das `n Mann sein? Muss aber kein Mann sein. Oder also das dazu muss Schule n Beitrag leisten eben ähm die Menschenrechte (...) umzusetzen, einzufordern, darüber zu informieren und nachher als Allerwichtigstes die Leute zu bestärken, dass sie okay sind, wie sie sind. Dass wenn Mensch eben (...) ähm Jungen liebt und er sieht aus wie ein Junge, dann soll er das doch bitte tun. Was gibt’s denn Besseres? Dass da zwei sich finden. Egal, wie die aussehen oder heißen, das ist doch Wurscht. So dass, dafür muss Schule da sein. Menschenrechte umsetzen. Reicht’s? (lacht).

Auf die Frage, was Schule tun könne, damit inter*geschlechtliche Kinder und Jugendliche vor Gewalt geschützt werden und sie ihre Geschlechtlichkeit selbstbestimmt leben können, rekurriert Toni Holtkamp dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* entsprechend zunächst auf die schulische Bedeutung der Wissensvermittlung zu Geschlecht und Sexualität („Aufklärung (...), ne Informieren“).

In Schule gelte es, „wertfrei“ zu „informieren“, um die Vielfalt („mindestens drei von sieben“) an geschlechtlichen Lebensweisen als solche anzuerkennen. Der generalisierende Verweis auf „Menschenmöglichkeiten“ deutet vor dem Hintergrund der semantischen Nähe zum Begriff der „Aufklärung“ auf eine humanistische Vermittlung – und zwar nicht nur von Wissen, sondern auch von Werten – zum Zweck der geschlechtlichen und sexuellen Emanzipation im Sinne der Selbstbestimmung respektive Mündigkeit hin. Inter*geschlechtlichkeit wird hierüber als intelligible, weil menschliche Subjektposition ausgelegt.

Die Passage umkreist die partikularen Möglichkeiten, aber auch Grenzen geschlechtlich-sexueller Autonomie vor dem Hintergrund des humanistischen Anspruchs auf universale Egalität. Sie bewegt sich dadurch auf latenter Sinnesebene von der eingangs skizzierten Idee der ‚reinen‘ Wissensvermittlung hin zur Wissens- und Wertevermittlung. Aufklärung, verstanden als Beitrag zur Realisierung der „Menschenrechte“, in Gestalt der schulischen

Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt reduziere sich hiernach eben nicht auf die Vermittlung von objektiven Informationen über den Status quo zu Geschlecht, sondern impliziere zugleich ein Verstehen gesellschaftlicher Mechanismen und Funktionsweisen geschlechtlich-sexueller Differenzordnungen sowie deren kritische Reflexion („*Wozu brauchen wir Geschlecht?*“).

Aufklärung verweist somit sowohl auf die Werte- als auch Wissensvermittlung und zielt dem Prinzip der Bildung entsprechend auf eine Transformation von Welt-, Selbst- und Anderenverhältnissen sowie die Ausdehnung der Möglichkeiten ab, geschlechtlich und sexuell zu existieren („*und ähm den Begriff Geschlecht ähm weiter fassen*“). In den Worten der Lehrperson bedeutet dies, dass Geschlecht „*gesellschaftlich neu gedacht werden*“ werden müsse – z.B. im Hinblick auf das Personenstandsgesetz in der Sphäre des Rechts oder bezogen auf die subjektive Rollenverteilung in der Institution Familie, wie es in einer problematisierenden Perspektive des Status quo angedeutet wird.

Geschlecht und Sexualität anders zu denken, bedeutet, die Kategorien sowohl von ihrer biologischen Naturalisierung als auch sozialen Ordnungsfunktion zu entkoppeln („*Muss das 'n Mann sein? Muss aber kein Mann sein?*“). Nur so kann perspektivisch zu einer Praxis geschlechtlich-sexueller Mündigkeit gelangt werden, von der aus Menschen ‚tatsächlich‘ entscheiden können, wie sie Geschlechtlichkeit und Sexualität sozial organisieren möchten („*Dass wenn Mensch eben (...) ähm Jungen liebt und er sieht aus wie ein Junge, dann soll er das doch bitte tun*“).

Auch Frau Weber macht auf das zuvor angesprochene Wechselverhältnis von Wissens- und Wertevermittlung im Zuge der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements aufmerksam. Sie erklärt, dass Unterricht „*Gefühl und Verstand*“ ansprechen müsse, wenn eine „*nachhaltige*“ Vermittlung gelingen solle:

KW: Unterricht gelingt immer dann, wenn Gefühl und Verstand angesprochen sind. Die Moral hat, eh, bewirkt überhaupt nichts bei Schülern, ja. Nichts, was nachhaltig wäre.

FCK: Hast du dazu ein Beispiel, wo das oder (5).

KW: Ehm (...). Naja jede Form von Belehrung, ehm die mir nicht erklärt, warum ich jetzt mich anders verhalten oder denken soll, also Lernen ist ja nichts anderes als die Aufforderung, etwas anders zu denken oder über etwas anders zu denken, also ne, ehm und, wenn ich jetzt moralisch werde und sage: ‚Oh die armen Schwulen, eh ihr könnt doch nicht so gemein eh und so weiter mit ihnen umgehen‘, dann verändere ich ja nichts in der Person. Das Einzige, was ja das da der Belehrt erfährt, ist dass er irgendwie, dass es irgendwie falsch ist und er wahrscheinlich auch gestraft wird, wenn er so ist. Dass es nach irgendeinem höheren Gesetz falsch ist. Das ist Moral. Aber auf der Gefühlebene zu arbeiten, heißt ja, dass ich sage, ehm (...): ‚Schau doch her, was das mit den Menschen macht, wenn du sie so behandelst, wie fühlt sich das denn an, wenn du schwule Sau genannt wirst?‘ ja, ‚Stell dir doch mal ne Welt vor, in der du heterosexuelle Sau genannt wirst und bespuckt wirst, wie würde sich das anfühlen?‘ ne, ehm das ist die Gefühlebene. Und wenn dann noch der Intellekt dazu kommt und man Mechanismen versteht von Diskriminierung, ne, dann ist man auf nem guten Weg (...) ja.

Die bisexuelle (Cis-)Lehrerin einer beruflichen Schule umkreist in der Passage das Verhältnis von Wissens- und Wertevermittlung auf handlungspraktischer Ebene. Sie grenzt sich dazu von Praktiken der moralisierenden Belehrung im Umgang mit und bei der Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ab, zumal ‚Moralpredigen‘ Schüler:innen kein Verstehen der Sache ermöglichen („*die mir nicht erklärt, warum*“). Der pädagogische Rekurs auf ethisch-sittliche Normen („*Moral*“) zum Zweck der Sanktionierung heterosexistischen Verhaltens habe aufgrund dessen ebenso wenig einen dauerhaften („*nachhaltig*“) und persönlichkeitsbildenden („*dann verändere ich ja nichts in der Person*“), sondern einen rein

oberflächlichen Effekt auf das Verhalten von Schüler:innen („*Die Moral hat, eh, bewirkt überhaupt nichts bei Schülern.*“).

Der kritisierten Praxis von Belehrung im Sinne der Toleranzentwicklung wird in der Passage ein bildungsorientierter Begriff von „*Lernen*“ gegenübergestellt. Dieser impliziert äquivalent zu den rekonstruierten Passagen von Toni Holtkamp die pädagogische „*Aufforderung*“, über Geschlecht und Sexualität „*anders zu denken*“, zumindest jedoch eine andere Position zu den genannten Unterrichtsgegenständen zu entwickeln und zielt damit auf eine Transformation heteronormativen Denken und Handelns auf Ebene der Schüler:innen.

Vermittlung gelingt nach Ansicht der Interviewpartnerin im Unterricht erst dann in guter Weise, wenn sowohl die „*Gefühlsebene*“ als auch der „*Intellekt*“ von Schüler:innen angesprochen werde, womit erneut das Moment der Wissens- und Wertevermittlung mit dem Ziel der Transformation von Welt-, Selbst- und Anderenverhältnissen mittels Erziehung und Bildung respektive „*Lernen*“ angesprochen wäre. Genau dies ist prototypisch für das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung*, durch welches Geschlecht und Sexualität zu pädagogisch bedeutsamen Themen der Schule und des Unterrichts erklärt werden.

Wie sich das skizzierte Lernverständnis handlungspraktisch manifestiert, wird anhand von zwei divergierenden Sprechakten, die auf eine Auseinandersetzung mit männlicher Homosexualität abzielen, illustriert: Der opfer- und mitleidsorientierten Belehrung zur Toleranzentwicklung, doch ‚bitte‘ Anteil an der Diskriminierung der so bezeichneten „*armen Schwulen*“ zu nehmen und das eigene, heteronormative Verhalten aufgrund dessen zu verändern, wird eine am subjektiven Verstehen der Schüler:innen orientierte Form der Vermittlung gegenübergestellt. Letztere soll zum einen erreichen, sich in eine andere Position einzufühlen, und zum anderen den Versuch evozieren, heteronormative Diskriminierungsverhältnisse in ihren gesellschaftlichen Mechanismen und Funktionsweisen zu erklären.

Im Sinne der Wissens- und Wertevermittlung zielt der zweite Sprechakt darauf ab, sich sowohl in die Situation von (L)G(BTIQ*)-Lebensweisen hineinzusetzen („*schau doch her, was das mit den Menschen macht, wenn du sie so behandelst*“), sprich: Empathie und nicht Mitleid zu entwickeln, als auch die hierarchisierende Wertehierarchie zwischen heterosexueller und homosexueller Norm in ihrer hierarchiestabilisierenden Funktion zu verstehen.

Didaktisch realisiert die Lehrerin den beschriebenen Anspruch, indem von ihr bei den heterosexuellen Adressat:innen durch Umkehrung und Spiegelung der heteronormativen Hegemonie eine Irritation hervorgerufen wird, die – im Sinne Butlers – als subversiver Akt interpretiert werden kann. Durch diesen wird eine Unterminierung der dominierenden geschlechtlich-sexuellen Ordnung über das Lernen avisiert, weil auf diese Weise wiederum die Norm als solche sicht- und thematisierbar wird („*Stell dir doch mal ne Welt vor, in der, in der du heterosexuelle Sau genannt wirst und bespuckt wirst, wie würde sich das anfühlen?*“).

Äquivalente Deutungen, die sich gegen eine bloße Belehrung von Schüler:innen richten, konnten auch im Interview mit Toni Holtkamp rekonstruiert werden. Auf die generelle Frage, wie die Lehrperson soziales Lernen und Ich-Stärkung im Schulalltag realisiere, schildert sie:er eine Episode im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie (2020), in der sich die dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* immanente Perspektive differenzuniversalistischer Solidarität, die über die Differenzordnung Heteronormativität hinausweist, im Kontext der Wissens- und Wertevermittlung dokumentiert:

TH: Ähm und Ich-Stärkung jetzt ganz konkret geht es da dadrum für mich/ also wir haben jetzt keine Zeit mehr für soziale Lernstunden, sondern dann funktioniert das eben in Bestärkung einzelner (..) Dinge, einzelner Verfahren in Reflexionsmöglichkeiten. Wir hatten jetzt gestern das erste Mal in der neunten Klasse Unterricht bei unseren und ähm wir haben sie angehalten zu reflektieren. Nicht nur so mal grade jeder erzählt, sondern es war anonym und jeder musste es aufschreiben, was er, sie denkt. Ähm und (.) einfach mal drüber nachdenken, was passiert hier grade oder was passierte grade in dieser COVID-19-Zeit. Drei Monate lang war die Schule geschlossen, was hat das mit mir gemacht? Wo stehe ich jetzt grade und wo will ich hin nächste Klasse, zehnte Klasse, dann also eigentlich ein Nachdenkprozess initiieren oder was ich mir so vorstelle, einen Gedankensamen zu pflanzen. Nämlich, dass man einmal drüber nachdenkt, was könnte es denn sein, und meistens verschwindet der wieder und in drei Monate ist der vielleicht da und in einem Jahr weiß ich was drüber. In dem Zusammenhang hat einer der Schüler gesagt: ‚Jaa, was die scheiß Japsen da verbochen haben mit ihrem COVID-19‘ und dann kann ich nicht sagen: ‚Ey, das sagt man aber nicht!‘ Sondern da gibt’s ja die Sachebene und dann gibt’s ja die emotionale Ebene und dann auf den verschiedenen Ebenen versuche ich zu reagieren. Also zum einen aufklären, ohne belehrend zu sein, wenn’s jetzt und dann aber ähm (.) den da abholen. Ähm (.) ne, der ärgert sich, dass er jetzt Einschränkungen im Leben hat und das zu reflektieren. ‚Also ich sehe grade, ich merke grade, du/ ich nehme wahr, du bist so und so und du bist wütend und ähm was ähm dort in China passiert ist und wir haben jetzt alle Auswirkungen‘ ähm und so weiter und so weiter. Ähm also er stand erstmal da mit seinem/ mit seiner Wut und ich hab gesagt: ‚Ey, du bist wütend. Man sieht’s. Ja und das richtet sich eben nicht gegen Japaner, ähm sondern den Fakt an sich‘, und so weiter. Und dann nochmal gesagt, dass Japs/ Woher das Schimpfwort Japse kommt und so weiter. Also so. Ich hätte auch sagen können: ‚Verbitt ich mir in ner Schule!‘ dann wäre der in seine ultrarechte Vereinsgruppe zurückgegangen und hätte nix gelernt, außer dass er die Schnauze halten muss.

Die Lehrperson gibt in der Passage ein Beispiel für Prozesse des sozialen Lernens, die durch Reflexion auf „Bestärkung“ und damit in der Konsequenz auf die Erhöhung der Selbstbestimmung von Jugendlichen abzielen. Durch anonymisiertes Schreiben werden die Schüler:innen dazu angehalten, zu einem Gegenstand (hier: COVID-19) Position zu beziehen („*Wo stehe ich jetzt grade*“). Dabei werden in der Übung Vergangenheit („*Drei Monate lang war die Schule geschlossen*“), Gegenwart („*was hat das mit mir gemacht?*“) und Zukunft („*und wo will ich hin?*“) miteinander verbunden, sodass Schüler:innen sich über ihren subjektiven Standpunkt sowie ihre Ziele vergewissern können, die sie zukünftig verwirklichen möchten. Anhand einer anti-asiatischen respektive rassifizierenden Aussage eines Schülers verdeutlicht die Lehrperson in differenzsolidarischer Perspektive das Wechselverhältnis von Wissens- und Wertevermittlung.

Analog zu den Schilderungen von Frau Weber spricht sich Toni Holtkamp hier gegen eine moralisierende Belehrung oder bloße Sanktionierung und für die simultane Adressierung der „*emotionale[n] Ebene*“ in Kombination mit der „*Sachebene*“ aus, um diskriminierendes Sprechen nicht bloß zu sanktionieren, sondern zu verstehen („*ne, der ärgert sich, dass er jetzt Einschränkungen im Leben hat*“).

Sie intendiert, auf diese Weise die ‚tieferen‘ subjektiven Beweggründe für die sich auf Schüler:innenebene artikulierende gruppenbezogene „*Wut*“ zu identifizieren, die ihren vordergründigen Ausdruck im rassifizierenden Sprechen gegen Japaner findet („*Ey, du bist wütend. Man sieht’s. Ja und das richtet sich eben nicht gegen Japaner, ähm sondern den Fakt an sich‘, und so weiter. Und dann nochmal gesagt, dass Japs/ Woher das Schimpfwort Japse kommt und so weiter*“). In der Deutung der Lehrperson manifestiert sich die Responsibilisierung von Differenz als Unterrichtsgegenstand in einer Perspektive differenzuniversalistischer Solidarität, die über Geschlecht und Sexualität hinausweisend auf einen wertschätzenden Umgang mit Differenz qua schulischer Wissens- und Wertevermittlung abzielt.

Hierdurch gelingt es, die rassifizierende Unterrichtsstörung in eine pädagogische Situation zu überführen, die im Unterricht bearbeitet werden kann. Indem die Lehrperson die emotionale Position des Schülers ernstnimmt, gleichwohl sie eine andere vertritt und dies so auch artikuliert, gelingt es Toni Holtkamp, ein offenes Sprechen über Differenzordnungen im Unterricht zu ermöglichen. Somit kann sie sich für einen wertschätzenden Umgang mit der Vielfalt an Lebensweisen über das soziale Lernen aktiv engagieren.

Bezogen auf die methodische und didaktische Vermittlung eines anerkennenden Umgangs mit vielfältigen Lebensweisen offenbart die Deutungsmusteranalyse, dass – mit Ausnahme des Themenfeldes der ‚Sexualerziehung und Sozialisation‘, in dem Geschlecht und Sexualität curricular explizit verankert sind – Lehrpersonen zumeist eine niederschwellige, integrative Vermittlungsstrategie in Gestalt eines subversiv-trojanischen Tricks verfolgen, um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Querschnittsthema in den Unterricht einfließen zu lassen:

CB: Und ehm die erzählen dann halt auch ziemlich viel, was die so auch in ihrem Ethikunter- oder Reli oder PoWi-Unterricht machen, und da geht’s natürlich auch sehr viel so um MENSCHENrechte und eh ehm naja sonstige Rechte und eh Thema Mensch, Thema Sexualität auch, das gehört ja alles so irgendwie zusammen, man kann das nicht so getrennt sehen, dass wir sagen: ZACK, heute machen wir mal sexuelle Identität, ZACK, morgen machen wir Menschenrechte, sondern das das gibt immer son Oberthema, sagen wir mal Menschenrechte, das is das Oberthema, und dann gibt’s dann halt diese Unterthemen, und da spielt dann halt auch sexuelle Identität und Orientierung auch ne Rolle.

Dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* folgend versteht Frau Barong die Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen nicht als einen additiven Themencontainer. Sie sieht darin eine Querschnittsaufgabe, die als „*Unterthema*“ untrennbar mit diversen „*Oberthemen*“ des Politikunterrichts verbunden sei, wodurch sie den Themenkomplex pädagogisiert. Die Deutung verweist dabei auf eine fachintegrative Thematisierungsstrategie von Geschlecht und Sexualität.

Vergleichbar mit dem legitimierenden Rekurs auf schulische Gesetze (z.B. Sexualerziehung) und Handlungsempfehlungen (z.B. landesspezifische Aktionspläne), durch die eine Thematisierung vielfältiger Lebensweisen in Schule ermöglicht werden kann, sowie übereinstimmend mit dem bereits von Toni Holtkamp formulierten Anspruch, das Schule auch im Hinblick auf Geschlecht und Sexualität die „*Menschenrechte*“ realisieren müsse, stellt der egalitäre und universale Anspruch der Menschenrechte für Frau Barong eine fachliche Legitimationsinstanz dar. Diese ermöglicht es ihr, „*sexuelle Identität und Orientierung*“ zum Unterrichtsgegenstand zu erheben respektive zu pädagogisieren.

Danach gefragt, wie sich die geschilderte Strategie innerhalb des Fachunterrichts an der berufsbildenden Schule offenbare, beschreibt die sich zur Zeit des Interviews als lesbisch verortende, vor den Schüler:innen nicht geoutete (Cis-)Lehrerin, dass sie ausgehend von der Berücksichtigung der spezifischen Schüler:inneninteressen zu einem Oberthema (hier: Menschenrechte) versuche, die Vielfalt an Lebensweisen als einen Gegenstand in den Unterricht „*REIN*“ zu „*SCHIEBEN*“:

CB: Ich hab mit denen so’n kleinen ehm Themenbogen, bin ich durchgegangen, ich hab denen gesagt ‚Naja schaut mal, welche Themen euch interessieren‘, und da kamen dann halt so härtere Sachen raus wie ‚Gewaaaaalt‘ und ‚Misshaandlung‘, und da dacht ich, ‚Joaa ok (lacht), wer möchte denn sowas mit sowas (unvr.) naja, dann machen wir das mal‘, und dann kann ich mal gucken, dass ich es so verpacke, dass wir irgendwann zu dem Thema kommen, Homophobie. Ja so, hat ja auch was mit Gewalt zu tun (.) ja dann passt das

auch zum Oberthema Menschenrechte, dann kann man da auch sexuelle Orientierungen, Identitäten so mit REIN-SCHIEBEN. Aber man muss immer gucken, was die so als Erstes interessiert im [Übergangssystem von der Hauptschule in die Ausbildung], da ist dann noch gar kein ehm naja kein kein Lehrplan gibt.

Ersichtlich wird, dass die Lehrerin – hier legitimiert durch den Rekurs auf das Interesse der Schüler:innen am Thema Gewalt – Sexualität zu einem Unterrichtsgegenstand erklärt respektive pädagogisiert, womit sie ein unterrichtliches Sprechen über Homophobie zulässt. Vor dem Hintergrund der unsystematischen bzw. zum Teil nicht gegebenen Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt innerhalb berufsfachbildender Schulformen und Curricula verweist ebenso Herr Hübner auf die hier rekonstruierte, integrative Thematisierungs- und Vermittlungsstrategie:

DH: Also ich glaube schon, man kann's einfließen lassen, und wo ein Wille ist, ist auch ein Weg, und wir sind ja als Lehrer kreativ in unseren Dingen und wir müssen's ja auch nicht nur/ also auch der heteronormative Lehrer ist nicht aufgerufen, nur noch dadrüber/ aber ich kann das ja auch mit allen anderen Minderheiten machen und jeder von uns gehört zu irgendeiner.

Der Lehrer teilt seine Überzeugung mit, dass Lehrer:innen die Vielfalt an Lebensweisen aufgrund der ihnen qua Profession gegebenen Spielräume in der Gestaltung von Unterricht in kreativer Weise in den Schulalltag „*einfließen lassen*“ können, sofern sie dies denn auch wollten. Indem Herr Hübner darauf aufmerksam macht, dass die Integration geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den Unterricht nicht gleichbedeutend damit ist, dass „*nur noch*“ LGBTIQ*-Themen vermittelt werden, antizipiert und entkräftet er zugleich ein potenzielles anti-genderistisches Gegenargument „*heteronormative[r] Lehrer*“ in der Weise, dass er die Thematisierung jeglicher „*Minderheiten*“ in einer differenzsolidarischen Perspektive erweitert. Dadurch erscheinen die verbundenen Themen Geschlecht und Sexualität als zwei von vielen weiteren („*aber ich kann das ja auch mit allen anderen Minderheiten machen und jeder von uns gehört zu irgendeiner*“).

Exemplarisch für die skizzierte Thematisierungsstrategie vielfältiger Lebensweisen – und nicht nur geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (!) – führt Herr Hübner diesbezüglich die Diskussion heteronormativer Steuerbenachteiligungen bzw. -bevorteilungen an, die er in sogenannten „*Versicherungsklassen*“ innerhalb der beruflichen Schule verhandelt:

DH: Ne, also wir haben diese Lehrplaninhalte nicht systematisch drin. Davon sind wir meilenweit entfernt, aber ich führe sie schon im Unterricht durch und ich hatte an dem Tag grade bei `ner Versicherungsklasse Lohn- und Gehaltsabrechnung unterrichtet, und Lohn- und Gehaltsabrechnung endet dann im Thema ähm, wie werden denn/ wie sieht denn die die Brutto von/ Brutto zu Netto bei ähm, Verheirateten, bei Alleinerziehenden aus und bei ohne Kinder. Und dann kommen die Schüler relativ schnell drauf, die Alleinerziehende wird sehr viel schlechter/ wird eher behandelt wie ein Single, obwohl sie'n Kind hat, und die ähm, Verheirateten ohne Kinder sind immer am besten dran. Ähm, das thematisiere ich dann, das ist zwar Fachrechnungswesen, aber ähm, es ist klares Thema, was im Unterricht dann bei mir angesprochen wird und dann kommen die Schüler ganz schnell auf: ‚Wie ist das denn bei Regenbogenfamilien und bei eingetragenen Lebenspartnerschaften und wie ist das denn bei Ihnen und das Kind‘ und so weiter.

Im Sinne der Wissens- und Wertevermittlung illustriert die Passage, wie ein spezifischer Unterrichtsgegenstand („*Fachrechnungswesen*“) mit der Problematisierung sozialer Ungleichheiten („*Alleinerziehende wird sehr viel schlechter/ wird eher behandelt wie ein Single*“) zwischen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensformen in einer integrativen Weise vermittelt werden kann. Weiterhin wird hieran deutlich, wie die offene

Positionierung als schwuler (Cis-)Lehrer weitere Gesprächsanlässe offeriert, um den genannten Unterrichtsgegenstand in einer lebensorientierten Art und Weise an Jugendliche zu vermitteln. Die sichtbare Positionierung des Lehrers als schwul erzeugt fachbezogene Vermittlungsgelegenheiten und ermöglicht es den Schüler:innen dadurch, den Unterrichtsinhalt bezogen auf die Vielfalt an Familienformen zu diskutieren.

Analog zur Aussage von Frau Barong schildert Herr Hübner, dass er vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als Querschnittsthema in den Unterricht „*einfließen*“ lasse, was ihm in Anbetracht seiner – biographischen – Sensibilität für das Thema nicht schwerfalle („*sobald man sensibilisiert ist*“):

DH: Alles, ähm, egal, ob du geschieden bist, Patchwork-Familie, Regenbogenfamilie, traditionelle Familie, was auch immer das ist, und so weiter, ähm, bei mir im Unterricht fließt es wirklich, sobald man sensibilisiert ist, in viele Themen wieder ein. Also im Politikunterricht ähm schon, sobald man über politische Systeme redet, über Menschenrechte, Thema Menschenrechte passt es absolut mit rein. Warum? Schon alleine, warum ist es im Grundgesetz nicht mit drin? Welche Rolle spielt das Antidiskriminierungsgesetz? Ähm, im Rechnungswesen, in der Lohn- und Gehaltsabrechnung, ähm (...). in ähm Volkswirtschaftslehre, in der Wirtschaftslehre hab ich es tatsächlich auch drin in wirtschaftlicher Entwicklung und Innovationen, da mach ich es immer mal. Da sag ich immer mal Innovationen oder ähm, sobald's dann in den Dienstleistungssektor, Dienstleistung und Mode geht, ja. Und dann lass ich das immer mal wieder nebenbei fallen. Also ich versuch's wirklich einfließen zulassen.

Herr Hübner benennt in der Passage weitere fachbezogene Unterrichtsthemen und Situationen aus dem Schulalltag, in deren Kontext er die Vielfalt an Lebensweisen integrativ schon berücksichtigte („*einfließen lassen*“, „*nebenbei fallen*“), und zwar – der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann 2002) entsprechend – ausgehend von ihrer Vielfalt. Analog zu den Aussagen von Toni Holtkamp und Frau Barong erweist sich auch hier der Bezug zu den Menschenrechten als eine schulische Legitimationsinstanz, um im „*Politikunterricht*“ über vielfältige Familienformen zu sprechen.

Das Zeitadverb „*immer*“ in Kombination mit dem unbestimmten Zeitpunkt „*Mal*“ („*immer Mal*“) verweist dabei auf einen semantischen Widerspruch, der in seiner spezifischen Verwendungsweise auf eine kontinuierlich-punktueller Integration vielfältiger Lebensformen respektive Lebensweisen in den Fachunterricht hindeutet („*Patchwork-Familie, Regenbogenfamilie, traditionelle Familie*“). Umgangssprachlich formuliert: Herr Hübner streut das Thema wiederholt in den Schulalltag mit ein.

Diese Thematisierungsstrategie verfolgt gleichermaßen Herr Kramer, wobei er seine qua Profession gegebene Gestaltungsmöglichkeit als Lehrkraft nutzt, um binärgeschlechtlich festgelegte Unterrichtsthemen aktiv um die Vielfalt an Lebensweisen zu ergänzen:

SK: Ja, das ist in der siebten Klasse hab ich in Gesellschaftslehre beim Lehrplanthema Mädchen und Jungen eben auch die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt angesprochen, bei denen bin ich auch als schwul geoutet gewesen und wir haben das klassisch mit Rollenverteilung in der Familie gemacht, aber eben dann auch moderne Familienformen oder was heißt moderne vielfältigere Familienform, Regenbogenfamilien.

Der Rekurs auf die eigene Sichtbarkeit als schwuler Lehrer im Handlungsraum scheint auch in der Sequenz von Herrn Kramer eine implizite Voraussetzung zu sein, um offen über „*vielfältigere Familienformen*“ mit Jugendlichen sprechen zu können. Legitimiert durch den Rekurs auf das „*Lehrplanthema Mädchen und Jungen*“ nimmt der schwuler (Cis-)Lehrer hiernach eine selbstständige Erweiterung der Thematisierung von Geschlecht vor.

Dies tut er, um die klassische „*Rollenverteilung*“ als eine Option unter weiteren zu thematisieren.

Nebst der Ausweitung des regulären Lehrcurriculums und der kumulativen Integration des Untersuchungsgegenstandes in den Unterricht beginnt die Berücksichtigung vielfältiger Lebensweisen für Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* (re-)produzieren, bereits auf der sprachlichen Ebene. Es stellt dementsprechend eine Querschnittsaufgabe dar, die sich in verschiedenen Bereichen des professionellen pädagogischen Handelns in der Schule manifestiert (z.B. Kommunikation, Vermittlung und Kontextarbeit mit Eltern):

SK: Ich versuche, diesen Gender Gap auch in der Sprache im Unterricht zu verwenden, es wurde irgendwie auch noch nie nachgefragt komischerweise von den Schüler:innen, aber ich hab das auch in den Briefen an Eltern oder Kolleg:innen und das ist halt so dieses Ding wie mit den Schimpfwörtern, ja, Sprache wird zu Denken und Denken wird zu Handeln und dementsprechend sollte unsere Sprache gewaltfrei sein und gendergerecht.

Vergleichbar mit der von Herrn Hübner geschilderten Strategie lässt ebenso Herr Kramer die Vielfalt an Lebensweisen in den Schulalltag in der Gestalt einfließen, wie er vor Eltern, Kolleg:innen und Schüler:innen den „*Gender Gap*“ (z.B. Unterstrich) verwendet, um sein Sprechen und Schreiben weniger gewaltvoll zu gestalten. Die verbalisierte Verwunderung darüber („*komischerweise*“), dass dieser bei den genannten Rezipient:innen bisher keine Reaktion evoziert habe, deutet ferner darauf hin, dass der Lehrer das berufliche Umfeld für eine „*gendergerechte*“ sowie „*gewaltfreie*“ Sprache – ggf. durch Irritation – sensibilisieren will, weil diese die Grundlage des Denkens und letztlich auch Handelns bilde.

Der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen wird im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* auf weitere berufliche Handlungsbereiche (z.B. Aufgabenstellungen und Interaktionsprozesse) ausgeweitet und fungiert den Deutungen folgend nicht nur als ein Querschnittsthema, sondern ebenso als eine Querschnittsaufgabe des professionellen pädagogischen Handelns, die von Lehrer:innen en passant im Rahmen ihrer regulären Tätigkeit bearbeitet werden kann.

Danach gefragt, ob die Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt didaktische und methodische Veränderungen nach sich ziehe oder einen Unterschied im schulpädagogischen Handeln begründe, antwortet Herr Hübner wie folgt:

DH: Nein, keinen. Keinen, Null, außer der Tatsache, dass ich drauf achte. Also (lacht) DA Widerspruch. Außer der Tatsache, dass ich drauf achte, ausgeglichen das zu machen. Also ich mach wirklich diese Aufgabenstellungen ähm Peter und Petra und Peter und Peter und Petra und Petra oder ähm ich ähm ich verwende den Unterstrich, den Genderstrich. Und ähm ich freu mich total, die Schüler reagieren verwundert, aber mein größter Erfolg ist, dass meine Abteilungsleiterin den mittlerweile auch schulintern verwendet [...] Die Schüler reagieren da, fragen und wissen's aber nach'm ersten Mal. Also nur beim ersten Mal und dann war's das. Und ähm für mich stört das auch im Lesefluss nicht. Also für mich stört das weniger als n Querstrich. Ich verwende auch immer mehr den Begriff: ‚Geschlechter sind Schall und Rauch.‘ Also ähm auch ähm ich hab das von `ner Kollegin übernommen, die ich fachlich sehr schätze, ne Ethiklehrerin, die mir ähm schon mal sagte: ‚Ich gehe schon immer zu Schülern zu `nem Schüler hin und sage: Wenn Sie später mal `ne Freundin oder `nen Freund haben, stellen Sie sich vor, Sie gehen in einen romantischen Kinoabend‘ und sie sagt: ‚Das mache ich schon immer nebenbei.‘ Hab ich gesagt: ‚Super. Ich glaube aber, dass das die wenigstens tun.‘ Und und von der habe ich dann übernommen, ähm oder aus dieser Anregung hab ich den Spruch übernommen ‚Geschlechter sind Schall und Rauch.‘ Ja, also das sei/ und das sag ich auch bei Schülern: ‚Wenn Sie mal mit `ner Freundin oder `nem Freund `nen romantischen Abend verbrin-

gen‘ und dann lachen die Schüler immer und dann sag ich: ‚Ja, Sie wissen doch Geschlechter sind Schall und Rauch.‘ Weil und manchmal, ganz selten, auch dass dritte, ähm ich thematisier’s manchmal, dass ich sage: ‚Sie wissen, dass es nicht nur zwei Geschlechter gibt, sondern unendlich viele Geschlechter‘ und nehme dann als Beispiel immer die afrikanische Läuferin von der Leichtathletik WM in Berlin. Und dann sag ich immer: ‚Stellen Sie sich mal vor, Sie leben 14 Jahre lang als Mädchen, gewinnen ne Leichtathletik WM und kriegen bei der Doping Kontrolle gesagt: ‚Ätsch, du bist `n Junge‘. Und dann: ‚Ja gibt’s das denn wirklich?‘ Und dann hab ich gesagt: ‚Ja, ist vorgekommen‘, natürlich es ist/ und dann ähm und dann sag ich halt immer: ‚Ja, Sie wissen, dass wir alle alles in uns tragen‘ und wenn’s n Macho ist, dann sag ich: ‚Ja, Sie wissen, dass Sie als Embryo sowieso weiblich waren.‘

Der Lehrer schildert in der Passage vier Beispiele aus seinem Schulalltag, die vor Augen führen, wie er die Vielfalt an Lebensweisen integrativ thematisiert, um sein Umfeld für diese zu sensibilisieren.

Erstens: Die zügige Verneinung eines didaktisch-methodischen Unterschieds (*„Nein, keinen. Keinen, Null, außer der Tatsache, dass ich drauf achte.“*) ist vor dem Hintergrund der zuvor für sich proklamierten Sensibilität für LGBTIQ*-Themen ein Indikator dafür, dass der schwule (Cis-)Lehrer die (schul-)pädagogische Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bereits internalisiert und in seine professionellen Handlungsorientierungen integriert hat. Deshalb macht deren Adressierung für ihn *„keinen“* Unterschied mehr aus – etwa im Sinne eines Mehraufwands.

Als Beleg für diese Aussage führt Herr Hübner an, dass er bei der Formulierung von Aufgabenstellungen stets darauf achte, dass sowohl gleichgeschlechtliche (*„Petra und Petra“*, *„Peter und Peter“*) als auch gegengeschlechtliche (*„Peter und Petra“*) Personenpaare repräsentiert seien. Kritisch anzumerken ist hier, dass er bezogen dadurch auf der Ebene binärgeschlechtlicher Repräsentationen verbleibt, die – vermutlich – mit gängigen Dichotomien (Heterosexualität und Homosexualität) operiert, wodurch wiederum polyamore Beziehungsmodelle sowie insbesondere inter*geschlechtliche und non-binäre Lebensweisen potenziell mit Ausschluss aus der Aufgabenstellung bedroht sind. Auf diese Weise konkretisiert er partiell seinen eigenen Anspruch an geschlechtergerechtes schulisches Handeln.

Zweitens: In Äquivalenz zur Strategie von Herrn Kramer gibt auch Herr Hübner an, dass er den *„Unterstrich“* im Schulalltag verwende, wobei die hierüber entstehende Reaktion in Form der Irritation seiner Erzählung folgend eine Gelegenheit erzeuge, um mit Schüler:innen und Kolleg:innen über die damit aufkommenden Fragen zu sprechen. Die Verwendung des Unterstrichs dient ihm – vergleichbar mit der eigenen Sichtbarkeit als schwuler Lehrer – dazu, Gesprächsgelegenheiten zu schaffen, um über geschlechtliche und ggf. auch sexuelle Vielfalt zu informieren sowie das schulische Handlungsumfeld hierfür zu sensibilisieren (*„Die Schüler reagieren da fragen und dann wissen`s aber nachm ersten Mal“*).

Drittens: Analog zu den Ausführungen zur Gestaltung der Aufgabenstellungen erklärt der Lehrer, dass er angeregt durch eine Kollegin in der Kommunikation und Interaktion mit Schüler:innen gleich- und gegengeschlechtliche Begehrenskonstellationen sprachlich antizipiere. Er lasse Jugendlichen die Option, sich eine versprachlichte Alltagssituation aus ihrer Lebenswelt nach den eigenen Vorstellungen auszugestalten, beispielsweise einen *„romantischen Abend“* entweder mit einem *„Freund“* oder einer *„Freundin“*. Homo- und heterosexuelle, womöglich auch bisexuelle Begehrenswesen werden hier als sprachlich gleich-möglich wie auch gleichwertig figuriert. Dadurch kann das Verhältnis von heterosexueller Norm und homo- sowie bisexueller Abweichung innerhalb diskursiver Praktiken

des Schulalltags in diskursiven Praxen unterbrochen werden. Die Verwendung der Ausdrucksweise „*Geschlechter sind Schall und Rauch*“, die semantisch vermutlich auf die Bedeutungslosigkeit respektive die soziale Konstruktion von Geschlecht hinzudeuten scheint, verweist hieran anschließend auf eine subversive Praxis der routinierten, punktuellen Irritation von Heteronormativität im Schulalltag, wie es das geschilderte Lachen der Schüler:innen als Reaktion auf die ihnen bereits bekannte Formulierung vermuten lässt. Herr Hübner integriert die Thematisierung vielfältiger Lebensweisen hiernach in einer potenziell heteronormativitätskritischen Weise in den Schulalltag. Er tut dies, um Schüler:innen Möglichkeitsräume zu eröffnen, die Vielfalt an sexuellen Lebensweisen in Unterrichtsbeispielen gedanklich zu antizipieren. Er rekurriert dabei jedoch zugleich in Teilen selbst auf hegemoniale Repräsentationsverhältnisse, von denen in der Tendenz eher LGB-Lebensweisen profitieren. Besonders wird dies am Ende der Passage erkennbar.

Viertens: Dem über alle Deutungsmuster hinweg rekonstruierten selektiven Normalisierungs- und Anerkennungsgefälle vielfältiger Lebensweisen entsprechend hält Herr Hübner am Ende der Passage in tendenziell additiver Weise fest, dass er nur in sehr seltenen Fällen – nämlich „*ganz selten*“ und nicht wie noch bezogen auf LG(B)T-Lebensweisen „*immer Mal*“ – auch „*das dritte*“ Geschlecht mit Schüler:innen thematisiere. Hier dokumentiert sich ein post-heteronormatives Machtgefälle zwischen LGBTIQ*-Lebensweisen. Dieses verdeutlicht, dass Inter*geschlechtlichkeit trotz unbestreitbarer Flexibilisierungen im Dispositiv der Geschlechter und Sexualitäten nach wie nicht als selbstverständliches drittes Geschlecht, sondern als Ausnahmefall perspektiviert wird.

Der Verweis auf die Situation der südafrikanischen Mittelstreckenläuferin Caster Semenya während der Leichtathletik-Weltmeisterschaften 2009 in Berlin sowie der Bezug auf verschiedene embryonale Entwicklungsstadien deuten in diesem Kontext auf eine soziale Ungleichheit benennende, aber zugleich humorvoll-provokante Thematisierungsweise vielfältiger Lebensweisen hin.

Diese zielt darauf ab, Schüler:innen in ihrer alltagstheoretischen Gewissheit bezüglich der Eindeutigkeit und Dichotomie von Geschlecht und Sexualität produktiv zu verunsichern, indem die binäre Geschlechtergrenze auf embryonaler Ebene aufgelöst und am Beispiel der Inter*geschlechtlichkeit mit Fragen der sozialen Geschlechtsidentität in einen Dialog gebracht wird. Über diesen Dialog können geschlechtliche Gewissheiten hinterfragt werden („*Stellen Sie sich mal vor, Sie leben 14 Jahre lang als Mädchen, gewinnen ne Leichtathletik WM und kriegen bei der Doping Kontrolle gesagt: ‚Ätsch, du bist `n Junge*““).

Eine ähnliche ‚Provokation‘ im Sinne einer subversiven Strategie der Irritation heterosexueller Cis-Zweigeschlechtigkeit hat ebenfalls die heterosexuelle (Trans*)Lehrerin Frau Schmidt in ihren schulischen Sprachgebrauch eingebunden, wenn sie im Kollegium wie folgt kommuniziert:

FCK: Und zum Thema Cis/Trans, also du hast/ ich hab gemerkt, du benutzt die Begriffe, aber ähm /

MS: Ich hab’s mir voll angewöhnt. Ich hab’s mir auch so als Provokation angewöhnt, wenn andere von Frau und Mann reden, dann sag ich gerne mal in der Diskussion: ‚Naja, du als Cis-Frau siehst es natürlich so, aber ich als Trans-Frau sehe das natürlich anders.‘

Durch die sprachliche Markierung von Cis- und Trans*frauen gelingt es der Lehrerin, Cis-Frauen im Sprechen über Weiblichkeit und Männlichkeit bzw. „*Frau und Mann*“ auf ihre spezifische geschlechtlich-sexuelle Situierung als Cis-Person aufmerksam zu machen.

Dadurch widerspricht sie aktiv einer ‚falschen‘ Verallgemeinerung im Sinne der Cis-Normativität von Geschlecht. Der Hinweis auf die Partikularität der Cis-Perspektive in Konfrontation mit der Trans*Perspektive relativiert damit den cis-geschlechtlichen Universalitätsanspruch im Sprechen über Geschlecht (und womöglich auch Sexualität). Indem die intrakategoriale Vielfalt der Differenzlinie ‚Frau‘ in ihrem cis- und trans*geschlechtlichen Spektrum als solches sichtbar gemacht wird, gelingt es der (Trans*)Lehrerin, cis-geschlechtliche Generalisierungspraktiken im Schulalltag unter Kolleg:innen zu irritieren.

Eine äquivalente Thematisierungsstrategie, die auf die Erweiterung des geschlechtlichen und sexuellen Selbst-, Welt- und Anderenbildes durch einen Bruch mit dem fraglos angenommen, heteronormativen Status quo an Schule abzielt, zeigt sich im Interview mit Herrn Kramer, wenn er die als „konservativ“ und heteronormativ beschriebenen „Lebensentwürfe“ der Schüler:innen im Unterricht der gymnasialen Oberstufe literarisch aufzubrechen sucht. Auf die Frage, wie er seine Schüler:innenschaft beschreiben würde, antwortet der Lehrer wie folgt:

SK: Schon eher recht klassisch, aber es ist ja auch ne Landschule, an der ich bin, ich glaube, das macht auch einiges aus, also viele, die da in die Schule gehen, haben so das Ziel, nach der Schule ähm heiraten, Familie, Kinder, Haus, und sehr wenige wollen irgendwie Abenteuer und Reisen und die Welt kennenlernen. Das ist so mein Eindruck. Auch in den oberen Klassen. Ja, enttäuschend konservative Lebensentwürfe für mich, aber wenn sie das so wollen.

FCK: Genau, das wäre jetzt meine Frage: Sprichst du/ Thematisiert du das auch diese Lebensentwürfe mit den Schüler:innen?

SK: Eher in der Oberstufe dann, wenn ich in Deutsch Literaturunterricht mache. Dass ich da Texte auswähle, wo Dinge vorkommen, die eben so ein bisschen eher ländliches, die ihre ländlichen Klischees über den Haufen werfen sollen.

FCK: (lacht) kannst du `n Beispiel nennen? Was für `ne Literatur?

SK: Naja, so postmoderne Literatur, wo es eben um Scheißen und Ficken und Obszönitäten geht oder Kannibalismus. Dramen, Stücke von Heiner Müller oder Romane von Reinhard Götz, die eben `ne andere Erzählung sind als das, was die Schüler:innen so kennen. Aber das schockiert sie erstmal, aber dann legen die das gleich wieder ab. Naja gut, sowas gibt's halt, aber für mich ist das nichts. Hab ich den Eindruck.

Herr Kramer schildert in der Passage, wie er die als ländlich und tendenziell kleinbürgerlich wahrgenommenen Lebensentwürfe seiner Schüler:innen in der Oberstufe durch „postmoderne Literatur“ zu irritieren sucht. Analytisch bemerkenswert erscheint speziell die geschilderte Reaktion der Schüler:innen, die vor dem Hintergrunde des rekonstruierten Deutungsmusters der *Dethematisierung* auf die toleranzpluralistische Haltung indifferenter Offenheit hinzudeuten scheint („Naja gut, sowas gibt's halt, aber für mich ist das nichts“) und zugleich als ein möglicher Beleg für den Status quo der post-heteronormativen Schule interpretiert werden kann.

Der literarisch initiierte „Bruch“ mit der Selbstverständlichkeit der eigenen Lebensplanung läuft hier nach Einschätzung des Lehrers ins ‚Leere‘, weil die daraus resultierende Verunsicherung („aber das schockiert sie erstmal“) von den Jugendlichen sogleich in einen Verweis auf die individuelle Nicht-Passung alternativer Lebensformen in einer Logik des Ausspruchs ‚anything goes, but that anything isn't for me‘ restabilisiert wird. Heteronormativität wird hier unter dem schützenden Deckmantel der Individualität in flexibilisierter Form (re-)produziert bzw. durch die Wahrnehmung sowie Ablehnung alternativer Modelle zugleich modernisiert, ohne dass Heteronormativität als eine normative Legitimationsinstanz für die Verwerfung alternativer Lebensmodelle explizit von den Schüler:innen aufgerufen werden müsste.

In Übereinstimmung mit Immanuel Kants Maxime, dass die Freiheit des Einzelnen dort endet, wo die Freiheit des Anderen beginnt, markiert hier die individuelle Zurückweisung bestimmter Lebensformen für den Lehrer eine pädagogische Grenze, die – trotz des transformativen Anspruches von Lernen respektive Bildung – um der Freiheit des ‚Anderen‘ willens nur schwer bzw. nicht überschritten werden kann, sofern sie nicht in Indoktrination verfallen soll.

Dies ist vermutlich der Grund dafür, weshalb Herr Kramer in der Sequenz selbst die Haltung indifferenter Offenheit gegenüber den als konservativ figurierten Lebensformen der Schüler:innen einnimmt, nach der die Selbstbestimmung der Schüler:innen („*aber wenn sie das so wollen*“) die Grenzen der Vermittlung kennzeichnen. Deshalb spricht er der didaktisch initiierten Irritation keinen oder einen nur sehr geringen Lerneffekt zu.

Ausgehend von seiner geschlechtlich-sexuellen Situierung als „*schwuler Lehrer*“ und der dadurch entwickelten „*Sensibilität*“ für die Bedeutung von Sprache erklärt auch Herr Hübner, dass er Irritationen zum Zweck der Subversion schulischer Doing-Gender-Prozesse als ein pädagogisches „*Mittel*“ einsetze. Er möchte damit Schüler:innen durch Spiegelung ihres Verhaltens in einer humoristischen Weise für die (Re-)Produktion von Heteronormativität im Schulalltag sensibilisieren:

DH: Ich glaube, dass man als als als schwuler Lehrer, homosexueller Lehrer ähm ne andere Sensibilität hat. Ich weiß, glaube ich, ich will mich damit nicht loben, sondern ich weiß, glaube ich, was ich sage, und manchmal verwende ich das auch als pädagogische Mittel [...] Ich setzt manchmal bewusst das Mittel ein ähm (..) mal ein (.) chauvinistischen Witz zu machen, über den dann auch viele manchmal lachen und wo ich dann hinterher frage: ‚Merken eigentlich die Frauen, dass das ziemlich chauvie war, was ich da grade gesagt hab? Wissen Sie das eigentlich? Lachen Sie da mit und finden Sie das lustig?‘ Und ähm und ist ja völlig okay, wenn Sie das lustig finden, aber Sie sollten sich bewusst sein, eigentlich `n ganz schöner Chauvi-Spruch ist, von dem ich nicht zu viel hören will, wo ich auch klar irgendwann mal sage: ‚Grenzen!‘ Also ich sag dann auch ganz oft den Mädels: ‚Macht mal hier Grenzen!‘ Ich mach’s auch umgekehrt, also ich hab dann gestern zu `nem Schüler gesagt, der seine Materialien nicht dabei hatte und dann von seiner Nachbarin das Arbeitsblatt zugeschoben bekommen hat, da hab ich gesagt: ‚Sehen Sie, Sie sind so der heteronormative Mann, der die starke Frau an seiner Seite braucht, die sich um ihn kümmert, die ihm was gibt, was er braucht und so weiter.‘ Also ich geb zu, ich mach schon manchmal Geschlechterrollenwitze, aber mehr um’s ihnen auch bewusst zu machen. Und ähm das macht Spaß, das macht, glaube ich, den Schülern Spaß und mir auch Spaß, aber es braucht halt `ne (...) keine Hemmungslosigkeit, aber eine eine offenere Herangehensweise und `ne eigenreflektierte Herangehensweise.

Herr Hübner bedient sich in der Passage des Moments der Irritation in Form eines subversiv-trojanischen pädagogischen Tricks, wenn er in bewusster Verwendung (hetero-)sexistischer Aussagen („*Chauvi-Spruch*“) und „*Geschlechterrollenwitze*“ auf die interaktive (Re-)Produktion heterosexistischer Hierarchien zwischen (Cis-)Männern und (Cis-)Frauen sowie deren Internalisierung durch die Schüler:innen aufmerksam macht, um diese daran anknüpfend zu bestärken, „*Grenzen*“ zu setzen respektive sie in ihrer geschlechtlichen Selbstbestimmung zu stärken („*Also ich sag dann auch ganz oft den Mädels, macht mal hier Grenzen!*“).

Die geschilderte Vermittlungsstrategie zielt darauf ab, die Prozesse der Differenzierung und Hierarchisierung von Zweigeschlechtlichkeit in actu zu erleben und zu erkennen, um hierüber eine Sensibilität für Heteronormativität aufzubauen. Der bildungsorientierten und emanzipatorisch ausgerichteten Perspektive des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* folgend scheint es weniger Herrn Hübners Anliegen zu sein, ein bestimmtes Verhalten sanktionieren zu wollen, gleichwohl er dies auch tut.

Vielmehr geht es ihm darum, dass Schüler:innen ein Bewusstsein („*aber Sie sollten sich bewusst sein*“) für den gewaltvollen respektive diskriminierenden Gehalt heteronormativer Adressierungspraxen im Schulalltag entwickeln, um sich nicht unreflektiert, sondern selbstbestimmt respektive geschlechtlich-sexuell mündig zu diesen Anrufungen positionieren zu können („*Und ähm und ist ja völlig okay, wenn Sie das lustig finden, aber Sie sollten sich bewusst sein, dass das eigentlich `n ganz schöner Chauvi-Spruch ist*“).

Zur Realisierung der dargestellten Vermittlungsform bedarf es der Perspektive des Lehrers folgend erstens einer offen-engagierten Haltung im Schulalltag („*eine offenere Herangehensweise*“), die ein Sprechen über Geschlecht und Sexualität nicht nur prinzipiell zulässt, sondern proaktiv anhand konkreter Beispiele ermöglicht. Zweitens wird eine „*eigenreflektierte Herangehensweise*“ benötigt, um die situativen Anteile an der interaktiven (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten durch Lehrer:innen und Schüler:innen in actu sichtbar zu machen. Drittens braucht es Humor, um bei aller Ernsthaftigkeit des Unterrichtsgegenstandes nicht den „*Spaß*“ an Lern- und Bildungsprozessen zu verlieren („*Und ähm das macht Spaß, das macht, glaube ich, den Schülern Spaß und mir auch Spaß*“).

Seine spezifische Involviertheit als schwuler (Cis-)Mann in heteronormative Machtverhältnisse („*Ich glaube, dass das man als als als schwuler Lehrer, homosexueller Lehrer ähm ne andere Sensibilität hat*“) nutzt der Lehrer in diesem Zusammenhang als eine pädagogische Ressource bzw. als ein „*pädagogisches Mittel*“, um Schüler:innen für soziale Ungleichheiten in Verbindung mit Geschlecht und Sexualität zu sensibilisieren. Diese sollen lernen, eine selbstbestimmte Position gegenüber diesen Ungleichheiten zu vertreten. In der Konsequenz kommt es zu einer ‚Pädagogisierung‘ der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung als schwuler Mann zum Zweck der Responsibilisierung des Untersuchungsgegenstandes.

Wie anhand der interpretierten Passagen ersichtlich geworden ist, zielen die Thematisierungs- und Vermittlungsformen des sozialen Deutungsmusters der *Responsibilisierung* in ihren unterschiedlichen Dimensionen auf eine proaktive Intervention durch Irritation und somit letztlich auf die Transformation des unter dem Deutungsmuster kritisierten post-heteronormativen Status quo im Bildungssystem ab.

Die rekonstruierte Perspektive der Veränderung schlägt sich dabei in unterschiedlichen schulischen Handlungsebenen nieder (z.B. Sprache, Interaktionen, Unterrichtsgegenstände, Veränderung von Strukturen) und dokumentiert sich in einer differenzsolidarischen wie auch in Teilen differenzreflexiven Perspektive der Lehrkräfte in Relation zu weiteren Differenzordnungen (z.B. Ableismus, Rassismus und Klassismus). Diese Schlussfolgerungen werden in der folgenden Passage der bisexuellen (Cis-)Lehrerin Frau Weber verdeutlicht:

FCK: Du hast es gerade selber angesprochen, ehm eigentlich es gibt ja nicht nur Geschlecht und Sexualität, sondern auch andere Kategorien, ehm (..) versuchst du die zu berücksichtigen, wenn ja, wie und wenn nein, warum nicht?

KW: (...) Ich versuch, die zu berücksichtigen. Ehm und das ist eh, und es ist unglaublich, wie unterschiedlich Klassen darauf reagieren. Also gerade Ethnizität ist halt etwas, wofür ich halt auch noch gut zu stehen kann, auch inhaltlich gut eh das präsentieren kann. Und ich habe Klassen, die sind da hochsensibel und total kritisch. Ehm und es gibt Klassen, die sind sowas von rückständig, dass ich das Gefühl habe, meine Oma würd vor mir sitzen. [...] Also kurz gesagt, das ist doch ein ordentlicher Teil von Rassisten, ja, es lässt sich wirklich nicht anders sagen. Ehm die aber auch erschrocken sind, wenn man ihnen den Rassismus spiegelt! Also sie ham das alles gar nicht, sie ham das einfach so eingesogen mit der Muttermilch und ham das einfach alles so noch gar nicht durchdacht. Ich habe gerade gestern ein Fallbeispiel rausgegeben zum Thema

Gruppenprozesse (...) ehm und es war absurd. Die ganze Szenerie war komplett absurd. Ehm also können wir uns so auf Ethnizität einigen, ist das okay?

FCK: Ja, ja, ja genau, gerne.

KW: Also ich saß gestern, ich saß in der Schule und morgens und am Lehrertisch, so fing es an. Also Rassismus zog sich so durch den ganzen Tag. Und da saß eine Lehrerin, die sagte: ‚Ach, ich hab en Kollegen, en Bekannter von mir, der ist an ner anderen Schule‘ - da ging’s so um das Thema, wie viel Migranten, wie viel Migranten und Asyl-// Geflüchtete haben wir an unserer Schule und so weiter, und sie sagte: ‚Ja ehm mein Kollege, da an der anderen Schule, der würde seine eigene Schule nur die Talibanschule nennen‘ (...) Hab ich dann kurz gezuckt und hab gedacht: WIE kann eine Lehrerin (...), das so referieren, ohne Kritik zu üben. Das fand sie lustig als Beschreibung. Über einen anderen Lehrer, der seine Schule, seine Schüler Talibanschüler nennt, also das ist ja ne Diskriminierung, das ist en Rassismus, das ist ja ohne Gleichen. Und ich, das hat mich so schockiert, wie diese Lehrerin sprach, dass ich ehm in meine Klasse gegangen bin, zu der ich ein gutes Verhältnis habe und gesagt hab ‚Leute, mir ist eben das und das passiert, wie findet ihr das!?!‘ Und da sagten die auch ‚Ja, das geht ja gar nicht. Wie kann denn ein Lehrer seine Schüler Talibans nennen, also eh das ist ja ne Vereinheitlichung ohne Ende‘. Da teil ich drei Stunden später ein Fallbeispiel aus, und zum Thema Gruppe und in diesem Fallbeispiel hat eine Erzieherin Schwierigkeiten gehabt mit einer Mutter, eine Regelegung zu finden über das Verhalten eines Kindes. Sie hat ehm, also ein Kindergartenkind. Sie hatte der Mutter in dem Fallbeispiel vorgeschlagen, doch ehm, dass die Mutter darauf achten sollte, dass ein bisschen mehr ehm (...) Aufgabenverteilung in der Familie geübt wird, weil der kleine Junge das im Kindergarten auch nicht so gut kann, Tisch abräumen, Dienst, er hält sich an keine Struktur und die Erzieherin wollte mit der Mutter zusammenarbeiten. Der Junge hieß Mehmet (...) und das hat gereicht, um die Schülerin, um EINE Schülerin, die Auf//Fall ausgewertet hat, zu sagen: ‚Frau Weber, das ist doch klar, was da passiert. Das ist wahrscheinlich ne muslimische Mutter und in den muslimischen Familien ist das so, dass die Männer halt die Frauen unterdrücken und wahrscheinlich muss der Mehmet zuhause überhaupt nichts machen‘ (...) Und dann hab ich sie angeguckt und hab gesagt: ‚Was wäre denn jetzt wenn der Klaus gehießen hätte?!‘ ‚Ja dann wär das ja was ganz anderes!‘ (beide lachen; die Lehrerin haut auf den Tisch). Sie meinte ‚Das ist doch jetzt nur ein bisschen rassistisch, oder?!‘ und ich sage ‚Nein! Das ist TOTAL rassistisch, merken Sie das nicht!‘ (lacht). Wir ham, wir mussten lachen, weil ihr wurd’s dann auch klar. Ich hab gesagt: ‚Gucken Sie doch mal, was Sie aneinander ketten. Ich hab gesagt: ‚Gucken Sie ma: Mehmet, ja, Muslime, Unterdrückung von Frauen, ne.‘ Also ich hab gesagt: ‚Das ist doch ne unerträgliche Aneinanderkettung von Mist!‘ (...) Und das wurde ihr dann auch klar und sie hat dann gesagt: ‚Ja, Frau Weber das kaam einfach so.‘ Und ich so: ‚Sehen Sie, wie das aus uns rauskommt und da müssen wir echt drauf achten, ja, sonst landen wir alle in der GOSSE, wenn das so weiter geht‘, ‚Ja, das stimmt‘ (beide lachen).

Auf die Nachfrage, welche Differenzkategorien abgesehen von Geschlecht und Sexualität für die promovierte Lehrkraft Frau Weber eine schulische Relevanz besitzen, rekurriert sie auf die Kategorie „*Ethnizität*“ sowie die Differenzordnung Rassismus, weil sie für und zu dieser Kategorie inhaltlich „*gut stehen*“ könne. Im Sprechen manifestiert sich hier erneut die Positionierungsmetapher des Deutungsmusters der *Responsibilisierung*, die als Hinweis auf eine kritische Haltung der Lehrerin interpretiert werden kann. Ohne zu verallgemeinern, hält die Lehrerin fest, dass sie sowohl differenzsensible („*hochsensibel und total kritisch*“) als auch rassistische Schüler:innen kenne („*da ist doch ein ordentlicher Teil von Rassisten*“), wobei sie letzteren ihren Alltagsrassismus „*spiegelt*“, um diesen gezielt zu irritieren.

Dieses Vorgehen wird anschließend anhand einer längeren Episode aus dem Schulalltag erläutert, indem Frau Weber sowohl die rassifizierenden Praktiken ihrer Kolleg:innen als auch die Verinnerlichung rassistischer Deutungen auf Ebene der Schüler:innen problematisiert. Damit zeigt sie auf, wie sich Rassismus in der Schule „*durch den ganzen Tag*“ zieht.

Ausgangspunkt für die Narration stellt eine Szene aus dem Lehrer:innenzimmer dar, in der eine Kollegin sich im Kontext der Thematisierung von Migration, Asyl und Flucht, „*ohne Kritik zu üben*“, als äußerst belustigt über eine Aussage eines Kollegen zeigt, der

seine Schule als „*Talibanschule*“ und seine Schüler als „*Talibanschüler*“ bezeichne. Frau Weber kritisiert hier sowohl Formen des primären als auch sekundären Rassismus, die von dem Lehrer und der Lehrerin diskursiv (re-)produziert werden, weil diese einer diskriminierenden „*Vereinheitlichung*“ von migrationsanderen Schüler:innen entsprechen.

Gleichwohl die Lehrerin ihre Kollegin offenbar nicht auf die im Gespräch skandalisierte Situation anspricht, wodurch sie deren Aussage weiterhin unhinterfragt im Lehrerzimmer stehen lässt, zeigt sie sich doch über die geschilderte Situation als dermaßen „*schockiert*“, dass sie diese zum Anlass nimmt, um mit ihren Berufsschüler:innen, die eine Ausbildung zum/zur Erzieher:in absolvieren, darüber zu sprechen.

Wie allgegenwärtig und hartnäckig, aber auch interdependent rassistisch-geschlechtliche Deutungen im Schulalltag ausgeprägt sind, verdeutlicht die Lehrerin anschließend anhand eines „*Fallbeispiels*“ im Kontext der Erzieher:innenausbildung. Bei der Bearbeitung des Beispiels interpretiert eine Schülerin trotz des Wissens um die rassistische Episode, über die sich ein paar Stunden zuvor noch echauffierte, das Verhalten des im Fallbeispiel genannten Jungen aufgrund seines Namens („*Mehmet*“) als Ausdruck einer religiös bedingten, machistischen Vorprägung in Sachen Geschlechtlichkeit und aktualisiert auf diese Weise eben jene anti-muslimischen Deutungen, die sie bei Dritten zuvor noch kritisierte („*Frau Weber, das ist doch klar, was da passiert. Das ist wahrscheinlich ne muslimische Mutter und in den muslimischen Familien ist das so, dass die Männer halt die Frauen unterdrücken und wahrscheinlich muss der Mehmet zuhause überhaupt nichts machen*“).

Als Gegenstrategie zu dieser rassistischen Selbstvergessenheit, die verdeutlicht, dass die diskursiv aufgerufenen Schüler:innen den Rassismus, in den sie involviert sind, „*so noch gar nicht durchdacht*“ haben, weil sie diesen gewissermaßen mit der „*Muttermilch*“ eingesogen hätten, setzt die Lehrerin eine pädagogische Strategie der ‚Spiegelung‘ ein. Dies gelingt ihr, indem sie die rassifizierende Deutung der Schülerin dadurch irritiert, dass sie diese danach fragt, wie sie das Fallbeispiel interpretieren würde, wenn das Kind „*Klaus geheißen hätte?*“.

Frau Weber zeigt hier sowohl eine pädagogische Differenzreflexivität für Rassismus in seiner Interdependenz zu Heteronormativität als auch eine Haltung der ‚Fehlerfreundlichkeit‘ (Goel 2016), die nicht auf Sanktionierung, sondern eine offene wie auch selbstkritische Auseinandersetzung mit intersektionalen Doing-Difference-Prozessen in der Schule abzielt („*Also ich hab gesagt: ‚Das ist doch ne unerträgliche Aneinanderkettung von Mist!‘*“). Dies tut sie, ohne die Freude an der Vermittlung zu verlieren („*wir mussten lachen*“) noch die diskursive Gewalt rassistischen Sprechens zu bagatellisieren („*Sie meinte ‚Das ist doch jetzt nur ein bisschen rassistisch, oder?‘ und ich sage ‚Nein! Das ist TOTAL rassistisch, merken Sie das nicht‘ (lacht)*“).

Den drei empirischen Dimensionen des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* folgend bezieht die Lehrkraft erstens Position gegenüber der schulischen (Re-)Produktion diskriminierender Differenzordnungen, indem sie (zumindest gegenüber den Schüler:innen) Haltung zeigt. Zweitens übt sie Kritik an sozialer Ungleichheit, indem sie rassistische Otherring-Prozesse in engem Fachzusammenhang zur Erzieher:innenausbildung offen als solche problematisiert. Drittens setzt sie sich durch aktives Widersprechen und die Spiegelung der rassifizierenden diskursiven Praxen für einen veränderten Umgang mit Differenz in der Schule ein, wodurch sie einen Beitrag zur Transformation von Sagbarkeiten im Feld leistet.

Insbesondere berufliche Schulen stellen sich in diesem Kontext als ein weites und auch in Zukunft zu erforschendes Feld dar, in dem aufgrund der Vielfalt an Schulformen, Ausbildungsberufen und der dortigen (berufs-)fachbezogenen Schwerpunkte unterschiedlich große Spielräume zur De-/Thematisierung vielfältiger Lebensweisen existieren. Während Herr Kramer und Herr Hübner Geschlecht und Sexualität an ihren jeweiligen beruflichen Schulen in ihre allgemeinen und beruflichen Unterrichtsfächern punktuell integrieren, um bei Schüler:innen ein Bewusstsein für die Funktionsweisen von Heteronormativität zu evokieren, hat Frau Weber in ihrer berufsbildenden Ausbildungsklasse weitreichendere Möglichkeiten gefunden sowie geschaffen, um vielfältige Lebensweisen zu einem berufsrelevanten Unterrichtsgegenstand für angehende Erzieher:innen werden zu lassen. Unabhängig davon teilt jedoch auch sie die rekonstruierte Perspektive der Transformation post-heteronormativer schulischer Ordnungen durch die Sensibilisierung von Schüler:innen für Doing-Difference-Prozesse:

KW: In dieser Klasse fand ich jetzt diese Auseinandersetzung mit Freuds, mit Freuds Bisexualität, ehm/gerade wenn's, eh, also die und dann um den Trans/ als es um den Transfer ging ehm (.) wie heißt, was heißt das denn jetzt für unseren Umgang mit Kindern, ne. Also was heißt das denn jetzt dafür, wie wir ehm, ehm, so etwas wie 'ne Rückmeldung an ein kleines Kind, wie 'Na, du bist aber ein hübscher Junge, eh, das steht dir aber sehr gut!' ehm 'Nein, zieh doch das Röckchen besser aus, das passt nicht zu dir' solche Art von Rückmeldung geben. Und da hatte ich das Gefühl, dass die, dass die Schüler schon sehr, sehr viel begriffen haben. Wie wichtig das ist, auch gegen diese Stereotypen früh entgegenzusteuern. Ich hatte die allerdings, das hat auch was damit zu tun, schon in der elf. Das ist also die Fachoberschulform, die ohne mittlere, eh ohne Berufsausbildung kommen und dann ein Jahr in der elf sind, und in diesem elften Jahr ein Praktikum machen und ich sie auch betreue im Praktikum. Also die ham alle Kontakt mit Kindern gehabt und ehm (.) und da hatte ich schon das Gefühl, dass denen (.), dass vieeeelen von ihnen doch klar wurde, dass wenn ein Kind kommt und sagt 'Ähhhh der Stefan, der zieht Mädchensachen an!' dass Sie dann auch/Ihr Erziehungsauftrag ist, zu sagen: 'Hey, das ist völlig in Ordnung!' ja 'und wenn du meinst, du müsstest ihn dafür irgendwie beleidigen, dann bin ich beleidigt, und dann kriegen wir Ärger miteinander' irgendwie so, ja. Also einfach entgegenzusteuern und ehm Entwicklungsoptionen aufzumachen, das fand ich schon (..) fand ich, hat/war hat schon funktioniert ehm. Also, ich glaube, so der Schlüssel war ehm einfach so dieses 'was tun wir den Kindern eigentlich an, wenn wir die so stereotyp erziehen', also gerade mit dieser Geste zum kleinen Kind, ne. Das man da nochmal ne eigene, ne andere Haltung leichter entwickeln kann, eh weil man sagt 'Ja, das ist einfach ne unglaubliche Einschränkung von Entfaltungsmöglichkeiten' ne, ja (...).

Die Lehrerin berichtet, dass es einer Berufsfachschulklasse, die sich im Themenfeld Jugend und Gesellschaft mit unterschiedlichen Modellen der Sozialisation, darunter auch mit Freuds psychoanalytischer Perspektive auf „Bisexualität“, auseinandergesetzt habe, in sehr guter Weise gelungen sei, dass schulische Fachwissen über die Entwicklung der Geschlechtsidentität im Sozialisationsprozess mit ihrem „Erziehungsauftrag“ zu verbinden und in die berufliche Praxis (z.B. in KITAS) zu transferieren.

Dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* nach positioniert sich Frau Weber hier nicht nur in einer differenzreflexiven Weise als institutionell zuständig und pädagogisch professionell verantwortlich für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen im Fachunterricht. Vielmehr vermittelt sie eine solche verantwortungsbewusste „Haltung“ auch an angehende Erzieher:innen, indem sie diese für die berufliche Relevanz von Geschlechterstereotypen sowie die interaktiven (Re-)Produktionsprozesse von Heteronormativität qua deren Handlungsauftrag als Erzieher:innen sensibilisiert. Sie nutzt hierzu ein Beispiel, in welchem sie eine vermeintlich nonkonforme Bekleidung eines

Jungen thematisiert („Ähhhh der Stefan, der zieht Mädchensachen an!“, dass Sie dann auch/ Ihr Erziehungsauftrag ist, zu sagen: „Hey, das ist völlig in Ordnung!“ ja“).

Heteronormative Sozialisation, die sich im Erziehungsprozess über performative Sprechakte sowie soziale Interaktionen vollzieht, werden von Frau Weber hiernach als eine massive „Einschränkung von Entfaltungsmöglichkeiten“ der Heranwachsenden gedeutet. Sie stehen dem schulischen Bildungsauftrag entgegen, weshalb sie aktiv „entgegenzusteuern“ versucht, um Kinder und Jugendlichen „andere“ respektive erweiterte geschlechtliche und sexuelle „Entwicklungsoptionen“ im Erziehungs- und Bildungsprozess zu eröffnen.

Äquivalent zu den vorherigen Passagen zielt die Thematisierung vielfältiger Lebensweisen hier nicht lediglich auf die Veränderung geschlechtlich-sexueller Repräsentationsverhältnisse durch Anerkennung von LGBTIQ*-Personen ab, sondern auf Empowerment und Emanzipation durch pädagogische Irritation der diskursiven und interaktiven (Re-)Produktion von Heteronormativität. Dies gilt auch bezüglich heterosexueller und cis-geschlechtlicher Jugendlicher, weil Heteronormativität der Deutung folgend alle (!) Kinder und Jugendlichen und nicht nur LGBTIQ*-Subjekte in ihrer Identitätsentwicklung einschränkt.

Indem Frau Weber angehende Erzieher:innen für soziale Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Sexualität respektive Differenz und damit korrespondierende Formen sozialer Ungleichheit zu sensibilisieren sucht, zielt ihre Thematisierungsstrategie auf die pädagogisch initiierte Erhöhung des Vermögens zur geschlechtlich-sexuellen Selbstbestimmung respektive Mündigkeit von Schüler:innen und hierüber vermittelt ebenso von den ihnen anvertrauten Kindern ab.

Die pädagogische Auseinandersetzung mit Heteronormativität im beruflichen Fachunterricht der Berufsschule möchte demnach ein pädagogisches Bewusstsein für den gesellschaftlichen „Normalisierungsapparat“ entwickeln, in den Lehrende und Lernende eingebunden sind, um im Wissen um diese Involviertheit perspektivisch die strukturellen Spielräume geschlechtlicher und sexueller Selb-, Welt- und Anderenbilder zu erhöhen. Der Prozess der Aushandlung individueller „Bedürfnisse“ in Relation zu gesellschaftlichen „Normen“ vor dem Hintergrund der pädagogisch bedeutsamen Frage, „wie ich leben möchte“, können in Anlehnung an Judith Butlers Konzept der Subjektivation hier als eine ‚Praxis der Improvisation im Rahmen des Zwangs‘ (Butler 2009; Hartmann 2012) interpretiert werden, in die Bildung und Erziehung qua ihres Auftrags involviert sind.

Verdeutlichen lässt sich dies anhand einer weiteren Passage. Auf die Frage, was vielfältige Lebensweisen für Frau Weber seien, antwortet die promovierte Lehrerin folgendermaßen:

KW: Mhm (.) Mhm (.) naja ehm (...) geschlechtlich-sexuelle Lebensweisen sind für mich ehm das Ergebnis und der Prozess (5) meiner// der Auseinandersetzung über das, was ich bin und wie ich leben möchte, und (.) da gibt es (.) individuelle Bedürfnisse und da gibt es gesellschaftliche Normen und an dieser Schnittstelle handle ich sexuelle Lebensweisen aus, ja. Und dann ehm (.) gibt es eben Gesellschaften, die lassen mir da mehr Spielraum zu (.) und es gibt Gesellschaften, die lassen mir weniger Spielraum zu. Letztendlich ist es aber immer ein// beweg ich mich immer in einem Spielraum. Das heißt, auch wenn wir uns jetzt entscheiden sollten, dass wir jetzt sechs Geschlechter zulassen, dann ham wir immer noch die Zahl 6 im Hintergrund, ne. Ehm (..) oo// oder wir sagen eben, wir v//verzichten ganz auf diese auf diese Zahlendiskussion ehm (..), aber wenn man anguckt, was für gesellschaftliche ehm Strukturen hinter dieser Geschlechterzuweisung stehen, ist das natürlich ein gewaltiger Sprung, den wir machen. Also allein die Einschreibung von dem dritten Geschlecht, die gerade passiert, wird die Krankenkassen und das Rentensystem eh in eine ordentliche eh in ein ordentliches Zerwürfnis bringen, weil das ist vielen überhaupt nicht klar, wie in wel-

chen, in welchen eh// auf welchen Ebenen, auf welchen HOCHabstrakten Ebenen ehm wir geschlechtlich in 'nem Normalisierungsapparat drin sind, ja. Und der lässt sich eben nicht von heute auf gleich verändern, ja (.).

Frau Weber deutet geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen hier als einen sozialen Austauschprozess, der sich zwischen der Mikro- (z.B. individuelle Bedürfnisse) und Makroebene (z.B. Rentensystem) bewegt. Geschlecht und Sexualität werden hiernach als relationale soziale Konstrukte interpretiert („HOCHabstrakten Ebenen“), die qua menschlichen Handelns relativ veränderbar sind, wobei sie Differenzordnungen ein gewisses Beharrungsvermögen zuschreibt („Und der lässt sich eben nicht von heute auf gleich verändern“).

Ausgehend von diesem Geschlechterkonzept erläutert die bisexuelle (Cis-)Lehrerin in der Passage, dass die Vervielfältigung geschlechtlicher Lebensweisen durch eine dritte und zukünftig womöglich vierte, fünfte oder gar sechste Option („dass wir jetzt sechs Geschlechter zulassen“) einen bedeutsamen Schritt auf dem Weg zur Transformation des heterosexuellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit darstellt, zumal dadurch neue rechtliche „Spielräume“ für Individuen eröffnet werden.

Sie gibt jedoch gleichfalls zu bedenken, dass eine bloße Vervielfältigung geschlechtlicher Optionen die gesellschaftsstrukturierende Funktion von Geschlecht nicht per se verändern werde. Schließlich bedingen auch neue (Identitäts-)Kategorien soziale Unterwerfung sowie identitäre Verwerfung anderer Lebensweisen und seien aufgrund dessen weiterhin einschränkend und gewaltvoll („dann ham wir immer noch die Zahl 6 im Hintergrund“).

Die dritte Option stellt in der Deutung der Lehrerin damit keinen radikalen Umsturz des heteronormativen Systems der Zweigeschlechtlichkeit dar, aber doch eine bedeutsame Veränderung, die zur Erhöhung geschlechtlicher Freiheit innerhalb einer durch Heteronormativität geprägten Gesellschaft beiträgt. Die Flexibilisierung geschlechtlicher Normen in Gestalt der Vervielfältigung von Lebensweisen erhöht demnach zwar die gesellschaftlichen Spielräume, in denen sich Individuen geschlechtlich-sexuell verorten respektive subjektivieren können, sie stört den „Normalisierungsapparat“ Geschlecht als solchen aber nur bedingt, womit die Lehrerin die strukturellen Grenzen der Veränderung von Heteronormativität kritisch anzeigt.

Dass die Thematisierung von Geschlecht dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* entsprechend auf eine pädagogische Bewusstseinsbildung und hierüber vermittelt soweit als möglich auf die Transformation – zuweilen auch durch Dekonstruktion – heteronormativer Differenzverhältnisse abzielt, tritt ähnlich klar im Interview von Toni Holtkamp hervor. Auf die Frage, ob Gender mit Sex gleichgesetzt werden könne, erklärt die inter*geschlechtliche sowie divers begehrende Lehrperson, dass die „Kategorie“ Geschlecht deutlich komplexer sei als gemeinhin angenommen werde, weshalb es gelte, eine vereinheitlichende Vorstellung eben dieser zu dekonstruieren:

FCK: Ähm zwei Fragen: Zum einen ähm es gibt ja hm. Wie soll ich das sagen? Natur, Kultur, also du hast noch das Money Experiment angesprochen ähm da gibt's ja auch heiße Debatten in der Wissenschaft, aber auch darüber hinaus, ja, was ist jetzt eigentlich Geschlecht? Ist das Sozialisation? Ist es Biologie? Ist es beides? Ähm wie ist da deine ja (..) genau dein Stand. Als was würdest du Geschlecht geschlechtliche Identität, was ist das für dich?

TH: Mh ganz ehrlich, wir haben das chromosomale Geschlecht, wir haben das Gen/ne, also das genetische Geschlecht, wir haben das hormonelle Geschlecht, wir haben das soziale Geschlecht, bla, so. Was ist Geschlecht für mich? Dass da was im Pass steht, meinst du das? Also ich kann mit dem ganzen Begriff mit

dieser: ‚Wir müssen das unbedingt in Worte fassen‘ nicht so viel anfangen, weil die ähm ähm letztlich geht es um Rollenzuschreiben oder worum geht es? Ähm (...) was ist es für mich?

FCK: Ich weiß, es ist/ die Frage ist auch so ‚puhhh‘, also manche würden jetzt sagen, naja: ‚Geschlecht das ist‘ irgendwie weiß nicht ‚ganz klar, die Biologie‘ ähm (...) würdest du das auch so sagen?

TH: Ach, du kennst die Antwort ja schon, natürlich ist es das nicht (lacht), es ist nicht nur Biologie und ähm es ist viel vielschichtiger, als ähm als wir uns das vorstellen können, ich mir das vorstellen kann, und ich finde, es ist eine Kategorie, die überholt ist und abgeschafft gehört.

Im Unterricht manifestiert sich das in der vorherigen Passage artikulierte sozial-/dekonstruktivistische Momente des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* in Form eines heteronormativitätskritischen Umgangs mit Fragen nach der Natürlichkeit sexueller Vielfalt. Dies kann anhand der folgenden Episode über das „*Schwulen-Gen*“ nachvollzogen werden:

KW: Ehm bei Homosexualität gibt's immer der// de// die Frage, die ganz häufig mit großen Augen gestellt wird, die Frage, ob das nicht doch irgendwie vererbt wäre oder angeboren zumindest so in den Genen. Also das ist dann die Anlage-Umwelt-Diskussion, wenn man da auf Homosexualität zu sprechen kommt, stellt garantiert von 25 einer diese Frage ja, wie das denn wäre und da gibt's doch dann Forschungen, die herausgefunden hätten dass// es gibt ein Schwulen-Gen und so so populärwissenschaftliche Sachen (.) Das ist ne ganz typische Rhetorik [...]

FCK: Bleiben wir doch mal beim Schwulen-Gen

KW: //Beim Schwulen-Gen//

FCK: Wie wie eh, auch ne Episode, wie gehst du darauf, wie reagierst auf solche Rhetoriken, die immer wieder kehren? Jetzt an dem Beispiel.

KW: Ja ich, ich eh eh hab ja Gott sei Dank genug Fachwissen darüber. Ein anderer Lehrer wäre mit dem wahrscheinlich hilflos auf// ausgeliefert, weil es ja im wissenschaftlichen Gewand daherkommt, und wenn man da nicht dagegen steuern kann, dann ist man halt aufgeschmissen, was soll man machen? Ich weiß halt eben, dass eben diese Studien zum Schwulen-Gen methodisch eh ZERISSEN worden sind von der Fachwelt ehm und ich kann ihnen auch die Literatur dazu sagen, die sie da lesen können, dass eh jegliche Versuche, sexuelle Orientierung irgendwie in der DNA festzumachen alle methodisch komplett gescheitert sind ehm und dass wir ‚leider‘ darauf geworfen sind, ehm ja uns nicht mit Herkunftsfragen zu beschäftigen, sondern mit der Frage, wie wir mit diesen Menschen umgehen wollen, und darauf leg ich dann // Ja also weil die Herkunftsfragen sind ja eigentlich nur Schutzdiskussionen. Es sichert mich ab, ne. Letztendlich am andern Ende der Fahnenstange mach ich dann ein Gen-Test, bei meinen Neugeborenen, um rauszukriegen, auf was ich mich gefasst machen muss, dass sind, das ist, dass sind Sicherungs// das ist Angstabwehr (.) und mir geht's ja um die Frage der gesellschaftlichen Gestaltung, deshalb bin ich ja auch Pädagogin, ja. Und dann (.) ham sie ne Idee, ok es geht jetzt um darum, wie wir mit/ damit leben und damit umgehen und ja und damit sind sie meistens so gestopft erstmal von der von ‚uaaaah okay!‘ ich muss mich dazu// ich muss dazu ne ne HALTUNG gewinnen so ‚okaaaay, das is jetzt echt viieel‘, und dann reicht das auch schon für 90 Minuten an Input, ja.

FCK: (...) Mhm Mhm (.) ehm ja andere wären vielleicht versucht zu sagen, so, ich weiß nicht, strategischer Essentialismus oder das ist ja irgendwie im Tierreich gibt's ja auch irgendwie homosexuelles Verhalten.

KW: Ja, wunderbar ja das ist klasse.

FCK: Machst du das, machst du das?

KW: (grinst) Ich LIEBE das Beispiel, ja (lacht) ich eh, also wenn sie mir mit Tieren kommen und dann und dann ehm ich hab ich war mal auf nen Kongress und also das ist halt der Vorteil den ich habe, ehm ich war mal auf `nem Kongress, wo ein Referat darüber gehalten worden ist, ehm wo eben ein Biologe sozusagen der hat die Müll// die Mülleimer der Verhaltensbiol// anderen Verhaltensbiologien durchforstet und hat die ganzen Beweise zusammengesucht, also nicht Beweise, Beweis für was?// die ganzen FAKTEN zusammengesucht darüber ehm über Homosexualität, Heterosexualität im Tierreich. Von denen es zick gibt, ja (.) also es gibt (.) das ist auch die Rückmeldung, die ich meinen Schülern gebe, wir finden leider keine Sicherheit in der Natur, weil ich kann ihnen auch gleichzeitig die Giraffenart oder die die Pelikanart oder die so und so Art, die leben schwul, die leben lesbisch zusammen, die einen bilden Kindergärten mit zweihundert Tieren

und drei Erwachsenen, ja und ich sag (.), Sie finden in der Natur keine Orientierung. Wir müssen uns die als Menschen leider selbst herstellen. Deshalb sind wir ja Menschen.' ne (.). Und eh das ist dann immer, da freu ich mich dann immer, wenn das kommt (beide lachen), weil dann immer so ‚JA KLAR!‘ ne, die Tiere sind auch heterosexuell pfff (lacht). Erstmals stimmt's nicht und zweitens ma ist es auch kein Hinweis, wie wir leben sollen (.). an welcher Tierart sollt ich mich denn orientieren? Am Krokodil oder am Nacktmull oder was ist jetzt das Vorbild für mich (lacht).

Die Lehrerin gibt an, dass die *Nature-Nurture-Debatte* („Anlage-Umwelt-Diskussion“) im Unterricht häufig im Zuge der Thematisierung von „Homosexualität“ relevant werde, weil Schüler:innen unter Bezugnahme auf „populärwissenschaftliche[s]“ biologisches Wissen veraltete Forschungsergebnisse rezipierten. Auf Nachfrage, wie Frau Weber mit dieser Situation verfare, betont sie ihr im Zuge der Promotion und ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin erworbenes „Fachwissen“. Dieses erlaube es ihr in Kontrast zu Lehrpersonen, denen dieses Wissen fehle („wäre mit dem wahrscheinlich hilflos auf/ausgeliefert“), biologistischen Argumentationen von Schüler:innen aktiv in einer differenzierten Weise entgegenzusteuern („dagegen steuern“).

In einer wissenschaftskritischen Perspektive erklärt die bisexuell situierte (Cis-)Lehrerin Frau Weber hieran anschließend, dass „Studien zum Schwulen-Gen“ methodisch höchst fragwürdig seien. Sie kenne die entsprechende „Literatur“ und die Ergebnisse seien auch in der „Fachwelt“ nicht als biologisch gesichertes Wissen anerkannt. Unabhängig davon, dass die getroffenen Aussagen zum Schwulen-Gen wissenschaftlich nicht haltbar seien, erachtet sie essentialistische „Herkunftsfragen“ als von nur geringer Produktivität für die pädagogische Auseinandersetzung mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, zumal diese lediglich einer „Schutzdiskussion“ zuträglich wären.

Gemeint ist in diesem Kontext vermutlich einerseits der Schutz von LGB-TIQ*-Subjekten unter Bezugnahme auf das Argument, dass deren Lebensweise keine ‚freie‘ Wahl, sondern eine ‚natürliche‘ und damit gewissermaßen unverschuldete geschlechtliche und sexuelle Orientierung sei. Andererseits besteht die Kehrseite dieses Diskurses, dass Eltern sich mit Hilfe von Gen-Tests in naher Zukunft derart vor LGB-TIQ*-Kindern ‚schützen‘ könnten, so wie sie es heute bereits vor ‚beeinträchtigten‘ Kindern tun („Letzendlich am ander/ andern Ende der Fahnenstange mach ich dann en Gen-Test, bei meinen Neugeborenen, um rauszukriegen auf was ich mich gefasst machen muss, dass sind, das ist, dass sind Sicherungs// das ist Angstabwehr (.).“).

Kontrastiv zu pathologisierenden biologischen Argumenten über Geschlecht und Sexualität stellt Frau Weber ihr Selbstbild als „Pädagogin“ heraus. Diesem folgend geht es ihr im Unterricht vielmehr darum, Fragen nach der „gesellschaftlichen Gestaltung“ von Geschlecht und Sexualität zu verhandeln, sodass Schüler:innen in die Lage versetzt werden, eine begründete Position („HALTUNG“) gegenüber der Vielfalt an Lebensweisen einnehmen zu können.

Auf die Nachfrage, ob die Lehrerin einen strategischen Essentialismus zuweilen nicht doch als eine probate Thematisierungsstrategie im Fachunterricht erachte, distanziert sich diese erneut von den kritisierten Schutzdiskussionen. Sie gibt zu verstehen, dass sie Schüler:innen erkläre, dass diese „keine Sicherheit in der Natur“ finden können. Frau Weber erinnert diesbezüglich an die pädagogische Frage, „wie wir leben sollen“, und fordert Schüler:innen dazu auf, eine eigene Position zu dieser Frage zu bilden, an der sie sich mit ihren Lebensentwürfen orientieren wollen („Sie finden in der Natur keine Orientierung. Wir müssen uns das als Mensch leider selbst herstellen“).

Die Transformation des heteronormativen Systems der Cis-Zweigeschlechtlichkeit durch die aktive Thematisierung vielfältiger Lebensweisen spiegelt sich nicht nur in den Interaktionen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen sowie der Gestaltung des Unterrichts wider. Ebenso erstreckt sie sich unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* gleichfalls auf jene Handlungsbereiche des Bildungssystems, in denen Lehrkräfte berufliche Möglichkeiten erkennen, organisationale Strukturen der Institution Schule zu verändern:

FCK: Ehm, wenn wir nochmal bei der Thematisierung bleiben im Unterricht. Was für Möglichkeiten, fachspezifische Möglichkeiten siehst du noch? Hast du noch andere Erfahrungen in den Fächern gemacht?

KW: Hmm, Hmm. Ehm (...) Jaa (...). Also am meisten Möglichkeiten sehe ich eben in diesem Fach Sozialisation und da eben auch vor allen Dingen gerade in dem Block über Psychoanalyse (...) Es ist halt einfach so verdammt wenig Zeit, ja. Und es ist einfach so, dass, wir hams jetzt geschafft, ehm [...] Also ich bin in der Entwicklerkommission für die Prüfungsfragen für die zentrale Abschlussprüfung, also ich schreib mit zwei Kollegen für das Bundesland die Abschlussprüfungen in der Fachoberschule, so jetzt ham wir natürlich ein, ein Kern-Curriculum erfasst, verfasst, wonach sich die Lehrer richten müssen, damit sie Schüler vorbereiten (...) Wir haben Gender reingeschrieben. Nach einigen, nicht Auseinandersetzungen, aber Unsicherheiten auch mit unserem Kommissionschef ‚Wo das denn hingehört und so weiter‘. Ehm wir ham jetzt aber gerade, wir ham jetzt gerade erst die Prüflesungen, also das sind, wiederum Lehrer, die unsere Entwürfe der Abschlussprüfungen gegenlesen und ihre Rückmeldungen geben, das sind die Prüflesungen. Haben wir große Irritationen erlebt (...) hach, es ist der alte Käse: Hauptwiderspruch oder Nebenwiderspruch, ja, das ist das Ding. Also wenn ich jetzt sowas mache wie jetzt zum Beispiel im Fach JUGEND, auch ein Fach, JUGEND, da sind dann, steht dann im Curriculum ehm Entwicklungsphasen, Entwicklungsprozesse im Jugendalter. Der Klassiker dazu ist Hurrelmann, ja? Bei Hurrelmann taucht Geschlecht in zwei Zeilen auf, so ne. Ehm (...) wir haben aber gesagt: ‚Nein, das reicht uns nicht!‘ und deshalb haben wir Gender als eigenen Themenbereich angegebenen und nicht nur als Unterpunkt in der Entwicklung, ehm (...) und die Kollegen haben einfach noch ganz große Schwierigkeiten, das umzusetzen, und das kann ich ihnen auch gar nicht verübeln, weil es gibt einfach keine vernünftige Literatur, die nicht den Rahmen sprengt, völlig sprengen würde. Ich kann mit denen nicht Judith Butler lesen, ich kann nicht jedem Schüler, Lehrer auferlegen, er soll Judith Butler lesen, das verstehen ja die wenigsten. Es gibt keine vernünftige Literatur. Die Mainstreamschreiber, so wie Petersen, und diese ganzen Leute, die eben die Schulbücher entwickeln, die interessieren sich nicht für den Geschlechteraspekt. Es taucht höchsten mal unter Rollentheorie auf, so. Aber als Identitätsthematik ist es, spielt es einfach nicht, einfach keine große Rolle und deshalb ehm kriegen wir da auch, werden wir auch immer wieder Gegenwind kriegen, ehm, weil einfach die Lehrer sagen, wie soll ich’s denn umsetzen? Das ist ein riesen Problem!

Der ersten Dimension des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* folgend problematisiert Frau Weber in der Passage den geringen Transfer heteronormativitätskritischen Fachwissens in das Bildungssystem und kennzeichnet diesen Umstand als „*ein riesen Problem!*“. Der Mangel an Lehrbüchern und handlungspraktischem Wissen zu Geschlecht und Sexualität führe ihrer Aussage nach dazu, dass Lehrer:innen sich mit der Berücksichtigung vielfältiger Lebensweisen vor dem Hintergrund struktureller Zwänge („*Es ist halt einfach so verdammt wenig Zeit!*“) überfordert fühlen und im Zuge der Umsetzung im Unterricht überfragt seien („*wie soll ich’s denn umsetzen?*“).

Die mangelnde Berücksichtigung des Untersuchungsgegenstandes im „*Kern-Curriculum!*“ sowie die „*Irritationen!*“ und Widerstände („*Gegenwind!*“), die das Thema „*Gender!*“ provoziere, verweisen der Deutung der Lehrerin folgend auf das Verhältnis von Universalismus und Partikularismus – oder in den Worten der Kritischen Theorie: auf die „*alte!*“ Frage nach „*Hauptwiderspruch oder Nebenwiderspruch!*“.

Bezogen auf den „Geschlechteraspekt“ in Schule und im Bildungssystem zeige sich dieser Widerspruch im berufsbildenden Fach Jugend anhand des Themenfelds Sozialisation, bei dem Gender nur eine untergeordnete Rolle im Entwicklungsprozess zugeschrieben wird („Der Klassiker dazu ist Hurrelmann, ja? Bei Hurrelmann taucht Geschlecht in zwei Zeilen auf, so ne.“).

Um dieses Verhältnis zu verändern, setzt sich Frau Weber nicht nur an der eigenen Schule für vielfältige Lebensweisen ein. Ebenso engagiert sie sich in der „Entwicklerkommission für die Prüfungsfragen“. Sie stellt den Widerspruch nicht nur fest, sondern legt diesen aktiv ein („Nein, das reicht uns nicht!“), indem aktiv an der Veränderung des fachbezogenen Kern-Curriculums mitwirkt. Gemeinsam mit ihren Kolleg:innen argumentiert sie dafür, „Gender als einen eigenen Themenbereich“ und nicht nur als einen „Unterpunkt“ in die zentralen Abschlussprüfungen zu integrieren („haben Gender reingeschrieben“). Hierüber soll die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex, trotz und entgegen bestehender „Unsicherheiten“ seitens der Lehrkräfte, in Schule und Unterricht gefördert werden.

Dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* entsprechend erkennt Frau Weber ihre institutionelle Zuständigkeit für den Untersuchungsgegenstand an und übernimmt proaktiv pädagogische Verantwortung für diesen in ihren beruflichen Funktionen als Lehrkraft. Sie steht zur Vielfalt an Lebensweisen, indem sie in ihren beruflichen Funktionen für die Vielfalt an Lebensweisen einsteht. Sie bezieht Position zum Thema und vertritt diese Position gegenüber Dritten mit fundierten Argumenten, wodurch sie das Themengefüge Geschlecht und Sexualität zu einem pädagogischen Gegenstand erklärt.

Konkret tut sie dies, indem sie die Berücksichtigung von Gender im Unterricht und während der Abschlussprüfungen einfordert. Und genau dies tut sie nicht nur in Bezug auf Geschlechterrollen, sondern ebenso bezüglich der Geschlechtsidentität („Die Mainstreamschreiber, so wie Petersen, und diese ganzen Leute, die eben die Schulbücher entwickeln, die interessieren sich nicht für den Geschlechteraspekt. Es tauch höchstens mal unter Rollentheorie auf, so. Aber als Identitätsthematik ist es, spielt es einfach nicht, einfach keine große Rolle“).

Die Lehrerin mahnt die Vernachlässigung des Untersuchungsgegenstandes in der schulbezogenen Fachliteratur an, ohne die faktischen Möglichkeiten zur Veränderung des Status quo zu überschätzen oder die Verantwortung für die Veränderung eines heteronormativen Bildungssystems zu individualisieren („die Kollegen haben einfach noch ganz große Schwierigkeiten, das umzusetzen, und das kann ich ihnen auch gar nicht verübeln, weil es gibt einfach keine vernünftige Literatur, die nicht den Rahmen sprengt“).

Auf diese Art und Weise macht sie auf ein systematisches Problem mit Heteronormativität in der Schule und im Bildungssystem aufmerksam, welches es auf unterschiedlichen sozial-strukturellen Ebenen (Makro, Meso, Mikro) zu bearbeiten gelte. Dies sei nötig, um in Zukunft den Umgang mit und die Thematisierung von Geschlecht und Sexualität in Schule und Unterricht im Sinne der geschlechtlichen und sexuellen Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen zu wandeln.

Vergleichbare Deutungen offenbaren sich in den Passagen der inter*geschlechtlichen Lehrkraft Toni Holtkamp. Die Handlungsorientierungen der Lehrperson zielen einerseits auf die Transformation des heteronormativen schulischen Handlungsfeldes ab. Andererseits antizipieren sie jedoch ebenso die strukturellen Grenzen der eigenen Handlungsfähigkeit (*agency*), um das subjektive Wohlbefinden von Lehrkräften respektive die eigene physische und psychische Gesundheit nicht zu gefährden:

TH: Ähm mit meiner Schulleitung komm ich ganz gut klar und die wissen auch, dass ich das [inter*geschlechtlich] bin, und ich hab auch eingefordert, dass sie sich drum kümmern sollen, dass das Programm umgestellt wird und ähm dass es ähm Umkleiden geben soll, die abschließbar sind oder die eben nicht/ wo man die Tür zu machen kann auch und dass es eigentlich auch Toiletten gibt, die nicht nur nach Männlein und Weiblein getrennt sind, sondern eben Leute, die sich nicht verorten wollen. Dass es eben genderneutrale Klos gibt, das hab ich mit ihnen besprochen und bin da unbequem und die sagen: ‚Ja, ist ja `n offenes Geheimnis‘, dass ich eben Zwitter bin, fertig (lacht).

FCK: Ja, aber da ähm da tust du ja auch einiges innerhalb der Schule, würde ich sagen, wenn du sagst, da bist du unbequem und ähm adressiert, also sind ja dann auch strukturelle Veränderungen wie Umkleidekabinen, dieses Schulprogramm, also da scheinst du ja doch dann aktiv auch zu sein in in an deiner Schule.

TH: Ähm ja. Bei denen/ in denen Bedingungen, in denen ich was verändern kann (..), aber/ ähm oder wo ich mitbestimmen kann und sagen: ‚Denkt doch nochmal nach und denkt das mit. Denkt Inter* mit!‘ so in der Art. Ähm bei den Lehrbüchern hab ich nachgefragt bei den Verlagen, da ähm sagen die mir: ‚Ja, setzten Sie sich mal bitte mit unserem Redakteur auseinander‘ und der Redakteur sagt: ‚Können Sie den Artikel schreiben?‘ Und dann sag ich: ‚Ja‘ und dann: ‚Ja und dann gucken wir, wieviel wir davon drucken können‘ und das ist doch, ja. Also das ist etwas, was ich nicht beeinflussen und verändern kann, genauso wenig wie ich das Schulgesetz verändern kann, genauso wenig wie eben jetzt diskutiert wird, ob ‚Rasse‘ in Artikel 3 drinsteht oder nicht. Das ist/ da kann man ne Petition machen, da bräuchte man `n vernünftigen Rechtsanwalt, da hab ich gar keine Lust und keine Kraft zu. Mach ich nicht (..) oder nicht mehr (lacht).

Die inoffiziell vor der Schulleitung als „Zwitter“ geoutete (Inter*)Lehrperson schildert in Anschluss an eine andere Passage, in der die institutionelle Heteronormativität des schulischen Handlungsraums kritisiert wurde, dass sie:er mit der Schulleitung ein relativ gutes Verhältnis habe, gleichwohl sie:er gegenüber dieser eine „unbequem[e]“ Position vertrete, weil Inter* in der Schule nicht als Lebensweise antizipiert werde. Unbequem zu sein und widerständig zu handeln, bezieht sich hier auf den formulierten Anspruch, für vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen innerhalb jener „Bedingungen“ einzutreten („Denkt doch nochmal nach und denkt das mit. Denkt Inter* mit!“), in denen die Lehrperson durch ihr jeweiliges persönliches Engagement im beruflichen Handlungsfeld etwas „verändern kann“.

Handlungspraktisch realisiert sich die deutungsmusterspezifische Haltung engagierter Offenheit in der Forderung („hab auch eingefordert“), institutionellen Diskriminierungen an der eigenen Schule entgegenzuwirken und Inter*geschlechtlichkeit gedanklich zu berücksichtigen. Dies gelingt etwa, indem das binärgeschlechtliche Schulverwaltungsprogramm („dass das Programm umgestellt wird“) sowie rigide heteronormative Raumstrukturen („genderneutrale Klos“) als solche benannt und perspektivisch verändert werden, zumal sie all jene Personen mit Exklusion bedrohen, welche nicht eindeutig männlich oder weiblich sein wollen oder können.

Analog zu Frau Weber kritisiert Toni Holtkamp auch aktuelle Lehrbücher, weil diese inter*geschlechtliche Lebensweisen gar nicht oder in keiner adäquaten Weise berücksichtigen. Die hierzu gemachten Erfahrungen mit einem Schulbuchverlag, die dem rekonstruierten heteronormativen Double-Bind entsprechen, da sie auf die Instrumentalisierung respektive den Gebrauch von ‚inferior situierten Subjekte bzw. Betroffenen‘ abzielen, ohne diesen jedoch faktische Entscheidungsbefugnisse und Handlungsmacht in einer empowernden Weise einzuräumen, markieren, neben weiteren gesellschaftlichen Sphären, zu denen die Lehrperson keinen Zugang hat („Schulgesetz“, „Rasse in Artikel 3“), die strukturelle Grenze der beruflichen Transformation der schulischen Geschlechterordnung.

Die Lehrperson kann und will diese Grenze „nicht mehr“ überschreiten. Hierzu werden entweder weitreichendere Ressourcen als die ihr zur Verfügung stehenden benötigen oder

sie überfordert sich selbst und ihre Rolle als Lehrkraft mit dieser Aufgabe, womit sie die besondere Belastung qua ihrer geschlechtlich inferioren Situierung in einem flexibilisierten heteronormativen Handlungsfeld erschöpfen würde („*da bräuchte man `n vernünftigen Rechtsanwalt, da hab ich gar keine Lust und keine Kraft zu*“).

Wie prekär insbesondere Toni Holtkamps geschlechtliche und wie komplex ihre sexuelle Verortung als Inter* vor dem Hintergrund eines post-heteronormativ strukturierten Handlungsraumes ausfallen, verdeutlichen nachstehende Ausführungen zu ihrer geschlechtlich-sexuellen Situierung im Verhältnis zu ihrer Funktion als Lehrkraft:

TH: Ähm ich bin inter*. Sexuelle Verortung heißt ja eigentlich, das ist ja schwul lesbisch und so, das meinst du damit? Ja, das kann ich gar nicht. Ah da gibt's keinen Begriff. Ähm ich lieb wohl eine Frau, aber ich würd das nicht als lesbisch ansehen und ich würd's auch nicht als schwul/ ne, schwul auch nicht. Das funktioniert einfach nicht. Gibt's keinen Begriff für (...).

FCK: Weil das ja auch genau schon wieder vom binären irgendwie hergedacht ist, ne? Dann bezogen auf die sexuelle ähm Orientierung.

TH: Mhm, genau (lacht).

FCK: Genau. Und welche Bedeutung kommt jetzt deiner eigenen geschlechtlichen und sexuellen Verortung für dich als Lehrkraft zu?

TH: (...) Hm, das ist doch (...) das kann ich dir gar nicht beantworten, welche Bedeutung ist das? Wenn ich mich nicht verorten könnte, dann ähm könnt ich auch nicht grade stehen. Weiß ich nicht. (...) Das ist doch (...) nur dann bin ich doch authentisch. (4) Tja, keine Ahnung. Welche (unv.) du, weiß ich nicht. Das ist so ganz grundlegend.

Die Lehrperson beschreibt hier ihre geschlechtliche Verortung als „*inter**“. Auf die Frage, welche sexuelle Verortung sie:er habe, erklärt Toni Holtkamp, dass es „*keinen Begriff*“ für die eigene Sexualität gäbe, der nicht bereits einem heteronormativen Paradigma verhaftet bliebe, weshalb die Lehrperson darauf basierende Zuordnungsschemata wie „*lesbisch*“ oder „*schwul*“ ablehne und im Fragebogen als Sexualität ‚divers‘ angibt. Gleichwohl die Anwendung gängiger Begehrenskategorien für die Lehrperson nicht „*funktioniert*“ und auch Toni Holtkamp keine Worte zu finden scheint, um die Frage zu beantworten, welche Bedeutung der eigenen geschlechtlich-sexuellen Situierung im Hinblick auf die Rolle als Lehrkraft zukommt („*kann ich dir gar nicht beantworten*“), so schreibt sie:er dieser doch eine zentrale Relevanz im Hinblick auf die Authentizität als Lehrkraft zu.

Die Lehrperson verwendet hierzu die deutungsmusterspezifische Positionierungsmetapher, um zu artikulieren, dass eine eigene Verortung, ein eigener Standpunkt (Haltung, Position, Stellung) für sie:ihn als Basis dient („*ganz grundlegend*“), um Verantwortung für etwas oder jemanden übernehmen zu können. Dieser Gedanken wird so auch in der Metapher des aufrechten Stehens artikuliert („*Wenn ich mich nicht verorten könnte, dann ähm könnt ich auch nicht grade stehen*.“).

Die (Trans*)Lehrerin Frau Schmidt und die schwulen (Cis-)Lehrer Herr Hübner sowie Herrn Kramer schilderten jeweils, dass sie ihrem schulischen Coming-Out sowohl ein empowerndes Moment als auch einen gewissen Vorbildcharakter zuschreiben und ihre sexuelle Sichtbarkeit mit der professionellen pädagogischen Haltung engagierter Offenheit verbinden, um im Schulalltag Gesprächsanlässe über Geschlecht und Sexualität qua ihrer spezifischen Situierung zu ermöglichen. Hingegen verdeutlicht das Gespräch mit der inter*geschlechtlichen Lehrperson Toni Holtkamp das nach wie existierende Macht- und Anerkennungsgefälle zwischen LGBTIQ*-Subjekten und zeigt, wie inter*geschlechtliche

Lehrpersonen unter Bedingungen der Post-Heteronormativität in spezifischer Weise im Schulalltag und Fachunterricht institutionell diskriminiert werden.

Die nachfolgende Passage dokumentiert ferner, dass es nicht zwingend eines Coming-Outs als LGBTIQ*-Lehrkraft bedarf, um sich mit einer engagierten und offenen Haltung für die Vielfalt an Lebensweisen in Schule und Unterricht als Lehrkraft einzusetzen:

FCK: Ähm und wie ist das ähm bei den Schüler:innen oder ähm deiner Klasse, in der du Klassenlehrer:in bist? Wie ist das da?

TH: Die nehmen mich als Frau wahr. Und solange es keine Biobücher gibt, wird mir auch wenig anderes übrig bleiben, als dass die mich immer als Frau wahrnehmen. Und dann sagen die: ‚Guten Morgen, Frau Mhmhmh‘ (lacht), so. Ist natürlich blöd und trifft das überhaupt gar nicht, weil ich das nicht bin, und ähm verändern kann ich’s jetzt erstmal nicht. Außer, dass ich sage: ‚Hey, hör mal zu, ähm ist jetzt bei mir so und so.‘ Will ich das mit 12-Jährigen oder mit 15-Jährigen diskutieren, die nicht mal nachlesen können im Biobuch, dass es das gibt? Dann hab ich doch genau die Situation, von der viele sprechen ähm, dass inter* sich nicht outen sollen ähm, weil sie dann als ähm (..) Kuriosität dargestellt werden. Sowas hatte ich mal, dann haben Schüler zu mir gesagt, also einer, an einer anderen Schule: ‚Mein Pa/ der Papa hätte gesagt ich wäre ein Naturwunder.‘ Ja, achso, gut (lässt die Hände auf den Tisch fallen).

FCK: Was sagt man da? Was macht man da?

TH: Ja (..) Naturwunder, so ist das (lacht). Was soll ich da sagen? Es ist einfach so. Joa. (..) Brauche ich mich ja nicht drüber aufregen. Jeder ist ein Naturwunder, wenn wir ehrlich sind (lacht). Also Dankeschön, du hast es erkannt, ne. Was/ ja. Und solange brauch ich da eben nichts machen und bis ich in Pension gehe, wird das auch sich nicht verändern, vermute ich mal. So langsam, wie das in der Entwicklung geht. Ja, und wenn die Leute das nicht denken können, dann/ also es ist klar, ich weiß, dass ähm jetzt noch heute noch die Eltern ihre Zwitterkinder operieren lassen. Also okay, die haben die Gewalt, die dürfen das ähm, obwohl ich sage, vom Kinderrecht dürfen sie das nicht, weil es ur/ die ureigenste Selbstbestimmung wird ja genommen. Ähm Baby werden den/ oder einem Baby werden die hormonproduzierenden Organe entnommen und die Geschlechtsteile werden operiert und angepasst. Dürfen die Eltern entscheiden heute. Joa. Da fällt mir nix mehr zu ein und dann ähm denke ich, solange das so ist und Deutschland das so gestattet, ähm dass da Menschen verstümmelt werden und auch denen die Möglichkeit genommen wird, wenn jetzt bei einem Mädchen mit zu großer Klitoris die abgeschnitten werden würde und es würde aber später Lust haben als Mann zu leben ähm und das würde alles funktionieren, wenn man das dranlassen würde, dann ja. Fällt mir nichts zu sein. Die Menschenrechte sind da nicht gewahrt. Und ähm in dem Moment brauche ich mich über mein ‚Guten Morgen Frau Mhmhm‘ überhaupt nicht ärgern, wenn immer noch heute Kinder verstümmelt werden. Dann ist mir das doch egal und ich kämpfe für diese Kinder, die da (..) jetzt so aufgewachsen müssen und jetzt ihre Schmerzensgeldprozesse gewinnen oder dass es am besten gar nicht passiert und so `n bisschen Aufklärungsarbeit und bin eben im Privaten sichtbar (..) und mehr nicht. Das reicht [...] denn ich muss damit ähm (.) leben können. Ich muss abends ins Bett gehen können und will nicht in irgendeine psychische Klinik wegen Dingen, die bei mir nicht bearbeitet wurden und die ich nicht auflösen kann, weil die Gesellschaft nicht so weit ist. Will ich nicht. Ich will arbeiten, mein Zeug machen und ganz in Ruhe (...) `n bisschen was bewegen.

Toni Holtkamp bewegt sich der Passage nach in einem strukturellen Spannungsverhältnis, das eine spezifische Dimension des in dieser Arbeit rekonstruierten post-heteronormativen Double-Bind beschreibt: Outet sie:er sich, riskiert die Lehrperson, durch Kolleg:innen, Schüler:innen oder Eltern als „*Kuriosität*“ verändert zu werden und die professionelle pädagogische Integrität als Lehrperson einzubüßen. Ein Outing birgt für inter*geschlechtliche Lehrperson demnach die Gefahr der De-Professionalisierung der eigenen Subjektposition als Lehrkraft.

Outet Toni Holtkamp sich nicht, setzt sie:er sich wissentlich der kontinuierlichen Fehlansprache (Missgendern) durch die Schüler:innen als „*Frau*“ aus und riskiert damit womöglich eine Beschädigung der persönlichen Integrität als inter*geschlechtliche Person.

Toni Holtkamp befindet sich hiernach in einem post-heteronormativen Double-Bind, da die Lehrperson sich zwischen zwei ähnlich problematischen Optionen entscheiden muss, von denen weder die eine noch die andere der Verortung als inter*geschlechtliche Lehrperson gerecht wird. Eine ‚Lösung‘ des Dilemmas wird strukturell durch post-heteronormative Macht- und Herrschaftsverhältnisse verunmöglicht, solange Inter*geschlechtlichkeit nicht als ebenso intelligible Subjektposition wie cis-geschlechtliche Zweigeschlechtlichkeit anerkannt wird.

Angesichts des Umstandes, dass Toni Holtkamp die strukturellen Bedingungen, unter denen sie:er pädagogisch professionell handeln muss, individuell nicht hinreichend verändern kann, entscheidet sich die Lehrperson, ausdrücklich im Wissen um die damit verbundene Problematik der geschlechtlichen Missachtung der eigenen Person, für eine der beiden ‚falschen‘ Optionen. Genau in dieser ‚Zwickmühle‘ manifestiert sich das in vergleichbarer, aber anderer Weise ebenfalls für homosexuelle Lehrkräfte rekonstruierte post-heteronormative Double-Bind.

Vor dem Hintergrund der a) postulierten Trägheit gesellschaftlicher Transformationsprozesse im Dispositiv der Geschlechter und Sexualitäten („*und bis ich in Pension gehe wird das auch sich nicht verändern*“), b) der Erkenntnis, dass Personen Inter*geschlechtlichkeit in Schule und Gesellschaft nach wie vor für keine intelligible Subjektposition erachten respektive nicht als solche „*denken können*“, c) der vergangenen wie auch gegenwärtig an inter*geschlechtlichen Kindern durch vereindeutigende Operationen begangenen Menschenrechtsverletzungen („*Die Menschenrecht sind da nicht gewahrt*“) sowie d) der äußerst verletzenden berufsbiographischen Erfahrungen mit dem Outing als Inter* an einer anderen Schule („*Mein Pa/ der Papa hätte gesagt ich wäre ein Naturwunder*“) entscheidet sich die Lehrperson zu Gunsten ihrer:seiner eigenen physischen und psychischen Gesundheit („*ich muss damit ähm (.) leben können. Ich muss abends ins Bett gehen können*“) gewissermaßen für das ‚geringere Übel‘ und nimmt das kontinuierliche Missgelingen ihrer:seiner Person im Schulalltag in Kauf.

Die skizzierte Situation und damit verbundenen Umgangsweisen offenbaren ein post-heteronormatives schulisches Handlungsfeld sowie strukturelle Formen sozialer Ungleichheit, die die inter*geschlechtliche Lehrperson als Individuum „*nicht auflösen kann*“, wie Toni Holtkamp es selbst zu verstehen gibt. Der Verweis auf die strukturellen Grenzen der eigenen Handlungsfähigkeit sowie die Beharrlichkeit flexibilisierter Heteronormativität (z.B. in Schulbüchern, Familien) stellt für die Lehrperson einen legitimen Grund dar, weshalb sie:er – dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* folgend – einerseits vorwiegend „*im Privaten*“ sichtbar wird und andererseits – dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* entsprechend – im Rahmen ihrer beruflichen Möglichkeiten wie auch Grenzen ein „*bisschen Aufklärungsarbeit*“ leistet. Der Deutung der Transformation des post-heteronormativen Feldes qua Pädagogisierung und Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt respektive der Ausübung von Kritik an heteronormativer Ungleichheit folgend hält die Lehrperson am Ende in der Passage resümierend fest, dass sie:er im Zuge der regulären Ausübung des Lehrberufs „*ganz in Ruhe (...) `n bisschen was bewegen*“ möchte.

In äquivalenter Weise zur Passage der inter*geschlechtlichen Lehrkraft, jedoch von einem anderen geschlechtlich-sexuellen Standpunkt aus beschreibt Herr Hübner die spannungsreiche Situation, in der er sich als schwuler (Cis-)Lehrer befindet, wenn er vor dem Hintergrund des empirisch rekonstruierten post-heteronormativen Double-Bind und der hierüber bedingten „*Instrumentalisierung*“ seiner Person im Unterricht von (heterosexuel-

len) (Cis-)Kolleg:innen retrospektiv wie folgt reflektiert. Er beziehe aufgrund der fehlenden strukturellen Unterstützung durch das Kollegium, die Leitungsebene, aber auch der Schulbürokratie nur in „ganz kleinem Rahmen“ Position zu den Themen Geschlecht und Sexualität respektive zeige diesbezüglich „Gesicht“, um für die Vielfalt an Lebensweisen in der Schule in einer werteorientierten wie auch couragierten Weise einzustehen:

DH: Ich meine, wir sind doch auch wir sind doch bei Zivilcourage jetzt. Wir sind bei normaler Zivilcourage, bei selbstverständlichen Werten und Zivilcourage. Ich ähm bin leider, vielleicht durch durch nach zwölf Jahren Beruf manchmal sehr sarkastisch, aber ich habe auch schon bei Klassen geendet mit dem, also wenn wir über das Thema Homosexualität und sowas Schwul-sein gesprochen haben, ähm, hab ich auch schon gee/ also bei dieser ersten Klasse, wo ich das gemacht hab, wo ich mich dann hab instrumentalisieren lassen, und es hat auch Spaß gemacht, das war ne Klasse, wo halt auch rechts, sehr rechtslastige Schüler wohl drin waren, die aber, als ich da war, sehr still waren und sehr zurückhaltend waren. Und ich hab das gemerkt, dass sie sehr zurückhaltend waren, und dann hatte die Kollegin/ ich war alleine in der Klasse, ähm, die Kollegin hat gesagt: ‚Ja, der und der, der und der, der, die und die Äußerung gemacht hat, der sitzt dahinten so‘. Und die waren alle sehr ruhig, die wenigen, die es betroffen hat, ich bin aus der Klasse damals raus und hab gesagt: ‚So, und wenn jetzt einer von denen mein Auto kennt und da jetzt rausgeht und mit die Reifen zersticht, oder das Auto zerkratzt, wissen Sie, wer von meinen Kollegen allen sagt: Da ist doch der Hübner selber dran schuld, hätte er doch nicht machen müssen. Das ist doch dem sein Problem, der hat’s doch provoziert! Ja, und ich glaube, dass das leider mehr Normalität ist, als wir uns wünschen. Ich will nicht sagen, gibt nicht Einzelfälle, die ganz klar, wie wir denken, aber ähm, ich glaube, das Gros denkt eher so: ‚Hättest’s ja nicht machen müssen‘.

FCK: Quasi, Ihre individuelle Schuld, dass Sie sich das jetzt auf die Fahne schreiben.

DH: Genau, und das ich quasi versuche, Gesicht zu zeigen, ich tu’s doch auch nur in ganz kleinem Rahmen. Also es ist ja nicht so, dass ich jetzt riesig da was mache, aber im kleinem Rahmen und das ist es ja, was Schule ausmacht. Im kleinen, individuellen Rahmen können wir was tun, und diese Summe würde es stark machen. Aber ähm, das muss unterstützt werden von der Schulleitung. Und die Schulleitung ähm, tut auch ähm, wir machen’s der Schulleitung leichter, wenn’s von der Kultusbürokratie kommt.

Im Rahmen der individuellen Möglichkeiten und strukturellen Grenzen – erstens – Kritik an un-/gebrochenen heteronormativen Verhältnissen in der Schule zu üben, um – zweitens – im Schulalltag und Fachunterricht einen offenen, werteorientierten wie auch engagierten Standpunkt gegenüber dem Themenkomplex Geschlecht und Sexualität zu beziehen und sich – drittens – durch Pädagogisierung des Themenkomplexes über Wissens- und Wertevermittlung aktiv für die Akzeptanz und Selbstbestimmung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen einzusetzen, impliziert dem rekonstruierten Deutungsmuster der *Responsibilisierung* folgend drei zentrale Dimensionen des pädagogischen Handelns von Lehrkräften.

Der hier zu zitierende Lehrer problematisiert im Speziellen die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule als solche, da diese eine heteronormativitätskritische Auseinandersetzung mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen erschweren oder sogar gänzlich verhindern. Dadurch werde die Zuständigkeit für den Themenkomplex individualisiert, was er, wie am Beispiel der eigenen Person dargelegt, als besondere Herausforderung sowie Erklärung dafür erachtet, dass er sich nur „im kleinen Rahmen“ engagieren könne. Die systematische Vernachlässigung des Themas sowie dessen Individualisierung auf ‚betroffene‘ LGBTIQ*-Lehrkräfte gefährden den schwulen (Cis-)Lehrer in seiner Professionalität als Lehrkraft, wenn er für die Vielfalt an Lebensweisen im Schulalltag aktiv einsteht. Dies stellt er am Beispiel des unzureichenden Problembewusstseins im Kollegium sowie an der fehlenden Unterstützung durch dieses im Zuge der Vermittlung des Themas heraus, womit erneut das post-heteronormative Double-Bind sichtbar wird, in wel-

chem sich der Lehrer befindet: So setzt sich dieser einerseits für den Themenkomplex anstelle sowie in Unterstützung seiner heterosexuellen (Cis-)Kolleg:innen ein, kritisiert andererseits jedoch zugleich die tendenziell ausbleibende Unterstützung eben dieser Kolleg:innen, insofern er sich aufgrund des offenen Engagements im Unterricht der Kolleg:innen für die Themen Geschlecht und Sexualität einsetzt und dadurch angreifbar macht („*Da ist doch der Hübner selber dran schuld, hätte er doch nicht machen müssen. Das ist doch dem sein Problem, der hat's doch provoziert!*“).

Ungeachtet der geschilderten Gefahren betont der Interviewpartner in der Konsequenz dennoch seine institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung, die seiner Meinung nach allen Lehrkräften aufgrund ihrer Profession respektive des genuinen schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags von Heranwachsenden sowie der allgemeinen Zivilcourage zukomme. Hierdurch pädagogisiert er den Themenkomplex Geschlecht und Sexualität in einer diskursiven Weise. Dementsprechend könnten Lehrkräfte, sofern ihre Handlungen durch die Bildungspolitik, Schulleitung sowie das Kollegium strukturell wie auch individuell flankiert sind, in der „*Summe*“ zu einer Transformation des post-heteronormativen schulischen Bildungsraumes beitragen.

Die Lehrkraft verortet den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen übereinstimmend mit den Charakteristika des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* im Zentrum des schulischen Handlungsfeldes zum einen und als eine genuine pädagogische Aufgabe der Institution Schule sowie der darin tätigen Lehrkräfte zum anderen, wobei herausgestellt wird, dass letzteres unabhängig davon gelten sollte, wie Lehrkräfte selbst geschlechtlich-sexuell situiert sind.

6 Theoretisches Modell: Typologie sozialer Deutungsmuster

Das hiesige Kapitel gibt einen Überblick über die empirischen Befunde der Deutungsmusteranalyse. Auf Basis der Bestimmung des Bezugsproblems der *post-heteronormativen Professionsambivalenz* (6.1), um welches sich die drei rekonstruierten Deutungsmuster systematisieren lassen, werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in einer *Typologie sozialer Deutungsmuster* grafisch zusammengefasst (Abbildung 5). Daran anschließend werden noch einmal die wesentlichen Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung für jedes der drei rekonstruierten Deutungsmuster – *Dethematisierung* (6.2), *Fragmentierung* (6.3) und *Responsibilisierung* (6.4) – rekapituliert. Das identifizierte Bezugsproblem entspricht der Kernkategorie der Studie und bildet die theoretische Klammer, von der die sozialen Deutungsmuster zusammengehalten und erschlossen werden. Die (re-)konstruierten Deutungsmuster stellen umgekehrt drei verschiedene Bearbeitungsmodi des identifizierten Bezugsproblems dar. Weil das Verhältnis von Bezugsproblem und Deutungsmustern rekursiv ist, bilden sie gemeinsam ein in den Daten begründetes, theoretisches Modell mittlerer Reichweite im Verständnis *einer* bereichsbezogenen Grounded Theory über den schulischen Umgang von Lehrpersonen mit und bei der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen.

6.1 Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz

„Alle Kunst setzt – wo sie gelingt – das Gegebene so in Konstellation, dass ‚mehr‘ sichtbar wird. Dieses ‚Mehr‘ ist weder bloße Fiktion, noch bare Faktizität. Am ehesten noch ließe es sich fassen als ‚Riss‘ im Gewebe aufgeherrschter Realität, als ‚befremdlicher Blick‘ auf die Welt, der indem er ihrem Leiden und ihrer Verhärtung nachgeht, entbindet, was erst wird.“ – Ludwig A. Pongratz (2013: 149)

Ausgehend von dem vorab definierten, empirisch nicht bestätigten Bezugsproblem – *Wie stellen sich der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen nach Selbstaussage von Lehrkräften in der Schule dar?* (3.4) –, das als Tertium Comparationis forschungsleitend war, konnten in der vorliegenden qualitativen Studie drei miteinander konkurrierende soziale Deutungsmuster (re-)konstruiert werden. Diese lassen sich um ein empirisch begründetes Bezugsproblem systematisieren. Hierbei handelt es sich um die Deutungsmuster der *Dethematisierung* (5.1), *Fragmentierung* (5.2) und *Responsibilisierung* (5.3).

Das identifizierte Bezugsproblem respektive die Kernkategorie, die den Fluchtpunkt dieser drei Deutungsmuster bildet, lässt sich, so das zentrale Ergebnis dieser Arbeit, unter dem Begriff der *post-heteronormativen Professionsambivalenz* subsumieren. Dem in dieser Untersuchung präsentierten Deutungsmusteransatz (4.1) folgend gibt das empirisch bestimmte Bezugsproblem eine abstrakte Antwort auf die eingangs formulierte Forschungsfrage respektive das sogenannte forschungsleitende Bezugsproblem. Das bedeutet, dass sich

der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule (Frage) der Deutungsmusteranalyse zufolge als Form der Bearbeitung der identifizierten post-heteronormativen Professionsambivalenz darstellt (Antwort).

Der Terminus der post-heteronormativen Professionsambivalenz umschreibt weiter die in Rekurs auf unterschiedliche Deutungsmuster variierenden, diskursiven Aushandlungsprozesse institutioneller Zuständigkeit und professioneller pädagogischer Verantwortung von Lehrkräften gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen vor dem Hintergrund von Wandel und Persistenz von Heteronormativität. Die hierüber angezeigte Ambivalenz in der Profession des Lehrberufs kennzeichnet demnach einen beruflichen Spannungszustand. Dieser resultiert daraus, dass widersprüchliche, miteinander konkurrierende Deutungsmuster unter gegenwärtigen Bedingungen der Prekarisierung, Flexibilisierung sowie Modernisierung von Heteronormativität respektive der Post-Heteronormativität sowie der damit einhergehenden, selektiven Normalisierung und Pluralisierung geschlechtlicher wie auch sexueller Vielfalt für Lehrkräfte ein ähnliches Maß an Plausibilität für das pädagogische Denken und Handeln beanspruchen.

Empirisch verweist das Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz auf einen beruflichen Balanceakt, den Lehrkräfte vor dem Hintergrund einer un-/gebrochen heteronormativen Normalitätsordnung in der Schule bewältigen müssen. Durch die Aktualisierung eines oder mehrerer der drei rekonstruierten Deutungsmuster bearbeiten sie eben dieses Bezugsproblem, um im Schulalltag handlungsfähig zu werden. Umschreiben lässt sich diese Herausforderung für Lehrkräfte anhand folgender Fragen, auf welche die rekonstruierten Deutungsmuster jeweils spezifische Antworten liefern:

- Wer versteht sich in einer von Prekarisierung, Flexibilisierung und Modernisierung von Heteronormativität geprägten respektive post-heteronormativen Schule und Gesellschaft in welcher Funktion und Reichweite als institutionell (eher) zuständig und pädagogisch (eher) verantwortlich für den Umgang mit und die Thematisierung von Geschlecht und Sexualität?
- Für wen und wofür genau erachten sich Lehrkräfte als (mehr bzw. weniger) zuständig und pädagogisch verantwortlich und wie legitimieren sie ihre Handlungsorientierungen?
- Welche Relevanz sprechen Lehrkräfte vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen sowie deren sozialer Un-/Sichtbarkeit wie auch fachbezogener Thematisierung bezüglich des professionellen pädagogischen Handelns im schulischen Feld zu?
- Welche Bedeutung schreiben Lehrkräfte vielfältigen Lebensweisen angesichts beruflicher Rollenanforderungen sowie der eigenen interdependenten geschlechtlichen und sexuellen Situierung als lesbisch, schwul, bi- oder heterosexuell sowie trans*-, inter*- oder cis-geschlechtlich zu?
- Wie gehen Lehrkräfte mit der Involviertheit ihrer Person in geschlechtliche und sexuelle Differenzordnungen professionell um?

- Welche materiellen und diskursiven Voraussetzungen, organisationalen Ressourcen und individuellen Fähigkeiten werden von den Lehrkräften als bedeutsam für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen in der Schule erachtet?
- Wie werden das (unterlassene) Handeln und die (ausbleibende) Thematisierungen von Geschlecht und Sexualität vor dem Hintergrund des beruflichen Anforderungsprofils an Lehrkräfte in einer post-heteronormativen Schule, die sowohl von Pluralisierung als auch Diskriminierung geprägt ist, legitimiert?
- Welchen schulischen Adressat:innen wird k-/eine Relevanz bezogen auf den Umgang mit Geschlecht und Sexualität in der Schule zugesprochen und wie beeinflussen die Konstruktionen des Handlungsfelds und der Schüler:innen die pädagogischen Handlungsorientierungen von Lehrkräften, wenn diese eher als tolerant bzw. intolerant figuriert werden?
- In welchem Verhältnis steht die diskursive Konstruktion institutioneller (Nicht-)Zuständigkeit und professioneller pädagogischer (Nicht-)Verantwortlichkeit zu interdependenten Macht- und Herrschaftsverhältnissen wie Ableismus, Heteronormativität, Klassismus und Rassismus?
- Wie wirken sich die von den Lehrkräften diskursiv (re-)produzierten Deutungsmuster auf den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Schulalltag aus und welche (non-)intelligiblen Subjektpositionen werden in den Deutungsmustern dabei diskursiv generiert?

Die post-heteronormative Professionsambivalenz stellt eine von allen Lehrkräften geteilte, berufliche Aufgabe mit Anforderungscharakter dar, die eine sozial routinierte Deutungsbedürftigkeit aufweist. Um diese Aufgabe zu lösen, aktualisieren Lehrkräfte eines oder mehrere der drei rekonstruierten Deutungsmuster. Die sozialen Deutungsmuster der *De-thematisierung*, *Fragmentierung* und *Responsibilisierung* bilden hiernach unterschiedliche Bearbeitungsmodi des Bezugsproblems der post-heteronormativen Professionsambivalenz. In diskursiver (Re-)Produktion der sozialen Deutungsmuster gelingt es den Lehrkräften, die Komplexität geschlechtlicher und sexueller Transformationsprozesse, in die Lehrkräfte und Schule involviert sind, zu reduzieren, ferner eine professionelle Identität als Lehrkraft zu konstruieren wie auch eine Orientierung für das pädagogische Handeln mit vielfältigen Lebensweisen in der Schule zu erlangen. In diesem Sinne geben die rekonstruierten Deutungsmuster jeweils spezifische Antworten auf die unter dem Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz formulierten Fragen.

Die rekonstruierten Deutungsmuster bilden in diesem Sinne erlebensbezogene Wahrnehmungs- und Orientierungsangebote zur beruflichen Ambivalenzbewältigung im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen sowie sexuellen Lebensweisen unter den Bedingungen der Post-Heteronormativität. Die Art und Weise der Bearbeitung des Bezugsproblems werden den empirischen Ergebnissen folgend von drei sozialen Deutungsmustern geleitet:

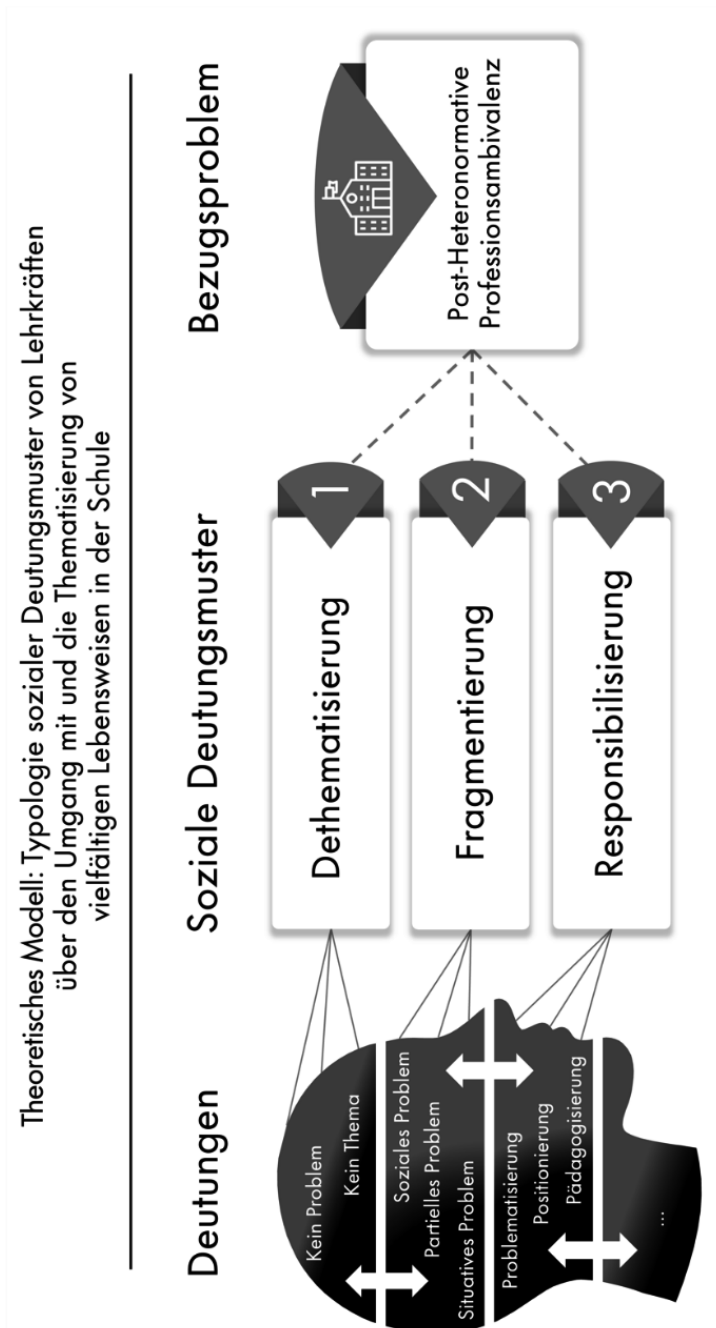


Abbildung 5: Theoretisches Modell in Gestalt einer Typologie sozialer Deutungsmuster. Eigene Darstellung. Icons by freepik from flaticon.

- Das erste Deutungsmuster beschreibt, wie Lehrkräfte das Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz durch Dethematisierung der Relevanz von Geschlecht und Sexualität bearbeiten, um die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule auf Basis der normalisierenden Affirmation von LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen zu negieren.
- Das zweite Deutungsmuster beschreibt, wie Lehrkräfte das Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz durch Fragmentierung der Relevanz von Geschlecht und Sexualität bearbeiten, um die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule auf soziale-situative Teilaufgaben zu begrenzen, die vorwiegend außerhalb des regulären Fachunterrichts verortet werden.
- Das dritte Deutungsmuster beschreibt, wie Lehrkräfte das Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz durch Responsibilisierung von Geschlecht und Sexualität bearbeiten, um die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung gegenüber vielfältigen Lebensweisen als Teil des Professionsverständnisses und des genuinen schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags anzuerkennen.

Das auf Basis der Deutungsmusteranalyse entwickelte theoretische Modell in Form einer Typologie sozialer Deutungsmuster (Abbildung 5) leistet einen qualitativen Beitrag dazu, die Wahrnehmungsformen und Handlungsorientierungen von Lehrkräften bezogen auf den schulischen Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen sowie die damit verbundenen professionellen, pädagogischen An- und Herausforderungen des Lehrberufs unter den gegenwärtigen Bedingungen der Post-Heteronormativität empirisch nachzuvollziehen, theoretisch zu verstehen und pädagogisch zu diskutieren.

6.2 Deutungsmuster der Dethematisierung

„Die Dethematisierung der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und zunehmend auch zwischen Frauen schafft die Ungleichheit nicht aus der Welt, sondern entzieht und schützt sie vor Kritik, und das ist nicht zuletzt in politischer Hinsicht prekär und problematisch.“ – Angelika Wetterer (2003: 314)

Das Deutungsmuster beschreibt, wie Lehrkräfte das Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz durch *Dethematisierung* einer schulischen Relevanz von Geschlecht und Sexualität bearbeiten. Damit zielen sie darauf ab, die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Schulalltag und Unterricht – so weit als möglich – zu vermeiden. Anhand der Bagatellisierung von Heteronormativität in Schule und Gesellschaft sowie der selektiven Normalisierung von LGT-Lebensweisen im Sprechen über Vielfalt trägt dieses Deutungsmuster dazu bei, der schulischen Auseinandersetzung mit

dem Untersuchungsgegenstand eine pädagogische Notwendigkeit abzusprechen. Folglich wird die Thematisierung von Geschlecht und Sexualität für bzw. von Lehrkräfte(n) als eine obsoletere Aufgabe gedeutet. Die im Deutungsmuster diskursiv vollzogene selektive Normalisierung wie auch diskursive Affirmation geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, die sich auf LGT-Lebensweisen beschränkt, führt in der Konsequenz zu einer Negation der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung durch die Lehrkräfte. Die qualitative Deutungsmusteranalyse trägt in diesem Zusammenhang hervor, dass das soziale Deutungsmuster der *Dethematisierung* dadurch gestützt wird, dass vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als selbstverständliche Subjekte anerkannt und in einer normalisierenden Perspektive der differenzlosen Egalität respektive hierarchielosen Heterogenität als (vermeintlich) gleichberechtigte wie auch gleichermaßen alltägliche Bestandteile des schulischen Handlungsraums figuriert werden, wodurch soziale Werthierarchien zwischen vielfältigen Lebensweisen (z.B. heteronormative Privilegien) diskursiv suspendiert werden. Heterosexuelle Cis-Jugendliche gelten dem Deutungsmuster zufolge als unproblematische, weil tolerante (5.1.1), und LG(B)T(IQ*)-Jugendliche komplementär hierzu als problemlose, da tolerierte und zu tolerierende Subjekte (5.1.2). Dabei ist aber kritisch anzumerken, dass sich die diskursive Normalisierung nicht auf BTIQ*-Subjekte ausweitet, wodurch diese wiederum in den Deutungen der Lehrkräfte faktisch kein Thema sind und aufgrund dessen diskursiv marginalisiert werden.

Ausgehend von einer positiven Perspektivierung der aktuellen Generation an Schüler:innen (z.B. als tolerant und aufgeschlossen gegenüber der Vielfalt) wird das Handlungsfeld in seiner dortigen Heterogenität harmonisiert, indem es als konfliktfrei und diskriminierungsarm konstruiert wird. Das Deutungsmuster trägt hiermit zu einer Entproblematierung der Welt-, Selbst- und Anderenbilder pädagogischer Fachkräfte bei.

So können sich heterosexuelle (Cis-)Lehrkräfte darin als überaus tolerant und LG(B)T(IQ*)-Lehrkräfte analog als relativ toleriert konzipieren (5.1.3). Dies gelingt wohlwollender, obwohl Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Dethematisierung* diskursiv reproduzieren, vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen lediglich in Ausnahmesituationen im Unterricht berücksichtigen oder thematisieren, zumal sie eine Haltung der indifferenten Offenheit (5.1.4) an den Tag legen, die von einer Neutralität bis hin zu Ignoranz gegenüber LGBTIQ*-Subjekten gekennzeichnet ist.

In intersektionaler sowie heteronormativitätskritischer Erweiterung des Phänomens der *rhetorischen Modernisierung* (Wetterer 2003; 2005) verweist das Deutungsmuster der *Dethematisierung* auf diskursive Seh-, Hör- und Sprechgewohnheiten, durch die vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse als gleichberechtigte respektive egalitäre Subjekte der post-heteronormativen Normalitätsordnung in Schule figuriert werden. Dies geschieht dem Deutungsmuster folgend allerdings nicht im Sinne *egalitärer Differenz* (Prenzel 2006) oder *egalitärer Freiheit (Egaliberté)* (Balibar 2012). Stattdessen erfolgt dies im empirisch rekonstruierten Modus differenzloser Egalität, in dem materielle sowie soziale Asymmetrien zwischen vielfältigen Lebensweisen durch die *Dethematisierung* von Heteronormativität respektive sozialer Ungleichheit im Welt-, Selbst- und Anderenbild (5.1.3) von Lehrkräften relativiert bis hin zu externalisiert werden. In der Folge davon können vielfältige Lebensweisen im Handlungsraum Schule als unterschiedslos gleichberechtigte Subjekte wahrgenommen werden. In den Deutungen der Lehrkräfte erfolgt dies etwa über generationale Fortschrittsnarrative (5.1.1 und 5.1.2), subjektive Toleranzbekundungen, Harmonisierungen der Hand-

lungskontexte sowie Praktiken der intersektionalen Ent-/Stigmatisierungen von Personen(-gruppen) (5.1.3), die dominanzgesellschaftlichen Diskursen zufolge ‚eher‘ als heterosexistisch gelten (z.B. migrationsandere Schüler, Berufsschüler). Eben dies sind sie gemäß der Wahrnehmung der Lehrkräfte jedoch gerade nicht, was von ihnen wiederum als ein starker Beleg für die Bedeutungslosigkeit des Untersuchungsgegenstandes respektive die gesellschaftliche Überwindung von Heteronormativität in der Generation der Schüler:innen gedeutet wird. Bedingt durch die Negation von Heteronormativität in der Perspektive differenzloser Egalität gelingt es, vielfältige Lebensweisen, insbesondere LG(B)T(IQ*)-Subjekte, im Schulalltag diskursiv zu dethematisieren. So kann ihnen eine Bedeutung für das pädagogische Denken und Handeln von Lehrkräften abgesprochen werden. Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Dethematisierung* diskursiv (re-)produzieren, sprechen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen demnach kaum eine bis hin zu keine Relevanz im Zusammenhang mit ihrem pädagogischen Handeln zu, weil LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen über das Deutungsmuster der *Dethematisierung* in der Schule als normalisierte Subjektpositionen figuriert werden.

Unter dem Begriff der differenzlosen Egalität ist zu verstehen, dass Lehrkräfte soziale Ungleichheitsverhältnisse zwischen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Sprechen nivellieren (z.B. indem Gewalt auf andere Orte und Zeiten verlagert oder versichert wird, dass LG(B)T(IQ*)-Anliegen für die aktuelle Schüler:innengeneration dank deren Toleranz bedeutungslos seien), wodurch heteronormative Diskriminierung in der Schule als eine Ausnahmeerscheinung gerahmt werden kann. Dies hat zur Konsequenz, dass Lehrkräfte die Vielfalt an Lebensweisen in der Perspektive einer hierarchielosen Heterogenität figurieren, die nur noch horizontale, nicht mehr aber vertikale Unterschiede kennt. Die symmetrische bzw. ‚symmetrierende‘ Figuration vielfältiger Lebensweisen ermöglicht es den Lehrkräften, mittels der *Dethematisierung* von Differenzordnungen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen LG(B)T(IQ*)-Subjekte im manifesten Sprechen zu berücksichtigen. Zugleich können sie auf Ebene der impliziten respektive handlungsleitenden Wissensbestände durch *Dethematisierung* weiterhin marginalisiert werden. Möglich ist dies deshalb, da ihnen im Verständnis differenzloser Egalität nur eine geringe schulpädagogische Relevanz für das professionelle pädagogische Denken und Handeln zugesprochen wird (5.1.4). Lehrkräfte erklären sich vor dem Hintergrund der selektiven Normalisierung von LGT-Lebensweisen über das Deutungsmuster der *Dethematisierung* demnach für institutionell nicht-zuständig und professionell nicht-mehr-verantwortlich für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen. Begründet wird dies damit, dass die schulische Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt aufgrund der proklamierten Normalisierung von LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen unter den Schüler:innen sowie den damit verbundenen Wegfall von heteronormativer Gewalt obsolet geworden sei.

In Rekurs auf das Deutungsmuster der *Dethematisierung* gelingt es den Lehrkräften, vielfältige Lebensweisen in ihrem institutionellen Zuständigkeits- und professionellen Verantwortungsbereich zu dethematisieren. Folglich können die schulpädagogische Auseinandersetzung mit den spezifischen Lebenslagen vielfältiger Lebensweisen sowie die Vermittlung damit verbundener Unterrichtsinhalte vermieden werden. Der diskursive Rekurs auf Modernisierungserzählungen im dualen Geschlechterverhältnis erweist sich für die Lehrkräfte insofern als strategisch sinnvoll, als dass hierüber die Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität im Schulalltag und Unterricht entfällt. Dennoch können sie sich im

Interview weiterhin als der Vielfalt an Lebensweisen gegenüber tolerant und aufgeschlossene präsentieren. Die diskursive Konstruktion der Nicht-Notwendigkeit des Umgangs mit und der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen in Schule und Unterricht erfüllt für Lehrkräfte hierdurch eine handlungsentlastende Funktion und schützt sie zugleich vor de-professionalisierenden Anrufungen (z.B. vor kritischen Nachfragen bezüglich der unterlassenen Thematisierung von LGBTIQ*-Lebensweisen).

Zentraler Referenzpunkt im Diskurs sind in diesem Kontext die Annahme einer zu weiten Teilen bereits realisierten Gleichstellung im heterosexuellen wie auch cis-binären Geschlechterverhältnis (5.1.1) sowie eine daraus hervorgegangene Normalisierung von lesbischen, schwulen und trans*geschlechtlichen Lebensweisen (5.1.2) – nicht jedoch von bisexuellen, inter*geschlechtlichen und weiteren ‚queeren‘ Lebensweisen. Diese Annahme gelingt, ohne dass deshalb die alltagstheoretische Orientierung an interdependenten Heteronormativität prinzipiell aufgegeben oder selbstkritisch infrage gestellt würde. Begründet wird diese Perspektive von Lehrkräften durch die – etwa generational, national oder auch institutionell – erreichten Entwicklungsfortschritte in Schule und Gesellschaft. Diese würden von der Toleranz bis hin zur Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt respektive von LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen zeugen. Im Konkreten lässt sich im Deutungsmuster der *Dethematisierung* eine Tendenz ausmachen, die Judith Conrads empirisch unter jugendlichen Abiturient:innen rekonstruierten konnte. Sie bezeichnet diese als eine „Vermischung normativer Idealvorstellungen mit dem Status quo oder als Verwechslung von Soll- und Ist-Zustand in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt [...]. Die proklamierte Toleranz wird als gesamtgesellschaftlich bereits (durch)gesetzt gefasst“ (Conrads 2020: 210).

Das Deutungsmuster der *Dethematisierung* unterliegt hiernach einem Beweisfehler in der Logik des ‚Circulus Vitiosus‘ (Zirkelschluss): Vielfältige Lebensweisen sind dieser Logik folgend kein Thema mehr für Lehrkräfte, weil sie Schüler:innen kein Problem mehr darstellen. Als Beleg für die Problemlosigkeit fungiert wiederum der Umstand, dass vielfältige Lebensweisen nicht bzw. nur in Ausnahmesituationen zum Thema in Schule und Unterricht gemacht werden. Die vermeintlich festgestellte Problemlosigkeit begründet die unterlassene Thematisierung und vice versa. Anders formuliert: Vielfältige Lebensweisen sind dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* folgend kein relevantes Thema. Erklärung dafür ist, dass sie in der Schule zu keinem Problem werden. Sie stellen wiederum deshalb kein Problem dar, weil sie nicht zum Thema im Schulalltag werden.

In Ausdeutung der schulischen Handlungskontexte (z.B. Standort der Schule, Klientel, Kollegium, Klassenverbände) als ein heterogener, aber harmonischer, das bedeutet vor allem diskriminierungsarmer, konfliktfreier wie auch sicherer Handlungsraum (5.1.3) im Sinne eines ‚Safe Place‘ erscheinen vielfältige Lebensweisen, wie etwa Frauen im MINT-Sektor oder LG(B)T(IQ*)-Schüler:innen an beruflichen Schulen, für die Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Dethematisierung* reproduzieren, in der Konsequenz als problemlose sowie unproblematische, sprich: selbstverständliche Subjekte des Schulalltags (5.1.1 und 5.1.2). Aufgrund ihrer Alltäglichkeit in der Schule sind sie aus schulpädagogischer Perspektive faktisch zu vernachlässigen, weil ihnen im beruflichen Alltag – sofern keine intentionale oder physische Gewalt respektive Diskriminierung schulöffentlich auftritt – keine Relevanz hinsichtlich des professionellen pädagogischen Handelns zugeschrieben werden kann.

Deutungen eines heterogenen, harmonischen wie auch konfliktfreien schulischen Raums verbinden sich dort, wo die eigenen pädagogischen Handlungskontexte als (über-

wiegend) frei von Heteronormativität charakterisiert werden, mit den rekonstruierten Anerkennungsmodi unproblematischer wie auch problemloser Schüler:innensubjekte (5.1.1), über die letztlich auch ein positives Selbstbild als tolerante (Hetero-Cis) und tolerierte LG(B)T(IQ*)-Lehrkraft konstituiert wird (5.1.3). In der Konsequenz werden die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung für vielfältige Lebensweisen via intersektionaler Ent-/Stigmatisierung von Differenz sowie der Entproblematisierung der schulischen Handlungskontexte verringert. So können soziale Ungleichheiten im Modus differenzloser Egalität in implizitem Anschluss an interkulturelle Diskursstränge zu spielerischen Unterschieden zwischen vielfältigen Lebensweisen reduziert werden, denen faktisch keine bzw. lediglich eine sehr geringe schulpädagogische Bedeutung beigemessen wird (5.1.4).

Im diskursiven Vollzug des Deutungsmusters werden auf diesem Wege neue, post-heteronormative Normalitäts- und Zugehörigkeitsordnungen durch die dethematisierenden diskursiven Praktiken der Lehrkräfte etabliert. Dies gelingt, indem historische Formen heterosexueller Hegemonie (z.B. als wider die Natur) unterbrochen und in Teilen flexibilisiert werden, ohne dass deshalb Heteronormativität als Macht- und Herrschaftsverhältnis per se überwunden wäre.

Das Deutungsmuster der *Dethematisierung* verweist empirisch auf den ambivalenten Zustand einer un-/gebrochenen Heteronormativität an Schulen, die ich in Ergänzung des Forschungsstandes als Post-Heteronormativität bezeichne, um die empirischen Ergebnisse an Normalisierungstheorien (Link 2013) anschlussfähig zu halten.

Lehrkräfte schildern in (Re-)Produktion der Haltung indifferenter Offenheit (5.1.3) in einer nicht-dramatisierenden Weise, dass es aufgrund der gesellschaftlichen Fortschrittlichkeit unter den heutigen Jugendlichen und Lehrkräften bezüglich der Vielfalt an Lebensweisen in Schule und Unterricht faktisch (fast) nichts mehr zu thematisieren gäbe, weil LG(B)T(IQ*)-Subjekte mittlerweile fast (!) genauso sichtbar, selbstverständlich und normal seien wie heterosexuelle und cis-geschlechtliche Lebensweisen. Hiermit tragen sie paradoxerweise zur (selektiven) Normalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (hier: LGT) durch simultane Maskierung von Heteronormativität bei. Vergleichbare rhetorische Verschleierrmechanismen sozialer Ungleichheitsverhältnisse konnten für das Handlungsfeld (Hoch-)Schule an anderer Stelle sowohl aus Perspektive superior als auch inferior situierter Subjekte im Zusammenhang mit weiteren interdependenten Differenzordnungen rekonstruiert werden (zur Kaschierung körperlicher und geistiger Differenz im Zusammenhang mit Dis*Ability siehe Buchner 2018 und Brinkmann 2021; bezogen auf das Verbergen rassistischer Fremd- und Selbstzuschreibungen im Schulalltag und der Hochschule siehe Pieper/Panagiotidis/Tsianos 2011, Akbaba 2017, Mai 2020 sowie Kasatschenko i.V.).

Das empirisch rekonstruierte Deutungsmuster der *Dethematisierung* belegt vor diesem Hintergrund, dass heterosexuelle und cis-geschlechtliche Lehrkräfte über diskursive Praktiken der hetero-benevolenten Toleranz (5.1.3), die sich in einer ‚wohlwollenden‘, aber nach wie vor hierarchischen Toleranzgeste gegenüber LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen manifestiert, sowie in Rekurs auf die passive Haltung indifferenter Offenheit (5.1.3), die sich in einer neutralen bis hin zu gleichgültigen Offenheit bzw. offenen Gleichgültigkeit gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Schulalltag ausdrückt, die ‚Norm der tolerierenden Heterosexualität‘ (Götsch 2014) durch Praktiken der ‚hetero-advokatorischen Toleranz‘ (Conrads 2020) (re-)produzieren. In dieser Norm wird die machtvolle Positionierung jener ‚superioren‘ Subjekte aufrechterhalten, welche strukturell in der Lage sind, ‚inferioren‘

Subjekten Toleranz zu gewähren, bei Bedarf – etwa aufgrund von ‚Fehlverhalten‘ oder einer Überschreitung der gewährten Toleranzgrenzen – eben diese jedoch auch wieder zu entziehen.

Die Deutungsmusteranalyse belegt des Weiteren, dass LGBTIQ*-Lehrkräfte – erstens – über Praktiken der homo-dependenten Verdankung (5.1.3), die das Gegenstück zur hetero-benevolenten Toleranz darstellt, und normalisierende Assimilationsprozesse sowie hierarchische Differenzverhältnisse von LGBTIQ*-Lebensweisen in Relation zur flexibilisierten Heteronormativität beschreiben, sowie – zweitens – durch die Haltung aktiver Verschlussenheit und defensiver Offenheit (5.1.3), über die ein schulöffentliches Outing vor Eltern, der Leitungsebene, Kolleg:innen und Schüler:innen vermieden und verzögert werden kann, in die (Re-)Produktion post-heteronormativer Hierarchien involviert sind, über die sie strukturell selbst diskriminiert und marginalisiert werden.

Homo-dependente Verdankung und hetero-benevolente Toleranz bzw. allgemeiner: inferior-dependente Verdankung und superior-benevolente Toleranz, wie sie auch in Zusammenhang mit anderen Differenzordnungen wie Ableismus, Klassismus und Rassismus auftreten können, stehen empirisch in einem Wechselverhältnis, durch welches soziale Wertehierarchien im Zuge der Normalisierung von LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen respektive der Flexibilisierung von Heteronormativität in der Art aktualisiert werden (5.1.3), wie die superiore Position Toleranz wohlwollend gewährt, ohne die darin wirkende Hierarchie zur inferioren Position zu gefährden, und die inferiore Position die gewährte Toleranz dankend annimmt, ohne die darin angelegte Abhängigkeit zur toleranzgewährenden Position sowie die von ihr definierten Bedingungen für den Erhalt von Toleranz zu hinterfragen – relativ fiktive Beispiele hierfür wären etwa: ‚Ich hab nichts gegen Schwule, solange die nicht zu tuntig sind‘ (superiore Sprecherposition) oder ‚Ich bin sehr froh, dass meine heterosexuelle Kolleg:innen mich als lesbische Lehrerin akzeptieren und ganz normal behandeln, ich gehe damit aber auch nicht hausieren‘ (inferiore Sprecherposition).

Dialektisch wird einerseits über Dethematisierung in Form der Neutralisierung bis hin zu Negation post-heteronormativer Gewalt, z.B. durch Silencing von LG(B)T(IQ*)-Anliegen im Fachunterricht und die Bagatellisierung diskursiver Gewalt (z.B. *schwul* als Schimpfwort), gerade jene Wertehierarchie zwischen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Deutungsmuster fortgeschrieben, welche im Sinne differenzloser Egalität respektive hierarchieloser Heterogenität (5.1.3) darin bereits als überwunden proklamiert wird. Eine solche Dethematisierung sozialer Ungleichheit führt in der Konsequenz dazu, dass nicht nur, aber insbesondere LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen vor dem Hintergrund rhetorischer Modernisierungsprozesse des Geschlechterverhältnisses in den latenten Wissensbeständen von Lehrkräften weiterhin als deviant markiert und im Sprechen – entgegen besserer Absicht und häufig ohne dies zu bemerken – verändert werden (z.B. ‚tuntig‘ oder ‚Vorzeigeschwuchtel‘).

Andererseits zirkulieren im Deutungsmuster aufgrund der darin wirkenden Dethematisierung von Differenz zugleich nicht- sowie entdramatisierende pädagogische Handlungsorientierungen (5.1.4), die über die Harmonisierung des Handlungsraums sowie diskursive Praktiken der intersektionalen Ent-/Stigmatisierung rassistischer und klassistischer Differenzen (5.1.3) verlaufen und über die heterosexuellen (Cis-)Jugendlichen (z.B. Berufsschülern, migrationsanderen Jungen) ein konfliktfreier Umgang mit LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen zugesprochen wird (5.1.1). So wird in diskursiver (Re-)Produktion des Deutungsmusters der *Dethematisierung* ebenso eine Veralltäglichsung von sowohl Frauen im MINT-

Bereich (5.1.1) als auch in Teilen (LGT) geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (5.1.2) an Schulen realisiert, wodurch die patriarchalen, postkolonialen wie auch ableistischen Praktiken der Exklusion und Exposition ‚merkwürdiger‘ respektive devianter Subjekte diskursiv unterbrochen werden.

Dies kann in der Konsequenz wiederum zu einer post-heteronormativen Normalisierung bestimmter, aber nicht aller geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen unter dem sozialen Deutungsmuster der *Dethematisierung* führen. Ebenso kann dies deren Akzeptanz im Handlungsfeld qua Dethematisierung von Heteronormativität als Differenzordnungen unterstützen. Nicht aller Subjektposition eben deshalb, weil dem empirischen Material folgend inter*geschlechtliche, bisexuelle, nicht-binäre sowie queere Lebensweisen von Lehrkräften, die das Deutungsmuster der *Dethematisierung* (re-)produzieren, diskursiv gar nicht aufgerufen wurden. Demnach sind sie tatsächlich kein Thema und auch kein Problem im Bewusstsein von Lehrkräften, was faktisch einer selektiven Normalisierung von LGT-Subjekten durch Marginalisierung von BIQ*-Subjekten im Sprechen gleichkommt.

Die Nicht-Benennung bzw. Ignoranz von BIQ*-Subjekten im Zuge des Gesprächs über vielfältige Lebensweisen verweist nicht nur auf post-heteronormative Wertehierarchien zwischen cis-geschlechtlichen sowie heterosexuellen und LGBTIQ*-Lebensweisen, sondern ebenfalls auf segregierte Asymmetrien zwischen LGBTIQ*-Subjektpositionen, die auf eine selektive – *homonormative* – Normalisierung von schwulen, lesbischen und zunehmend auch trans*geschlechtlichen Lebensweisen in der Schule hindeutet. Im Umkehrschluss gilt dies auch für eine Marginalisierung von inter*-, bisexuellen und queeren Subjekten. Nicht zuletzt in diesem un-/ausgesprochenem Anerkennungs- und Normalisierungsgefälle, das in den Interviews in der diskursiven Ignoranz bisexueller, inter*geschlechtlicher und queerer Lebensweisen seinen gewaltvollen Ausdruck findet, offenbart sich die im Deutungsmuster der *Dethematisierung* als faktisch überwunden proklamierte Gewalt der Post-Heteronormativität.

Die Grenzen zwischen Unkenntnis, Toleranz und Ignoranz gegenüber vielfältigen Lebensweisen sind empirisch fließend und erfordern eine kritisch-dekonstruktive Reflexion des Deutungsmusters der *Dethematisierung*. Diese ist notwendig, um damit einhergehende Widersprüche zu identifizieren und selbstkritisch zu adressieren. Ohne dem sozialen Deutungsmuster der *Dethematisierung* also emanzipatives Potenzial abzusprechen, gilt es an dieser Stelle anzumerken, dass *Otherring-Prozesse* darin nicht per se reduziert, sondern in weiten Teilen lediglich durch Dethematisierung von Differenz maskiert werden. Sie büßen damit zwar womöglich an diskursiver Rigorosität ein, verschwinden deshalb aber noch nicht aus den kollektiven Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen von Lehrkräften, wie es etwa die diskursive Reproduktion heterosexistischer Figurationen schwuler Jugendlicher (z.B. als ‚Schwuchtel‘, ‚Vorzeigetunte‘ etc.) durch Lehrkräfte empirisch belegt. Erklären lässt sich der dem Deutungsmuster immanente Widerspruch von expliziter Normalisierung und implizitem *Otherring* wie folgt: Die darin rekonstruierten Anerkennungspraktiken geschlechtlicher und sexueller Vielfalt werden vorwiegend über die Harmonisierung der schulischen Handlungskontexte und die intersektionale Ent-/Stigmatisierungen bestimmter Schüler:innengruppen (z.B. durch Erzählungen über tolerante Handwerkerklassen oder nicht-homophobe ‚türkische‘ Jungen) sowie Praktiken der hetero-benevolenten Toleranz und homo-dependenten Verdankung (5.1.3) inklusive Prozesse der Assimilation von LG(B)T(IQ*)-Lehrkräften (z.B. durch Eheschließung, Nicht-Outing bzw. passive Outing-Formen am Arbeitsplatz) an die post-heteronormative schulische Normalitätsordnung reali-

siert. Ausdrücklich nicht geschieht dies hingegen durch Kritik existierender Wertehierarchien zwischen vielfältigen Lebensweisen, schulöffentliches Engagement für die Anerkennung von LGBTIQ*-Subjekten oder die Dekonstruktion von Heteronormativität im Schulalltag und Fachunterricht.

Die Dethematisierung des Untersuchungsgegenstandes erfüllt vor diesem Hintergrund eine doppelte Funktion: Sie ermöglicht einerseits geschlechtlich-sexuell superior situierten Lehrkräften die Konstruktion eines toleranten Welt-, Selbst- und Anderenbildes. Andererseits erlaubt sie geschlechtlich-sexuell inferior situierten Lehrkräften die Konstruktion eines tolerierten Welt-, Selbst- und Anderenverhältnisses, über das post-heteronormative Ge- und Betroffenheit abgewehrt und die professionelle pädagogische Auseinandersetzung mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in beiden Fällen (soweit als möglich) vermieden, verzögert und negiert werden kann, weil es aufgrund der Suspendierung von Diskriminierung vermeintlich (fast) keine zu bearbeitenden Aufgaben mehr für Lehrkräfte gibt – eine Ausnahme hiervon stellt das Auftreten physischer Gewalt im Handlungsraum dar, auf das alle Lehrkräfte ihrer Selbstaussage nach reagieren würden. Zu beachten ist an dieser Stelle, dass die im Deutungsmuster wirkende Vermeidungsstrategie selbstschützende Praktiken umfasst. Diese können sich für LGBTIQ*-Lehrkräfte in der post-heteronormativen Schule als sinnvolle, wenn nicht gar notwendige Techniken der Selbstfürsorge erweisen. Das rekonstruierte Vermeidungsverhalten in Form der *Dethematisierung* von Geschlecht und Sexualität im Schulalltag – etwa durch Vermeidung (aktive Verschlussenheit) oder Verzögerung (defensive Offenheit) eines schulöffentlichen Outings als schwul und lesbisch oder in Gestalt der betonten Gleichgültigkeit gegenüber dem Un-/Wissen der Kolleg:innen um die eigene Situierung als LG(BTIQ*)-Lehrkraft (indifferente Offenheit) – unterstützt geschlechtlich-sexuell inferior situierte Subjekte darin, eine professionelle Identität als Lehrkraft in Relation zum hegemonialen Rollenideal zu entwickeln, in welchem Souveränität und Fachkompetenz stilisiert, die geschlechtlich-sexuelle Dimension des Berufs aufgrund der affektiven Nähe zu den Kindern und Jugendlichen hingegen tabuisiert wird (Adorno 2017 [1971]: 70ff.).

Das Deutungsmuster der *Dethematisierung* – insbesondere die Haltung aktiver Verschlussenheit und defensiver Offenheit (5.1.3) – bewahrt inferior situierte Subjekte wie LGBTIQ*-Lehrkräfte damit vor potenziellen schulischen Diffamierungen und *Othering-Prozessen*. Diese könnten sowohl ihre berufliche Identität als auch den Status ihrer geschlechtlich-sexuellen Normalisierung in der Schule gefährden. Den rekonstruierten Narrativen zufolge wäre dies etwa dann der Fall, wenn sie von Kolleg:innen oder Schüler:innen nicht mehr in erster Linie als pädagogische Fachkraft, sondern primär als ‚die‘ schwule oder lesbische Lehrkraft wahrgenommen würden oder es im Klassenraum gehäuft zu Unterrichtsstörungen und Disziplinarproblemen käme, weil die Jugendlichen den Respekt vor ihrer Lehrkraft aufgrund deren inferiorer geschlechtlich-sexuellen Situierung als LGBTIQ*-Subjekt verlieren könnten. In diskursiver (Re-)Produktion des Deutungsmusters der *Dethematisierung* verhindern LG(BTIQ*)-Lehrkräfte, dass ihre geschlechtlich-sexuelle Situierung ihre professionelle Funktion als Lehrkraft im Schulalltag überlagern könnte. Die Dethematisierung der schulischen Relevanz von Geschlecht und Sexualität, zu der letztlich immer auch die eigene Geschlechtlichkeit und die eigene sexuelle Orientierung zu zählen sind, generieren – zumindest vorübergehend – einen Schutzschild, um als LGBTIQ*-Lehrkraft handlungsfähig zu werden, zu bleiben und auf diese Weise zur Normalisierung der eigenen Lebensweise sowie Rolle als Lehrkraft beizutragen.

Das rekonstruierte Deutungsmuster der *Dethematisierung* (5.1) erweist sich den Ausführungen folgend damit in zweifacher Weise als eine überaus handlungsentlastende Legitimationsfigur für Lehrkräfte. Zu erklären ist dies damit, dass Schule als ein sicherer, das heißt konfliktfreier und harmonischer Erfahrungs- und Bildungsraum für alle, darunter auch für geschlechtlich und sexuell inferior situierte Jugendliche und Lehrkräfte, entworfen wird (5.1.3). Dieses Ergebnis demonstriert, wie tief post-heteronormative Wertehierarchien zwischen vielfältigen Lebensweisen, trotz unbestreitbarer Modernisierungsprozesse in den letzten 40 Jahren, in professionsrelevante Sinnschemata pädagogischer Fachkräfte eingeschrieben sind. Ferner zeigt sich, wie diese über diskursive Praktiken (re-)produziert werden. Die empirische Re- und Dekonstruktion des Deutungsmusters der *Dethematisierung* offenbart in diesem Kontext, dass auch ‚queere‘ Lehrkräfte in ihre ‚eigene Unterwerfung‘ unter post-heteronormative Normalisierungsdispositive verstrickt sind, wenn sie ihre strukturell marginalisierte Position als LGBTIQ*-Lehrperson vor sich selbst und anderen durch *Dethematisierung* von Differenz und sozialer Ungleichheit, von der sie zuweilen selbst betroffen sind, zwischen vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Sinne der Selbstnormalisierung zu maskieren suchen. Dies geschieht z.B. durch die Haltung aktiver Verschlussenheit, defensiver wie auch indifferenter Offenheit in einer Perspektive der homo-dependenten Verdankung (5.1.3).

Parallelen in der Deutung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen (LGBTIQ* und hetero-/cis-) offenbaren sich mit Blick auf das zu bearbeitende Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz darin, dass weder superiore noch inferiore Subjekte dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* zufolge im engeren Sinne zum institutionellen Zuständigkeits- und professionellen pädagogischen Verantwortungsbereich von Lehrkräften gezählt werden. Hierdurch wird die pädagogische Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität im Schulalltag in prinzipieller Weise negiert – z.B. auch bezogen auf die Relevanz von Zweigeschlechtlichkeit im MINT-Sektor oder Heterosexualität im Schulalltag. Begründet wird dies in Rekurs auf den skizzierten Gesellschaftszustand differenzloser Egalität, über den eine bewusste Adressierung vielfältiger Lebensweise als nahezu obsolet konstruiert wird. Schließlich werden soziale Ungleichheiten zwischen vielfältigen Lebensweisen, also sowohl zwischen (Cis-)Frauen und (Cis-)Männern (5.1.1) als auch bezogen auf LGBTIQ*-Subjekte (5.1.2), als nahezu überwunden und heteronormative Diskriminierung demnach als eine reine Ausnahmeerscheinung im Schulalltag gedeutet.

Die pädagogische Bezugnahme auf Differenzen, etwa in Gestalt unterschiedlicher geschlechtlicher und sexuelle Subjektpositionen, käme dieser nicht-dramatisierenden Handlungsorientierung folgend einer dramatisierenden Verbesonderung von LG(B)T(IQ*)-Subjekten in Schule gleich, der im Kontrast zur toleranzpluralistischen und die Vielfalt an Lebensweisen affirmierenden Argumentationslinie des Deutungsmusters de-normalisierende sowie des-integrierende Effekte zugesprochen werden, weshalb eine bewusste Thematisierung von Geschlecht und Sexualität von den Lehrkräften abgelehnt wird (5.1.4). Eine solche undialektische Sichtweise auf das Spannungsverhältnis von Nicht-Dramatisierung, Entdramatisierung und Dramatisierung (Budde/Venth 2010; Debus 2012; 2017) interdependenter Differenzordnungen bedingt, dass post-heteronormative Ungleichheiten auf latenter Sinnesebene weiterhin Wirkung entfalten können, wodurch der in Schule vermeintlich erreichte Zustand differenzloser Egalität faktisch konterkariert wird – empirisch schlägt sich dies etwa dann nieder, wenn homophobe Beleidigungen im Schulalltag als non-inten-

tional und damit weniger gewaltvoll gedeutet und mit dieser Begründung nur sporadisch sanktioniert werden oder ausschließlich junge Frauen fürsorgende Tätigkeiten in männerdominanten Klassengemeinschaften übernehmen, dies jedoch nicht als problematisch eingeschätzt wird. Darüber hinaus manifestiert sich der skizzierte Widerspruch in der expliziten Bezugnahme auf eine vermeintlich normalisierte Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen und der impliziten (Re-)Produktion eines heteronormativen Sprechens über LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen, in welchem deren Abweichung zur Norm weiterhin perpetuiert wird (z.B. weil sie stets ausgehend von der heterosexuellen Norm der Cis-Zweigeschlechtlichkeit als ‚auch‘, und ‚ebenso‘ normal figuriert werden).

Auf dem Fundament der durchgeführten Deutungsmusteranalyse lässt sich konstatieren, dass es Lehrkräften über das Deutungsmuster der *Dethematisierung* gelingt, soziale Ungleichheit in ihrer Bedeutsamkeit für schulpädagogisches Denken und Handeln in einem paradoxen Modus der Negation durch Affirmation – das bedeutet: durch Negation von Heteronormativität und Affirmation geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGT) – so weit als möglich zu verdrängen. Über die diskursive Konstruktion einer toleranten (5.1.1) und tolerierten (5.1.2) Schüler:innenschaft sowie eines heterogenen und harmonischen Handlungsfeldes (5.1.3), in dem soziale Ungleichheit suspendiert wird, können sich Lehrkräfte somit zum einen von ihren Verstrickungen in differenzrelevante Macht- und Herrschaftsverhältnisse freisprechen. Zum anderen können sie sich aus der damit verbundenen institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung gegenüber vielfältigen Lebensweisen unbeschadet entlassen, weil eine Thematisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung als nicht mehr notwendig erscheint. In der Folge kann die Vielfalt an Lebensweisen sowie heteronormative Ungleichheit im Schulalltag und Unterricht kaum noch zu einem Thema gemacht werden (5.1.4).

Das Deutungsmuster der *Dethematisierung* stützt hierüber diskursive Strategien der Maskierung sozialer Ungleichheit, durch die eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand und der faktischen Vielfalt an Lebensweisen in Schule und Unterricht erschwert und letztlich vermieden werden kann. Die pädagogische Wahrnehmung der institutionellen Zuständigkeit und professionelle Verantwortung für den Umgang und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen wird in (Re-)Produktion dieses Deutungsmusters hiernach aus dem pädagogischen Bewusstsein von Lehrkräften verdrängt. Vielfältige Lebensweisen stellen auf diese Weise kein Problem und auch kein Thema mehr für Lehrkräfte dar, weil sie entweder bereits unausgesprochenes Zentrum geschlechtlicher und sexueller Normalitätsordnungen an Schulen sind (Hetero-/Cis-Subjekte) oder unter dem Deutungsmuster in ausgesprochener Weise zu ebenso selbstverständlichen, weil vermeintlich unterschiedslos gleichberechtigten Subjekten (LGBTIQ*) dieser Ordnung gemacht werden. In keinem der beiden Fälle erscheinen post-heteronormative Macht- und Herrschaftsverhältnisse, über die vielfältige Lebensweisen – sowohl auf Ebene der Lehrkräfte als auch Jugendlichen – entlang eines flexibilisierten, nichtsdestotrotz aber nach wie vor hierarchischen Anerkennungs- und Normalitätsspektrums positioniert werden, als ein Problem, also als eine relevante Aufgabe von Schule und Unterricht, die es aktiv von Lehrkräften im professionellen pädagogischen Handeln zu bearbeiten gelte.

Dies dokumentiert sich nicht zuletzt anhand des geringen ‚Aktivitätsniveaus‘ des rekonstruierten Deutungsmusters. Dieses weist vorwiegend auf passive Handlungsorientierungen von Lehrkräften hin, wie sie sich in den Haltungen indifferenter als auch defensiver Offenheit (5.1.3) sowie den inkonsistenten Sanktionierungen diskursiver heteronormativer

Gewalt widerspiegeln (5.1.4). Gleichwohl die interviewten Lehrkräfte hypothetisch diverse Möglichkeiten zur Integration geschlechterrelevanter und sexualitätsbezogener Themen und Inhalte in ihre verschiedenen Schulfächer sehen und Geschlecht und Sexualität, ohne es zu bemerken, in Teilen bereits dort auch schon mitverhandeln – etwa dann, wenn heterosexuelle Beziehungen den impliziten Unterrichtsgegenstand bilden und die Wahrnehmung der Lehrkräften prägen, – so wird eine bewusste Thematisierung vielfältiger Lebensweisen – insbesondere von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, die über heterosexuelle Cis-/Zweigeschlechtlichkeit hinausreicht, – dem Deutungsmuster folgend aufgrund der vermeintlich bereits realisierten Normalisierung von LG(B)T(IQ*)-Subjekten als nicht mehr notwendig erachtet. Aus diesem Grund wird auch die Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität respektive sexuellen Orientierungen im eigenen Unterricht vertagt, vermieden und bis auf wenige Ausnahmesituationen (z.B. wenn Schüler:innen das Thema an die Lehrkräfte proaktiv herantragen) unterlassen (5.1.4).

Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Dethematisierung* (re-)produzieren, sind, indem sie die Bedeutung von Geschlecht und Sexualität innerhalb des institutionellen Zuständigkeits- und professionellen pädagogischen Verantwortungsbereichs diskursiv dethematisieren, in der Lage, die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule zu tolerieren und in ihrem Unterricht zuzulassen. Sie handeln nicht gegen die Vielfalt an Lebensweisen, setzen sich aber ebenso wenig aktiv für deren Anerkennung im Bildungssystem oder die Kritik an heteronormativen Ungleichheitsverhältnissen ein. Insbesondere die unterlassene Sanktionierung diskursiver Gewalt und ausbleibende Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGBTIQ*) im Fachunterricht erscheinen vor diesem Hintergrund besonders problematisch. Zu begründen ist dies damit, dass sämtliche Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Dethematisierung* reproduzieren, Beschimpfungen im Unterricht erinnern und ebenso auf Nachfrage ad hoc Ideen zur fachbezogenen Integration und Vermittlung vielfältiger Lebensweisen im eigenen Unterricht benennen konnten. Letztere setzten sie jedoch nicht im Schulalltag um, weil sie dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* folgend LG(B)T(IQ*)-Anliegen aufgrund gesellschaftlicher Normalisierungsprozesse sowie organisationaler Zwänge keine hinreichende schulpädagogische Bedeutung für das professionelle pädagogische Handeln einräumen.

6.3 Deutungsmuster der Fragmentierung

„However, we must always be aware that the desire to separate disciplines actively encourages the tendency to fragment our understanding of social oppression and identity.“
– Michael Roy Hames-García (2001: 218)

Das zweite Deutungsmuster beschreibt, wie Lehrkräfte das Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz mittels *Fragmentierung* der Relevanz von Geschlecht und Sexualität bearbeiten. Dies tun sie, um die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung gegenüber vielfältigen Lebensweisen im Schulalltag auf soziale Aufgaben, die eine situative Relevanz beanspruchen, zu reduzieren. Mit dem sozialen Deutungsmuster der *Fragmentierung* wird die Zersplitterung des pädagogischen Handelns mit und der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen sowie sexuellen Le-

bensweisen in verschiedene institutionelle Zuständigkeits- und pädagogische Verantwortungsbereiche beschrieben, die vorwiegend außerhalb des regulären Fachunterrichts verortet werden.

In Anlehnung an Adorno ließe sich diese Fragmentierung ebenso als Departmentalisierung der Profession in mindestens zwei voneinander zu unterscheidenden Relevanzzonen fassen: eine Zone, in der der Untersuchungsgegenstand ein Mindestmaß an Bedeutung für das professionelle pädagogische Handeln von Lehrkräften beansprucht, und mindestens eine weitere, in der eben dies nicht der Fall ist bzw. der Untersuchungsgegenstand als weniger bedeutsam bis hin zu bedeutungslos für Lehrkräfte erachtet wird. Fragmentierung ist eine diskursive Strategie, um die faktische Komplexität des Untersuchungsgegenstands durch Untergliederung und Arbeitsteilung zu begrenzen und auf ausgewählte schulische Handlungsausschnitte zu reduzieren. Gemäß der Redewendung *divide et impera* – teile und herrsche – verweist das Deutungsmuster der *Fragmentierung* auf diskursive Praktiken der Trennung und Spaltung der Relevanz von Geschlecht und Sexualität im Schulalltag. Diese erlaubt es den Lehrkräften, bestimmte schulische Zonen mit mehr und andere hingegen mit weniger Bedeutung für das professionelle pädagogische Handeln mit vielfältigen Lebensweisen auszustatten. Dem Deutungsmuster kommt somit eine handlungsentlastende wie auch -stabilisierende Funktion zu. Mittels *Fragmentierung* gelingt es Lehrkräften, störende, irritierende oder herausfordernde Situationen im Zusammenhang mit Geschlecht und Sexualität im Schulalltag zu (re-)stabilisieren. *Fragmentierungen* dienen hiernach der Bewältigung von situativen An- und Herausforderungen des Lehrberufs im Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen.

Zentraler Referenzpunkt des sozialen Deutungsmusters der *Fragmentierung* stellt empirisch der Bezug auf ein *situatives* und *partielles* Problem im *sozialen Handeln* mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen dar, das eine pädagogische *Reaktion* aufseiten der Lehrkräfte verlangt (z.B. weil das Sozialverhalten der Jugendlichen als besonders heteronormativ gedeutet wird). *Fragmentierung* verweist demnach auf diverse *sozial-situative Teilprobleme* pädagogischen Handelns in einer von Heterogenität und Differenz geprägten Schule und Gesellschaft. Der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen sowie sexuellen Lebensweisen werden darin zwar in einer sozialen, nicht aber in einer curricular-fachlichen Dimension anerkannt. Damit wird dem Untersuchungsgegenstand durchaus auf Subjekt- und Interaktionsebene, jedoch nicht auf fachlicher Ebene Relevanz zugesprochen wird.

Die identifizierten Handlungsorientierungen der Lehrkräfte deuten in diesem Kontext überwiegend auf ein reaktives pädagogisches Verhalten hin. Das Aktivitätsniveau des Deutungsmusters der *Fragmentierung* folgt hiernach einer Wenn-Dann-Logik, wobei in Relation zur jeweiligen geschlechtlich-sexuellen Situierung der Interviewpartner:innen unterschiedlich starke oder schwache Reaktionen auf einen bestimmten ‚Reiz‘ respektive ein bestimmtes sozial-situatives Teilproblem rekonstruiert werden konnten. Um ein solches sozial-situatives Teilproblem zu bewältigen, bedienen sich Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Fragmentierung* kommunikativ (re-)produzieren, sowohl internaler (bezogen auf sie als Person) als auch externaler (bezogen auf Dritte oder das Handlungsfeld Schule) Fragmentierungsstrategien.

Auf diese Weise können sie die schulpädagogische Relevanz des Umgangs mit und der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen auf bestimmte Handlungsbereiche oder Subjekte limitieren.

Der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen werden dem sozialen Deutungsmuster der *Fragmentierung* folgend in unterschiedlichen empirischen Ausprägungen respektive Deutungsdimensionen als eine professionelle pädagogische Teilaufgabe gedeutet. Diese ist zwar nicht exklusiv, in Kontrast zum Deutungsmuster der *Dethematisierung* aber doch zu bestimmten Anteilen von Lehrkräften zu bearbeiten. Hiermit verbunden ist also eine partielle Anerkennung des Untersuchungsgegenstandes als ein Teil der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung von Lehrkräften. Die Reduktion des Untersuchungsgegenstandes auf eine sozial-situative Teilaufgabe des Lehrer:innenhandelns bildet über sämtliche der sechs rekonstruierten intrakategorialen Dimensionen des Deutungsmusters hinweg den gemeinsamen Bezugspunkt *fragmentierender* Deutungen.

Vielfältige Lebensweisen, insbesondere LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen, werden aus dieser Perspektive heraus als fragile Fragmente im Sinne von sozial und situativ durch Dritte partiell gefährdete Subjekte der schulischen Normalitätsordnung gedeutet, die zuweilen (multi-)professionellen Schutz und pädagogische Unterstützung benötigen (z.B. durch Sanktionierung heteronormativen Verhaltens). Dieser Schutz wird immer dann benötigt, wenn ihre Sichtbarkeit im Handlungsraum der Schule Gefahr läuft, *intentional* gedeutete Formen diskursiver oder materieller Gewalt gegen sie unter ihren Mitschüler:innen hervorzurufen. Vor dem Hintergrund schulischer Bedingungen struktureller Ungewissheit stellt das Deutungsmuster der *Fragmentierung* damit einen sinnhaften Modus der pädagogischen Kontingenzbewältigung dar. Über diesen kann verhindert werden, dass aus einer ‚Störung‘ der geschlechtlich-sexuellen Normalitätsordnung in der Schule eine Krise erwächst, die sich der Steuerbarkeit der Lehrkräfte entzieht. Die pädagogische Relevanz des schulischen Umgangs mit und der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen wird im Deutungsmuster hiernach innerhalb eines bestimmten Handlungsbereichs als soziale Aufgabe registriert. Innerhalb eines anderen Handlungsbereichs wird sie hingegen weiterhin als eine berufliche Anforderung an das professionelle pädagogische Handeln dethematisiert (z.B. Thema der Berufsschule, aber nicht des Gymnasiums; Aufgabe in der SEK I, aber nicht in der SEK II; Problem von migrationsanderen (Cis-)Jungen, aber nicht von *weißen* (Cis-)Mädchen).

Fragmentierung bedeutet in diesem Sinne also nicht nur, dass der Untersuchungsgegenstand in Teilen als eine Aufgabe des professionellen pädagogischen Handelns von Lehrkräften *anerkannt* wird. Ebenso geht es immer auch darum, dass dieser in anderen Teilen als eine Aufgabe des professionellen pädagogischen Handelns *verkannt* wird, was wiederum zur Konstruktion ‚institutioneller Unzuständigkeit‘ und ‚pädagogischer Verantwortungslosigkeit‘ führen kann.

Auf Basis der empirischen Deutungsmusteranalyse konnten insgesamt sechs verschiedene Dimensionen des Deutungsmusters der *Fragmentierung* rekonstruiert werden, die sich in Interdependenz zu heteronormativen, klassistischen, rassistischen sowie ableistischen Differenzordnungen – und je nach Situierung der Lehrkräfte selbst – in je spezifischer Weise konstituieren:

Erstens – *ableistisch-heteronormative Fragmentierungen* entlang von Schulstufen, über die der Untersuchungsgegenstand mit Verweis auf das jeweilige Alter und die biologische Geschlechts(-un-)reife der Schüler:innen als ein sozial-situatives Teilproblem der Sekundarstufe I konstruiert wird. Unter dieser Deutungsdimension wird die Relevanz (binär-)geschlechtlicher und (homo-/hetero-)sexueller Lebensweisen in der Schule durch Betonung

der Pubertät auf die Phase der Adoleszenz begrenzt. Der Untersuchungsgegenstand wird darin als eine biologisch und sozial zu erwartende, jedoch stets vorübergehende Entwicklungsaufgabe von den Schüler:innen in der Mittelstufe (SEK I) beschrieben. Für diese sollten die Lehrkräfte aufmerksam sein (z.B. Verständnis für Konzentrations- oder Darstellungsschwierigkeiten in der Pubertät, Erfüllung der Garantenpflicht auf Klassenfahrten bzw. Verhinderung von potenziell sattfindender heterosexueller Handlung unter Jugendlichen). Die schulische Relevanz von Geschlecht und Sexualität wird hier auf eine von Schüler:innen zu bewältigende und von den Lehrkräften in der Mittelstufe (und damit nicht in der Primar- oder Oberstufe) zu berücksichtigende, weil in der ‚Natur der Sache‘ gründende, soziale Teilaufgabe der Subjektwerdung gedeutet. Diese wird in der Oberstufe (SEK II) aufgrund des dort schon vollzogenen geschlechtlichen und sexuellen Identitätsbildungsprozesses sowie der den Jugendlichen qua Alter insinuierten Fähigkeit, Toleranz gegenüber LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen zu zeigen, als bereits gelöst gedeutet.

Die Diskurspartikel der Fragmentierung speisen sich hier sowohl aus ableistischen Fähigkeitszuschreibungen über die Un-/Mündigkeit und Fähigkeit zur In-/Toleranz als auch aus einer prototypischen respektive heteronormativen Vorstellung geschlechtlicher und sexueller Identitätsentwicklung, die von der Konstitution einer stabilen und kohärenten Identität – im Verständnis einer geschlechtlich-sexuellen Identitätssuche und -findung – ausgeht. Fähigkeitsbezogenen Imperativen geschlechtlicher und sozialer Entwicklungsstufen folgend erzeugt das Deutungsmuster der *Fragmentierung* hierüber eine schulische Zone (SEK I), in der Geschlecht und Sexualität für Lehrkräfte eine soziale sowie erzieherische Relevanz aufweisen. Hinzukommen zahlreiche weitere schulische Zonen (z.B. Primarstufe, SEK II), in denen dies noch nicht bzw. nicht mehr der Fall ist, weil die Schüler:innen den Deutungen nach bestimmte Entwicklungsphasen erst noch durchlaufen müssen oder bereits erfolgreich durchschritten haben (z.B. Entwicklung einer über die Lebenszeit (vermeintlich) stabilen geschlechtlich-sexuellen Identität, Übernahme eines spezifischen Wertesystems, Entwicklung einer sozial verträglichen Arbeitshaltung).

Zweitens – *binärgeschlechtliche Fragmentierungen* entlang der *Problematisierung* des *Sozialverhaltens* von heterosexuellen (Cis-)Schülern in Kontrast zu (Cis-)Schülerinnen. Während die Phase der Adoleszenz hypothetisch für alle Jugendlichen gleichermaßen als eine sozial-situative Teilaufgabe im Prozess der Subjektwerdung anerkannt wird, konnte in der hiesigen Deutungsdimension eine exklusive Problemorientierung an heterosexuell figurierten (Cis-)Jungen und jungen (Cis-)Männern identifiziert werden, über die deren zuweilen grenzüberschreitendes Sozialverhalten im Schulalltag (z.B. ‚Flirtversuche‘ bzw. Cat-Calling, anzügliche ‚Bemerkungen‘ über Schülerinnen innerhalb der männlichen Peer-Group) als ein konfliktträchtiges Alltagsphänomen gedeutet wird. Die subjektive Wahrnehmung und pädagogische Bewertung des schulischen Sozialverhaltens von heterosexuellen (Cis-)Schülern und (Cis-)Schülergruppen werden zu Teilen von biologischen Geschlechterdiskursen (z.B. höherer Testosteronspiegel, ‚normales‘ männliches Gebaren) gestützt. Ferner werden sie in ihrer potenziellen Gewaltförmigkeit – insbesondere von heterosexuellen (Cis-)Lehrern – relativiert. Das biologische Geschlecht dient den Lehrkräften dabei als ein alltagstheoretisches Erklärungsschema für das heterosexuelle bis hin zum heterosexistischen Sozialverhalten gegenüber den (Cis-)Schülerinnen. Im Zuge des Rekurses auf die ‚Natur des Mannes‘ wird – faktisch und potenziell – diskriminierendes Verhalten von (Cis-)Jungen pädagogisch normalisiert.

Der ex- oder implizite Rekurs auf populärwissenschaftliche biologische ‚Wissensbestände‘, die einer naturwissenschaftlichen Prüfung nur schwer standhalten würden, ermöglicht es insbesondere (heterosexuellen Cis-)Lehrern, das in den Gesprächen diskursiv problematisierte Verhalten der männlichen Schüler auf latenter Sinnesebene in seiner Gewaltförmigkeit zu bagatellisieren. Empirisch manifestiert sich dies etwa dadurch, dass die sozialen Probleme im Kontext mit dem schulischen Auftreten von Jungen selten als solche benannt, sondern eher umschrieben oder lediglich angedeutet werden (z.B. indem dieses als ‚mehr oder weniger bewunderndes Verhalten‘ gegenüber weiblichen Schülerinnen beschrieben wird). Trotz der rekonstruierten biologistischen Relativierungen des problematischen Sozialverhaltens gaben alle Lehrkräfte, die diese Deutungen zeigen, an, dass sie das Verhalten der Jungen schulpädagogisch nicht gutheißen. Folglich intervenieren sie in dieses verbal – zumindest ab und an –, indem sie etwa bestimmte Aussagen im Unterricht unterbinden, um vergleichbare Konflikte im Schulalltag perspektivisch zu verhindern.

Unter der hier rekapitulierten Dimension des Deutungsmusters der *Fragmentierung* werden schulische Zonen, in denen Jungen bzw. Jungengruppen dominieren, von Lehrkräften als tendenziell problembelastete Geschlechterterritorien, vor allem im Zusammenhang mit LGBTIQ*-Lebensweisen, beschrieben. Hintergrund dafür ist, dass heterosexuelle Jungen und junge Männer der Erfahrung der Lehrkräfte nach eher als heterosexistisch, homo- und trans*feindlich sowie generell gewaltbereiter und intoleranter im Vergleich zu (Cis-)Mädchen gedeutet werden.

Derartige Deutungen können sich vor dem Hintergrund der jeweiligen geschlechtlich-sexuellen Situierung der Interviewpartner:innen – etwa als heterosexuelle (Cis-)Frau oder als (cis-)schwuler Mann innerhalb jungen-/männerdominierter Arbeitskontexte – verstärken und von den Lehrkräften als besonders verunsichernd erlebt werden. Die Erklärung dafür ist, dass davon ausgegangen wird, dass von der Anwesenheit der als problematisch figurierenden männlichen Schüler und Schülergruppen eine Gefahr für andere Jugendliche – z.B. LGBTIQ*-Schüler:innen oder (Cis-)Schüler:innen im MINT-Sektor – sowie für geschlechtlich-sexuell inferior situierte LGBTIQ*-Lehrkräfte ausgeht. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn die eigene Geschlechtlichkeit und Sexualität der Lehrperson hinterfragt werden, womit insbesondere (weibliche) (Cis-)Lehrerin sowie (schwule) (Cis-)Lehrer befürchten, ihre funktionale Autorität als Lehrkraft im eigenen Unterricht einzubüßen.

Wie anhand der Interviews mit heterosexuell und cis-geschlechtlich situierten Lehrkräften aufgezeigt wurde, können fragmentierende Deutungen über das problematische Sozialverhalten männlicher Schüler umgekehrt jedoch ebenso in ihrer Gewaltförmigkeit durch die geschlechterbezogene Naturalisierung des Verhaltens relativiert und schulpädagogisch normalisiert werden. Somit wäre empirisch herausgestellt, wie die eigene sowohl inferiore als auch eher superiore geschlechtlich-sexuelle Situierung der Lehrkräfte im schulischen Feld in Relation zum Deutungsmuster der *Fragmentierung* steht und hierüber die professionellen pädagogischen Handlungsorientierungen im Umgang mit und bei der Thematisierung vielfältiger Lebensweisen motivieren, allerdings gleichsam hemmen kann.

Drittens – *binärgeschlechtlich-klassistische Fragmentierungen* in Form der *intersektionalen Problematisierung* und *Stigmatisierung* von homo- und trans*feindlichen Berufsschülern (sog. ‚Handwerkerklassen‘) sowie der hierüber implizit bedingten Entproblematisierung toleranter Gymnasiastinnen in der Oberstufe (sog. ‚brave Mädchen‘). Letztere sind entlang der zugeschriebenen Geschlechts- und sozialen Klassenzugehörigkeit der Ju-

gendlichen ausgerichtet. Dieses Deutungsmuster zeigt sich im Speziellen an beruflichen Schulen, die unterschiedliche Bildungsgänge vereinen.

In Interdependenz zu klassistischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen konnte eine Verstärkung der sozial-situativen Problemorientierung an heterosexuellen (Cis-)Jungen und jungen (Cis-)Männern in Kontrast zu (Cis-)Schülerinnen identifiziert werden. Den rekonstruierten Deutungen nach erscheint ein ‚schwuler Maurer‘ – verallgemeinert: ein ‚Outing‘ als LGBTIQ*-Schüler:in – innerhalb handwerklich orientierter, berufsbildender Schulformen aufgrund der den männlichen (Cis-)Schülern qua Geschlecht und sozialer Herkunft zugeschriebenen Homo- und Trans*feindlichkeit als eine non-intelligible Subjektposition.

Im Gespräch dokumentierte sich die Unvorstellbarkeit von LGBTIQ*-Subjekten in der kommunikativen Unbeschreiblichkeit eines ‚schwulen Maurers‘. Den interviewten Lehrkräften fehlten tatsächlich die Worte, um einen solchen zu beschreiben, sodass sie auf Analogien etwa über den diskriminierenden Umgang mit Homosexualität im männlichen Profifußballsport zurückgriffen oder in kommunikative Zirkelschlüsse gerieten, in denen die Klassenzugehörigkeit als Erklärung für das als problematisch figurierte heterosexistische Verhalten und, umgekehrt, die Heterosexualität und Geschlechtszugehörigkeit der Jugendlichen als Basis für ihre ‚milieuspezifischen‘ Ansichten über (Cis-)Frauen und LGBTIQ*-Lebensweisen herangezogen werden.

Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit markieren der Deutungsmusteranalyse folgend die binärgeschlechtlich-klassistischen Grenzen der Akzeptanz und Toleranz unter den männlichen, heterosexuellen (Cis-)Schülern der Berufsschule mit praktischen und technisch-naturwissenschaftlichen Ausbildungsschwerpunkten. Fragmentierende Deutungen manifestieren sich hiernach in Form diskursiver *Othering-Prozesse* durch eine intersektionale Problematisierung und Stigmatisierung der erwähnten Schülergruppe (z.B. als rückständig bezogen auf ihr Geschlechterverständnis bzw. voller heteronormativer Rollenklischees oder in der Figuration als ‚authentische‘ Jungen aus der ‚Arbeiterklasse‘). Deshalb stelle sich in der Schule ein sozial-situatives Teilproblem im Zusammenhang mit vielfältigen Lebensweisen insbesondere an der Berufsfachschule.

In stillem Kontrast zur Konstruktion ‚authentischer‘, maskulin-proletarischer und homophober Jungen in der Berufsschule bzw. in sogenannten Handwerkerklassen konturiert sich die un-/ausgesprochene Subjektposition der ‚sozial gemäßigten‘, bürgerlich-femininen Gymnasiastin als tolerantes und hiernach in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand unproblematisches Gegenbild. Die rekapitulierten Deutungen sind in der Lage, unterschiedliche schulische Normalitätszonen zu konstruieren. Durch diese werden die darin aufgerufenen Subjektpositionen (proletarische Berufsschüler vs. bürgerliche Gymnastinnen) im Hinblick auf ihr jeweiliges Verständnis über Geschlecht und Sexualität sowie bezogen auf ihre In-/Toleranz gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen in eine vereindeutigende Opposition zueinander gesetzt. Eine oppositionelle Figuration verschiedener Adressat:innen innerhalb beruflicher Schulen kann wiederum dazu führen, dass heteronormative Diskriminierungspraktiken unter der Gruppe der Mädchen am Gymnasium oder queere Subjektwerdungsprozesse unter der Gruppe der männlichen Berufsschüler von Lehrkräften übersehen, marginalisiert und damit der schulpädagogischen Bearbeitung entzogen werden. Diese Entwicklung kann sich nicht zuletzt nachteilig auf die schulischen Erziehungs- und Bildungsprozesse aller Adressat:innen auswirken.

Die *klassistisch-geschlechtliche Fragmentierung* des Untersuchungsgegenstandes erzeugt hiernach zwei unterschiedliche geschlechtlich-sexuelle Normalitätszonen, die mit-

einander zwar in Konflikt, nicht jedoch in Konkurrenz stehen. Begründung dafür ist, dass es sich um unterschiedliche, nebeneinander existierende Bildungsgänge (Berufsschule vs. Gymnasium) handelt. Die intersektionale Spaltung heteronormativer Gewaltverhältnisse im schulischen Handlungsfeld trägt hierbei zu einer pädagogischen Dramatisierung von (Cis-)Jungen in der Berufsschule qua klassistischer Problematisierung und Stigmatisierung als intolerant, unaufgeklärt und authentisch bei. Gleiches gilt bezüglich des Beitragens zu einer pädagogischen Entdramatisierung von (Cis-)Mädchen am Gymnasium qua klassistischer Entproblematisierung als tolerant, aufgeklärt und sozial gemäßigt. Hierdurch entstehen zwei als homogen konstruierte schulische Normalitätszonen, die an der beruflichen Schule aufgrund divergierender Vorstellungen über den Umgang mit vielfältigen Lebensweisen respektive der darin vorherrschenden In-/Toleranz gegenüber LGBTIQ*-Subjekten zwar situativ in Konflikt geraten können (wenn z.B. die Berufsschüler den Gymnasiastinnen auf dem Schulhof hinterherpfeifen), in sich jedoch wiederum als unproblematisch sowie ‚selbstverständlich‘ gedeutet werden. Genau dies ist anhand diverser pädagogischer Annäherungen von Lehrkräften an das den Schüler:innen zugeschriebene ‚Niveau‘ im Umgang mit Geschlecht und Sexualität rekonstruiert worden. Exemplarisch dafür ist die Nutzung einer Fäkalsprache im Sprechen mit den Berufsschülern, um auf diese Weise Lerngelegenheiten bei diesen zu erzeugen gegenüber der Verwendung eines gemäßigten Sprachgebrauchs sowie Vermeidung des Sprechens über Geschlecht und Sexualität, um die Gymnasiastinnen nicht zu irritieren.

Die empirischen Beispiele führen vor Augen, dass Lehrkräfte, die das soziale Deutungsmuster der *Fragmentierung* diskursiv aktualisieren, in ihrem (geschilderten) pädagogischen Verhalten genau jene schulischen Normalitätszonen mit geschlechtlich-sexuell unterschiedlichem Wertesystem samt der darin wirkenden interdependenten Differenzordnungen (re-)produzieren, an welchen sie sich im Schulalltag zu orientieren vorgeben. Diese Deutung führt in der Konsequenz zu einer doppelten Spaltung geschlechtlich-sexueller Bildungsherausforderungen in der Schule. Diese Spaltung führt erstens dazu, dass Heteronormativität innerhalb spezifischer Handlungsbereiche zwar partiell adressiert, in anderen hingegen weiterhin unbearbeitet bleibt respektive im Schulalltag (re-)produziert wird. Zweitens kommt es zur Figuration non-hegemonialer Lebensweisen unter den Schüler:innen und Lehrer:innen, z.B. LGBTIQ*-Subjekte, innerhalb einer der beiden schulischen Zonen als intelligibles, innerhalb der anderen aber als unmögliches Subjekt, wodurch geschlechtliche und sexuelle Vielfalt marginalisiert und vielfältige Subjektivierungsprozesse von Jugendlichen innerhalb bestimmter Handlungsbereiche erschwert werden. Anders gefragt: Wie mag es einem schwulen Maurer respektive geschlechtlich und sexuell inferior situierten Auszubildenden in praktisch orientierten Berufsschulklassen ergehen, wenn dieser nicht einmal als mögliche Subjektposition von den Lehrkräften antizipiert wird? Was sollen diese Schüler:innen denken und wie können sie geschlechtlich und sexuell handlungsfähig werden, wenn sie als unmögliche Subjekte der Normalitätszone an Berufsschulen gedeutet werden?

Viertens – *intersektionale Fragmentierungen* entlang der *dualen* Geschlechterdifferenz sowie *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen*, über die insbesondere männliche, in Teilen aber auch weibliche, migrationsandere Schüler:innen als partiell problematisch, weil geschlechtlich-sexuell rückständige und demnach aufklärungsbedürftige Subjekte in Gestalt des ‚heterosexistischen Türkens‘ und der ‚schamhaften Muslima‘ konstruiert werden. Nebst binärgeschlechtlich-klassistischer Deutungen lassen sich im Deutungsmuster der

Fragmentierung eine vergleichbare intersektionale Problematisierung und Stigmatisierung bestimmter Schüler:innensubjekte anhand rassifizierender wie auch kulturalisierender bzw. kulturrassistischer *Othering-Prozesse* in den Handlungsorientierungen der Lehrkräfte erkennen. Über diese werden migrationsanderen männlichen (Cis-)Schülern und – in geringerem Maße auch migrationsanderen weiblichen (Cis-)Schülerinnen – diverse Toleranz- und Akzeptanzdefizite sowohl im Hinblick auf eine binärgeschlechtliche Gleichberechtigung von Mann und Frau als auch hinsichtlich ihrer Offenheit gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGBTIQ*) zugeschrieben. Die Lehrkräfte konstruieren ihren Deutungen zufolge somit eine natio-ethno-kulturelle Inkompatibilität zwischen migrationsanderen Schüler:innen und einer sich selbst zugeschriebenen, femo- sowie homonationalistischen Perspektivierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen als gleichberechtigte Subjektpositionen innerhalb des bundesdeutschen Bildungssystems.

Die festgestellte Inkompatibilität wird in migrationsbezogenen Einstellungen zu den als natio-ethno-kulturell abweichend figurierten Geschlechter- und Sexualitätskonzepten der deutschen Dominanzgesellschaft gesetzt. Dabei wird den Migrationsanderen ein geschlechtliches und sexuelles Modernitäts- und Toleranzdefizit insinuiert. Die hiervon als abweichend konstruierten Einstellungen sowie geschlechtlich-sexuellen Welt-, Selbst- und Anderenbilder der als maskulin und vorwiegend heterosexuell perspektivierten migrationsanderen (Cis-)Schüler ‚provizieren‘ die pädagogische Zuständigkeit der autochthonen, *weißen* sowohl hetero- als auch homosexuellen (Cis-)Lehrkräfte im Schulalltag.

Dies geschieht in einem solchen Maße, dass Letztere sich – in deutlich stringenterer Weise als bei den unspezifisch bleibenden – vermutlich autochthonen und *weißen* – Jungengruppen und ebenfalls als homo-/trans*feindlich figurierten proletarischen Berufsschülern – dazu aufgefordert sehen, in das als heterosexistisch gedeutete Sozialverhalten der genannten Schüler(-gruppe) zu intervenieren.

Von der Tatsache, dass diese Deutungsdimension intersektional vergeschlechtlicht und rassifiziert ist, zeugt der empirisch rekonstruierte Umstand, dass das den muslimisch-gläubig figurierten heterosexuellen (Cis-)Schülerinnen zugeschriebene Schamverhalten Lehrkräfte in bestimmten Altersgruppen (SEK II) zwar durchaus verwundert, wodurch die Schülerinnen ebenfalls als sexuell rückständig gedeutet werden. Eben dieses wird jedoch als solches hingenommen und toleriert, zumal von Scham keine Gefahr für vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen im Schulalltag ausgehe. Umgekehrt sei die individuelle Schamgrenze der Schüler:innen zu respektieren, was wiederum einer bewussten Bearbeitung dieser entgegenstehe. Binärgeschlechtliche Fragmentierungen entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen konstruieren somit diverse migrationsandere Schüler:innen als geschlechtlich-sexuell besonders aufklärungsbedürftige Schüler:innensubjekte und adressieren diese im pädagogischen Handeln als eben solche.

Aus kritisch-dekonstruktiver Perspektive erscheinen diese Deutungen als besonders prekär, zumal heteronormative respektive post-heteronormative Gewaltverhältnisse an Schulen vorwiegend auf migrationsandere Schüler:innen(-gruppen) projiziert und dadurch faktisch aus weiten Teilen des institutionellen Zuständigkeits- und professionellen pädagogischen Verantwortungsbereichs von Lehrkräften externalisiert werden kann. Das diskursive konstruierte Fremdbild migrationsanderer Schüler:innen als ‚heterosexistischer Türke‘ und ‚schamhafte Muslima‘ reduziert heteronormative Bildungsherausforderungen auf spezifische schulische Zonen. Darüber wird eine bewusste Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Formen sozialer Ungleichheit bei den Angehörigen der natio-ethno-kultu-

rellen Dominanzgesellschaft verhindert. Dadurch wird die rassifizierende Fragmentierung von Heteronormativität als ein exklusives Problem von migrationsanderen Schüler:innen selbst ein Teil der (Re-)Produktion heteronormativer Dominanzordnungen im schulischen Raum qua deren Vernachlässigung in spezifischen schulischen Zonen (hier: bei den autochthonen Schüler:innen). Kurz: Binärgeschlechtlich-natio-ethno-kulturelle Deutungen über sozial problematische, da geschlechtlich und sexuell aufklärungsbedürftige, Migrationsandere tragen – neben der Rassifizierung bestimmter Jugendlicher – durch die darin angelegte Fragmentierung von Heteronormativität zur Perpetuierung selbiger bei. Dies ist damit zu erklären, dass der Anspruch auf geschlechtlich-sexuelle Erziehungs- und Bildungsarbeit in der post-heteronormativen Migrationsgesellschaft vereinseitigend auf fremd gemachte Subjekte reduziert wird.

Eine solche Fragmentierung erlaubt es natio-ethno-kulturell dominant situierten Lehrkräften und Schüler:innen, ein ungebrochen aufgeklärtes und unschuldiges respektive ‚gutes‘ Selbstbild im pädagogischen Handeln mit vielfältigen Lebensweisen zu generieren, weil geschlechtliche und sexuelle Vielfalt (LGBTIQ*) als selbstverständlicher bzw. ‚normaler‘ Teil der natio-ethno-kulturellen Dominanzgesellschaft imaginiert wird. Eben dieser wird maximal von ‚rückständigen‘ Migrationsanderen gefährdet.

Wie rekonstruiert, so verstehen sich Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Fragmentierung* diskursiv (re-)produzieren, erst dann dazu aufgefordert, sich pädagogisch für vielfältige Lebensweisen im Schulalltag einzusetzen bzw. auf den Untersuchungsgegenstand zu reagieren, wenn sie einer Situation oder den daran beteiligten Personen Intentionalität beimessen. Letztere stellt sich etwa aufgrund der Pubertät oder der zugeschriebenen nationalen, kulturellen oder milieuspezifischen Herkunft ein, die in den Deutungen als ‚Beweis‘ dafür herangezogen wird, dass es sich bei dem als problemhaft figurierten Ereignis (z.B. heteronormative Beschimpfungen) nicht lediglich um ein non-intentionales, diskursives Oberflächenphänomen handle. Stattdessen sei es tatsächlich ein essentielles – kulturelles, geschlechtliches, ableistisches oder klassistisches – Einstellungs- und Verhaltensproblem einer bestimmten Person oder zur Gruppe gemachten Gruppe. Anders formuliert: ‚Hate Speech‘, wie etwa die Beleidigung ‚du Schwuchtel‘, wird den Ergebnissen der Deutungsmusteranalyse nach von Lehrkräften in manchen Fällen als unproblematisch gedeutet und pädagogisch nicht geahndet, da die entsprechenden, vermutlich weißen Schüler:innen non-intentional handeln würden („Die Beleidigung also gar nicht diskriminierend gemeint war“). In anderen Fällen wird dies wiederum als überaus problematisch wahrgenommen und pädagogisch scharf sanktioniert, weil die männlichen migrationsanderen Schüler aufgrund ihrer ‚Herkunft, Kultur oder Religion‘ sehr wohl intentional agieren würden („Die Beleidigung also genau so diskriminierend gemeint war, wie sie es klingt“).

Professionstheoretisch fragwürdig erscheinen diskursive Praktiken der Fragmentierung insofern, als dass hierüber althergebrachte Forderungen nach einer pädagogischen Spezial- respektive Sonderkompetenz implizit bestätigt werden – z.B. ‚interkulturelle Kompetenz‘ für Migrationsandere, ‚Genderkompetenz‘ für heterosexuelle (Cis-)Mädchen/ (Cis-)Jungen, ‚Regenbogenkompetenz/Vielfaltskompetenz‘ für LGBTIQ*-Jugendliche, ‚heil- und sonderpädagogische Förderung‘ für von der Norm abweichend befähigte Schüler:innen. *Fragmentierung* heißt dann, die Anerkennung der professionellen pädagogischen Relevanz vielfältiger Lebensweisen respektive von Heteronormativität im Bildungssystem nur in Bezug auf einen begrenzten pädagogischen Handlungsausschnitt sowie auf spezifische Schüler:innensubjekte zuzulassen. Diese werden im Schulkontext als problematisch

respektive als ‚Andere‘ konstruiert und bedürfen daher einer erzieherischen Sonderbehandlung in Form geschlechtlicher und sexueller Sanktionierung und Aufklärung. Im Deutungsmuster der *Fragmentierung* wird also mit zweierlei Maß gemessen und ein pädagogischer Doppelstandard installiert, über den analytisch vergleichbare Situationen aus dem Schulalltag, die das Sozialverhalten von Schüler:innen betreffen, unterschiedlich bewertet und pädagogisch bearbeitet werden.

Fünftens – *rollenbezogene Fragmentierungen* entlang (multi-)professioneller und privater Zuständigkeitsbereiche. Indem die Relevanz vielfältiger Lebensweisen in den Orientierungen der Lehrkräfte auf soziale und erzieherische Fragen reduziert wird, kann die professionelle Bedeutung des Untersuchungsgegenstandes nicht nur auf bestimmte Schüler:innensubjekte oder Schulformen, sondern ebenso auf weitere – sowohl schulinterne als auch -externe – Akteur:innen und Handlungsfelder aufgeteilt und hierüber reduziert werden. Die Fragmentierung gleicht hiermit einer pädagogischen Handlungsentlastung (z.B. Delegation bestimmter Aufgaben an die Schulpsycholog:innen, an außerschulische Sozialarbeiter:innen oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe).

Aus intersektionaler Sichtweise konnte in der Deutungsmusteranalyse rekonstruiert werden, dass die Bedeutung von LGBTIQ*-Lebensweisen im Schulalltag, wie anhand der Episoden zu Vivian, einer trans*geschlechtlichen Schülerin, der zugleich das Asperger-Syndrom zugeschrieben wird, über deutende Praktiken der intersektionalen Differenzaddition, Differenzselektion und Differenzhierarchisierung pädagogisch sowohl erhöht als auch verringert, hierarchisiert wie auch egalisiert werden kann. Dies geschieht in Abhängigkeit davon, welche der diskursiv aufgerufenen Differenzordnungen im Schulalltag salient werden und sich – in Anlehnung Maria do Mar Castro Varelas (2012) Konzeptualisierung von Intersektionalität als farbliche überlappende Schiebetüren – vor die anderen Differenzordnungen schieben. Entlang subjektorientierter Fragmentierungen kann die schulpädagogische Relevanz einer Situation diskursiv reduziert und durch Fokussierung auf eine ‚dominante‘ Differenzordnung (z.B. Ableismus) pädagogische Handlungsorientierung gewonnen werden. Dadurch rücken weitere Differenzordnungen (z.B. Heteronormativität) oder Differenzkategorien (z.B. Geschlecht und Sexualität) in den Hintergrund und entfalten dort eher implizit Wirkung.

Diskursiv gelingt dies, wie anhand des In-vivo-Codes ‚Asperger-Syndrom-Plus‘ rekonstruiert wurde, etwa dadurch, dass die (Trans*)Geschlechtlichkeit von Vivian vor dem Hintergrund ihrer ableistischen Situierung als ‚Asperger‘ in den Deutungen der Lehrkräfte zurücktritt. Zu erklären ist dies damit, dass die Geschlechtlichkeit in Kontrast zur Befähigung sowie zu dem hierzu im Verhältnis stehenden, von der Norm abweichenden Sozialverhalten als weniger bedeutsam für den Unterricht anerkannt wird. Der Rekurs auf andere Kolleg:innen und multiprofessionelle Akteur:innen (z.B. Schulpsychologin) erweist sich dabei im Zusammenhang mit der durch Vivians Transition ausgelösten, partiellen Irritationen des Lehrer:innenhandelns als eine ‚sinnvolle‘ Strategie der Kontingenzbewältigung. Diese erlaubt es Lehrkräften durch diskursive (Re-)Produktion des Deutungsmusters der *Fragmentierung*, sowohl auf ein Ergebnis zu reagieren als auch eine vertiefende Auseinandersetzung mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen sowie deren spezifischen Situationen durch Arbeitsteilung zu großen Teilen zu vermeiden.

Eine spezifische Dimension der Fragmentierung, die sich in Gestalt einer strikten Trennung bzw. (Auf-)Spaltung von geschlechtlich-sexueller und professioneller Identitätsanteile manifestiert, konnte bei LG(B)T(IQ*)-Lehrkräften festgestellt werden, die im Hand-

lungsfeld nicht oder nicht vollständig geoutet sind und sich daher Praktiken des Identitätsmanagements bedienen. Zwar verschließen sich diese nicht der Bearbeitung sozial-situativer Teilaufgaben im Zusammenhang mit vielfältigen Lebensweisen – sie reagieren sogar deutlich konsequenter auf verletzendes und diskriminierendes Sprechen im Klassenraum als heterosexuelle (Cis-)Lehrkräfte –, doch konnte bei ihnen die Tendenz rekonstruiert werden, die Verantwortung für die Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen in das eigene Privatleben zu verlagern. Damit spalten sie die geschlechtlich-sexuellen Komponenten der eigenen Person von der des professionellen Handelns respektive ihrer Funktion als Lehrkraft ab. Der hier durch Fragmentierung entlang von Privatperson und Lehrperson bewältigte Rollenkonflikt zwischen den privaten und beruflichen Anteilen der eigenen Identität erzeugt die scheinbar widersprüchliche Situation, dass LG(BTIQ*)-Lehrkräfte sich in ihrer Freizeit an anderen Schulen ehrenamtlich in Bildungs- und Antidiskriminierungsprojekten zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGBTIQ*) engagieren. Die Konfrontation mit dem Untersuchungsgegenstand in ihrem eigenen schulischen Arbeitsumfeld verfolgen sie jedoch ausdrücklich nicht respektive vermeiden diese, um die Aufmerksamkeit nicht auf ihre eigene geschlechtlich-sexuell inferiore Situierung zu lenken. Erklärt werden konnte dies mit der von den Lehrkräften geäußerten Sorge, aufgrund ihrer inferioren geschlechtlich-sexuellen Situierung von Kolleg:innen und Schüler:innen als ein Exempel für Toleranz objektiviert zu werden und dadurch ihr professionelles Ansehen im Schulalltag (z.B. als fachlich kompetenter Lehrkraft) zu beschädigen.

Durch die räumliche Abspaltung der Bearbeitung des Untersuchungsgegenstandes als eine Privatangelegenheit gelingt es LGBTIQ*-Lehrkräften, den mit ihrer geschlechtlich-sexuell inferioren Situierung verbundenen Rollenkonflikt vordergründig zu lösen, indem sie im eigenen Berufsalltag äußerst rollenkonform und häufig auch sozial distanziert auftreten. Nach Schulschluss engagieren sie sich jedoch zugleich sichtbar in anderen Schulen für die Anerkennung von LGBTIQ*-Themen. Der von den Lehrkräften beschriebene Rollenkonflikt verweist nicht nur auf die Brisanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Schulen, die im erziehungswissenschaftlichen Geschlechterdiskurs primär aus der Perspektive von Schüler:innen, weniger jedoch aus Perspektive von (LGBTIQ*)-Lehrkräften erforscht und diskutiert wird, sondern ebenso darauf, dass der Lehrberuf als Profession sich – trotz unbestreitbarer gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in den Geschlechter- und Sexualitätsdispositiv – für LGBTIQ*-Lehrkräfte nach wie vor als besonders prekär darstellt. Dies konnte anhand der Orientierungen an einem ‚a-geschlechtlichen und a-sexuellen‘ Selbstbild als Lehrkraft bezeugt werden. Das Ergebnis verweist auf die Notwendigkeit, die Profession, Professionalität und Professionalisierungsprozesse in sämtlichen Phasen der Lehrer:innenbildung einer heteronormativitätskritischen Prüfung zu unterziehen, um perspektivisch inklusivere berufliche Rollen- und Selbstbilder in pädagogischen Institutionen wie der Schule zu distribuieren, in denen LGBTIQ*-Lehrkräfte die gleichwertige Anerkennung wie ihre heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Kolleg:innen erfahren und sich ohne Angst einer Deprofessionalisierung der eigenen Person als LGBTIQ*-Lehrkräfte positionieren können.

Sechstens – *berufsbezogene Fragmentierungen*, die vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als Teil sozialer und erzieherischer, nicht jedoch curricular-fachlicher Aufgaben von Lehrkräften konstruieren. *Fragmentierende* Deutungen im Zusammenhang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGBTIQ*) treten nicht nur dann auf, wenn sie

von bestimmten Schüler:innen unmittelbar als gefährdet interpretiert werden. Ebenso tun sie das, wenn LGBTIQ*-Subjekte in ihrer nach wie vor existenten ‚Abweichung‘ zur schulischen Normalitätsordnung im Handlungsfeld in Erscheinung treten.

Im Kontrast zum Deutungsmuster der *Dethematisierung*, in dem lesbische und schwule Schüler:innen, in geringerem Maße auch Trans*jugendliche, als selbstverständliche Subjekte anerkannt werden, weshalb für Lehrkräfte keine oder nur passive Handlungsbedarfe im Zusammenhang mit deren Sichtbarkeit im Schulalltag und Unterricht bestehen, sind die aufgerufenen Lebensweisen im Deutungsmuster der *Fragmentierung* eine sozial-situative Teilaufgabe, die die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung von Lehrkräften im Bereich des sozialen Miteinanders erfordert. Hierin manifestiert sich erneut die reaktive Wenn-Dann-Logik der deutungsmusterspezifischen Handlungsorientierungen, die dem Reiz-Reaktion-Schemata entsprechen.

Trans*geschlechtlichkeit bzw. Transitionsprozesse von Schüler:innen stellen, im Gegensatz zur häufig unsichtbar und darum vermutlich eher unbemerkt verbleibenden bzw. leichter zu dethematisierenden sexuellen Orientierung von Jugendlichen, ein durch Lehrkräfte kaum mehr zu ignorierendes Ereignis dar, das die geschlechtlich-sexuelle respektive post-heteronormative Normalitätsordnung an Schulen als solche irritiert. Im deutenden Umgang mit dieser Irritation konnte in der Deutungsmusteranalyse empirisch rekonstruiert werden, dass ein situatives Ereignis im Kontext mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als Impuls und Vehikel für die soziale Wertevermittlung unter den Jugendlichen fungieren kann. Darüber können sich Lehrkräfte ihrer institutionellen Zuständigkeit bewusst(-er) werden und sich dementsprechend als sozial verantwortlich für den Umgang und die Thematisierung vielfältiger Lebensweisen zeigen. Der Untersuchungsgegenstand wird in diesem Kontext insofern fragmentiert, als dass der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen als Teile der schulischen Wertevermittlung, nicht jedoch als Bestandteile der schulischen Wissensvermittlung konstruiert werden. Den Deutungen zufolge stellt soziale Wertevermittlung für die interviewten Lehrkräfte zwar nicht das Hauptanliegen im Schulalltag dar. Sie wird aber doch als *eine* Teilaufgabe respektive als ‚Nebenjob‘ von Lehrkräften gedeutet, wodurch der Untersuchungsgegenstand als in Teilen zur Profession zugehörig ausgedeutet und folglich bearbeitet werden kann. Dies kann z.B. durch Sanktionierung heteronormativen Sozialverhaltens der Jugendlichen oder durch die Vermittlung von Toleranz und Akzeptanz zwischen Cis- und Trans*jugendlichen im Klassenverband geschehen.

Veranschaulicht werden konnte dies konkret anhand der Transition von Vivian, die vom Klassenlehrer Herr Kirchner in konsensueller Absprache mit ihr sowie im stetigen Austausch mit der Klassengemeinschaft moderiert und pädagogisch in multiprofessioneller Zusammenarbeit mit weiteren Akteur:innen, wie etwa der zuständigen Schulpsychologin und ihren Eltern, begleitet wurde. So konnte Vivian weiterhin ein Teil der Klassengemeinschaft sein. Diesbezüglich ist empirisch rekonstruiert worden, dass situative Ereignisse, in denen heteronormative Ungleichheiten und Wertehierarchien in subjektorientierter Weise für Lehrkräfte und Schüler:innen erfahrbar werden (z.B. sozialer Druck, den Vivian als Trans*schülerin erfährt, aber auch die Überschreitung der binären Geschlechtergrenze als solche), als eine Lern- und Bildungsgelegenheit für die geschlechtlich-sexuell superior situierten Subjekte fungieren können. In diesen können sie ihr abstraktes humanistisches Wertesystem, in dem vom universellen Prinzip der Gleichwertigkeit aller Menschen und

der Menschenwürde als Selbstzweck ausgegangen wird, an der faktischen geschlechtlichen und sexuellen Differenz im schulischen Handlungsraum messen.

Auf diese Weise werden LGBTIQ*-Lebensweisen, wie es in anderen Zusammenhängen bereits von LGBTIQ*-Lehrkräften befürchtet wurde, zu einem Exempel für Toleranz. Und hierüber werden sie wiederum zu einem Lerngegenstand für die Angehörigen der geschlechtlich-sexuellen Dominanzgesellschaft. Dessen ungeachtet zeigt die Deutungsmusteranalyse doch auch auf, dass die von LGBTIQ*-Lebensweisen erzeugte Irritation im Handlungsfeld bei Lehrkräften Bildungsprozesse anregen kann, in denen eine Verschiebung geschlechtlicher sowie sexueller Welt-, Selbst- und Anderenverhältnisse stattfindet. Des Weiteren kann die Auseinandersetzung mit der faktischen Vielfalt im schulischen Handlungsraum zu einem pädagogischen Anlass für die soziale Wertevermittlung werden. Durch diesen können alle Schüler:innen für die gleichwertige Anerkennung von und den respektvollen Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen sensibilisiert werden.

Die von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen ausgehende Irritation wird der rekonstruierten Dimension des Deutungsmusters der *Fragmentierung* folgend von Lehrkräften dabei als Zwang und Offerte zugleich interpretiert. Sie stellt Lehrkräfte einerseits unter handlungspraktischen Zugzwang, der durch *Fragmentierung* bewältigt werden will und kann. Andererseits bietet ihnen diese jedoch ebenso pädagogische Gelegenheitsstrukturen, über die sie die soziale Wertevermittlung realisieren können, sofern sie diese zu einer der Aufgaben der Profession ihres Lehrberufes zählen und in der Schulpraxis reaktiv als solche wahrnehmen. Situationen wie jene von Vivians Transition verdeutlichen, dass das Deutungsmuster der *Fragmentierung*, über das der Untersuchungsgegenstand als eine sozial-situative Teilaufgabe von Lehrkräften erschlossen wird, nicht nur zu reaktiven Handlungsorientierungen führen. Sie können die Lehrer:innen vielmehr ebenfalls dazu ermutigen, sich aktiv für die Belange vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen im Schulalltag einzusetzen, indem sie für die gleichwertige Anerkennung vielfältiger Lebensweisen professionelle pädagogische Verantwortung übernehmen. Die aktive Verantwortungsübernahme kennzeichnet damit bereits den Beginn des Deutungsmusters der *Responsibilisierung*.

6.4 Deutungsmuster der Responsibilisierung

„Not everything that is faced can be changed. But nothing can be changed until it is faced.“
– James Baldwin (1962: 11)

Das soziale Deutungsmuster beschreibt, wie Lehrkräfte das empirisch identifizierte Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz durch *Responsibilisierung* von Geschlecht und Sexualität bearbeiten. Dies tun sie, um die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung gegenüber vielfältigen Lebensweisen als integrativen Teil des Professionsverständnisses und der genuinen Aufgaben von Schule und Unterricht respektive ihres schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags anzuerkennen.

Das vorangestellte Zitat von James Baldwin charakterisiert in pointierter Weise das deutungsmusterspezifische Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit zum einen,

Schule als einen post-heteronormativen Raum wahrzunehmen, und dem Versuch zum anderen, genau diesen Raum vor dem Hintergrund restriktiver wie auch subtiler Macht- und Herrschaftsverhältnisse durch verantwortungsbewusstes pädagogisches Handeln so weit als möglich zu transformieren. Es unterstreicht damit die Notwendigkeit, sich mit den heteronormativen Anteilen in der eigenen Profession und des pädagogischen Handlungsfeldes bewusst zu konfrontieren, um diese bearbeitbar zu machen.

Das Zitat ist für das in diesem Unterkapitel fokussierte Deutungsmuster insofern paradigmatisch, als dass darin das Bewusstsein um ein gesellschaftliches Problem – bei Baldwin ist es Rassismus, hier Post-Heteronormativität – als eine notwendige, jedoch keineswegs hinreichende Voraussetzung für dessen Lösung beschrieben wird. In dialektischer Manier artikuliert Baldwin sowohl die Anstrengung, die sich mit der Hoffnung verbindet, rassistische Dominanzverhältnisse respektive jedwede Form sozialer Ungleichheit zu überwinden, als auch die gesellschaftlichen Grenzen, mit denen sich jene konfrontiert sehen, welche sich dieser Aufgabe annehmen und durch die deren auf Veränderung ausgerichtete Denken und Handeln konterkariert werden.

Angesprochen ist damit die pädagogische wie auch politische Herausforderung, sich innerhalb asymmetrischer strukturierter Differenzordnungen, in die die Subjekte deutend und handelnd in je spezifischer Weise involviert sind, kritisch zu positionieren und widerständig zu verhalten. Kritik und Widerstand werden dem Zitat nach als unabdingbar erachtet, um entgegen aller Wahrscheinlichkeit – frei nach Johann Amos Comenius – einen Beitrag zur ‚Verbesserung der allgemeinen menschlichen Angelegenheiten‘ zu leisten. In dieser Lesart spiegelt das Zitat das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung* wider. Dieses zielt auf die Anerkennung von Geschlecht und Sexualität als einen integrativen Teil des Professionsverständnisses sowie die Dynamisierung bis hin zu Transformation post-heteronormativer Normalisierungsregime ab, ohne dabei aber weder die professionelle Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften noch die strukturellen Begrenzungen der selbigen zu unter- oder überschätzen.

Das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* generiert sich aus den empirischen Dimensionen der Problematisierung (5.3.2), Positionierung (5.3.3) und Pädagogisierung (5.3.4) von Geschlecht und Sexualität in folgender Weise: Als Lehrkraft pädagogische Verantwortung für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule zu übernehmen, bedeutet erstens, aktiv Kritik an post-heteronormativen Ungleichheitsverhältnissen im Bildungssystem und/oder an der Einzelschule zu üben (Problematisierung :5.3.2).

Zweitens gilt es, einen offenen, engagierten und anerkennenden Standpunkt (nicht nur, aber insbesondere) gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen sowie den damit verbundenen Themen und Herausforderungen im Schulalltag einzunehmen (Positionierung: 5.3.3). Dies ist unausweichlich, um das pädagogische Sprechen über Geschlecht und Sexualität überhaupt erst in einer wissens- und werteorientierten Weise zu ermöglichen.

Drittens sind Geschlecht und Sexualität in einer fachintegrativen wie auch fachübergreifenden Art als pädagogisch relevante Gegenstände anzuerkennen, sodass Lehrkräfte durch die Initiierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen neue Möglichkeitsräume für vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen – im Sinne der Emanzipation, des Empowerments und der geschlechtlich-sexuellen Mündigkeit – eröffnen können (Pädagogisierung: 5.3.4).

Die empirische Deutungsmusteranalyse bringt in diesem Zusammenhang hervor, dass Lehrkräfte, die das soziale Deutungsmuster diskursiv (re-)produzieren, sich qua ihres beruflichen Erziehungs- und Bildungsauftrags als institutionell zuständig und pädagogisch professionell verantwortlich für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen verstehen. Diese Verantwortung übernehmen sie sowohl im Bereich der sozialen Erziehung (z.B. wenn heterosexistische Sprechakte im Schulalltag geäußert werden) als auch der fachspezifischen Vermittlung (z.B. indem von ihnen die Vielfalt an Lebensweisen im Unterricht fachintegrativ vermittelt wird).

Responsibilität liegt der Untersuchung folgend nicht einfach vor, sondern wird als performativer Adressierungsprozess sowie „Ergebnis einer sozialen Konstruktion“ verstanden, „d.h. als eine spezifische Deutung eines sozialen Problems und den Versuch seiner Lösung“ (Bayertz 1995: 16). Terminologisch wird dies durch den ins Prozesshafte gewandten Begriff der Responsibilisierung angezeigt, der auf eine Doing-Verantwortung in der diskursiven Praxis von Lehrer:innen via Problematisierung respektive Kritik (5.3.2), Positionierung respektive Haltung (5.3.3) und Pädagogisierung respektive Vermittlung und Bildung (5.3.4) abhebt.

Die in der hiesigen Studie rekonstruierte Form der Responsibilität verweist auf eine berufliche Aufgabenverantwortung im Verständnis einer ‚Task Responsibility‘. Sie tut dies allerdings nicht auf eine individuelle Form der Verantwortung im religiösen oder juristischen Verständnis von Schuld, eine sogenannte ‚Blame Responsibility‘ (Goodin 1998). Das soziale Deutungsmuster der *Responsibilisierung* beschreibt hiernach die diskursive Hervorbringung institutioneller Zuständigkeit und professioneller pädagogischer Verantwortung gegenüber der Vielfalt an – nicht nur, aber auch – geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen innerhalb diskursiver Praktiken von Lehrkräften.

In Reflexion der eigenen Rolle als geschlechtlich-sexuell situierte Lehr- und Privatperson ‚autorisieren‘ sich die Interviewpartner:innen angesichts anhaltender heteronormativer Ungleichheitsverhältnisse in Schule und Gesellschaft in einer empowernden Weise dazu, den Untersuchungsgegenstand proaktiv im professionellen pädagogischen Handeln in ihrer Funktion und Rolle als Lehrkraft zu verantworten. Dies gelingt ihnen, indem sie den Umgang mit und die Thematisierung von Geschlecht und Sexualität als genuinen Bestandteil ihres beruflichen Erziehungs- und Bildungsauftrags und damit ihrer Funktion als Lehrkräfte annehmen und als genuine Aufgabe der Bildung mündiger Schüler:innen interpretieren.

In einem ersten Schritt wurde in empirischer Rekonstruktion interkategorialer Deutungsübergänge (5.3.1) zwischen den drei sozialen Deutungsmustern dargelegt, dass sich jenes der *Responsibilisierung* in diskursiver Abgrenzung zu den innerhalb der Deutungsmuster der *Dethematisierung* und *Fragmentierung* legitimierte Handlungsorientierungen konstituiert (z.B. indem Kritik an der unter der *Dethematisierung* rekonstruierten Haltung indifferenter Offenheit und der hiermit einhergehenden Ignoranz gegenüber heterosexistischen Verhaltensweisen im Schulalltag geübt oder das schulische Schweigen über LGB-TIQ*-Subjekte im Fachunterricht problematisiert wird).

Die interviewten Lehrkräfte grenzen sich mittels Problematisierung der Deutungen ihrer Kolleg:innen ab, die der hiesigen Deutungsmusteranalyse zufolge unter einem der anderen beiden Deutungsmuster hätten subsumiert werden können. Durch die diskursive Problematisierung der Deutungsmuster der *Dethematisierung* und *Fragmentierung* wird die entwickelte Typologie sozialer Deutungsmuster empirisch über die Rekonstruktion des

Deutungsmusters der *Responsibilisierung* gestützt. Methodologisch wird dies möglich, da innerhalb des Samples neben geschlechtlich-sexuell (eher) superioren gleichfalls (eher) inferiore Perspektiven – etwa von un-/geouteten LGBTIQ*-Lehrkräften – berücksichtigt wurden. Die subjektiven Deutungen von – nicht nur, aber insbesondere – LGBTIQ*-Lehrkräften entlarven die von vielen heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Lehrkräften zumeist unhinterfragte, post-heteronormative Normalitätsordnung an den Schulen sowie die damit einhergehenden gewaltvollen wie auch heteronormalisierenden Effekte, die unter den Deutungsmustern der *Dethematisierung* und *Fragmentierung* empirisch rekonstruiert werden konnten (z.B. selektive Normalisierung von LGT-, nicht jedoch BIQ*-Subjekten).

Des Weiteren wurde anhand der empirisch rekonstruierten Deutungsübergänge (5.3.1) plausibilisiert, wie aus einer fragmentierenden Wahrnehmung eines sozial-situativen Teilproblems im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen heraus ein professionelles pädagogisches Problembewusstsein für heteronormative Ungleichheitsverhältnisse im Handlungsfeld der Schule erwachsen kann. Ebenso wurde klar, wie Lehrkräfte dieses Problem ihrer Selbstaussage entsprechend nicht mehr nur reaktiv oder situativ, sondern zunehmend pro-/aktiv sowie auf der institutionellen Ebene der Schule angehen (z.B. durch Gründung eines Gender-Teams, Organisation eines pädagogischen Fachtags oder Integration des Themas in den Schulalltag).

Dimensionale Unterschiede zum Deutungsmuster der *Fragmentierung* manifestierten sich sowohl hinsichtlich der beschriebenen Reichweite des ausgedeuteten Problems im Kontext von Geschlecht und Sexualität (bereichsspezifisch vs. bereichsübergreifend) als auch hinsichtlich des in den Erzählungen präsentierten Grades an Kohärenz der Bearbeitung dieses Problems (gelegentlich vs. kontinuierlich).

In den Narrativen der Lehrkräfte dokumentiert sich der genannte Unterschied etwa in Gestalt einer konsequenteren pädagogischen Intervention in homo- und trans*feindliches Sprechen, und zwar unabhängig von der in diesem Zuge insinuierten Non-/Intentionalität der Sprecherposition. Gleiches gilt für die Form der aktiven Erzeugung von Gesprächsanlässen im Zuge pädagogischer Interventionen, die in Kontrast zu einer bloßen Sanktionierung des diskriminierenden Verhaltens auf eine dialogische Thematisierung der Situation von LGBTIQ*-Lebensweisen mit den Schüler:innen respektive deren Erziehung abzielen.

Die bereits in den Deutungsübergängen aufscheinende Unzufriedenheit mit den situativen, institutionellen und strukturellen Defiziten im Umgang mit und bei der Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Institution und Organisation Schule stellt eine wichtige Voraussetzung für die unter dem Deutungsmuster rekonstruierte Dimension der Problematisierung respektive Kritik von Heteronormativität im Schulsystem dar. Diese ist prototypisch für das Deutungsmuster der *Responsibilisierung*. Die Artikulation von Unzufriedenheit mit dem Status quo an Schulen kann Lehrkräften hiernach zu widerständigem Handeln und zum Abbau post-heteronormativer Diskriminierung im Handlungsfeld Schule motivieren. Dies wurde exemplarisch anhand der aktiven Gründung eines Gender-Teams sowie der Realisierung eines pädagogischen Fachtags, der sich LGBTIQ*-Themen widmete, als Antwort auf sich häufende, heterosexistische Vorfälle an einer Schule vor Augen geführt.

Professionelle pädagogische Verantwortung konstituiert sich dem folgend nicht nur ihrer etymologischen Bedeutung nach im ‚Antworten‘ auf einen Appell per se. Das zunehmende Problembewusstsein für die Folgen von Heteronormativität im Schulalltag und das Wissen um die hierüber legitimierten Formen von Gewalt rufen die Lehrkräfte in ihre insti-

tutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung. Die hinsichtlich interkategorialer Ähnlichkeiten und Unterschiede analysierten Daten demonstrieren, wie aus einem reaktiven ein pro-/aktives professionelles pädagogisches Handeln im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstandsgefüge Geschlecht und Sexualität resultieren kann, das über die bloße Bewältigung eines singulären Ereignisses (z.B. Schimpfwörter) hinausweisend auf die pädagogische Bearbeitung („Auflösung“) struktureller Problemlagen (z.B. ungleiche Repräsentationsverhältnisse) respektive die Infragestellung heteronormativer Wertehierarchien im Diskursraum Schule ausgerichtet ist, weil diese den Deutungen nach den schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag konterkarieren.

Die konstatierten Deutungen offenbaren ferner, wie Lehrkräfte ihre institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen sowie sexuellen Lebensweisen im Schulalltag ‚entdecken‘ und ihre schulischen Handlungsorientierungen vom Deutungsmuster der *Dethematisierung* über jenes der *Fragmentierung* sukzessive in Richtung des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* ausbauen können bzw. wie diese drei Deutungsmuster auf der Subjektebene in unterschiedlichen Ausprägungen miteinander in Konkurrenz treten können. In Anschluss an Emmanuel Lévinas (2011 [1988]: 44) ließe sich an dieser Stelle festhalten, dass die berufliche Verantwortung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen „in dem Maße [wächst], in dem sie übernommen wird“.

In Erweiterung der sich in den Deutungsmusterübergängen dokumentierenden Unzufriedenheit mit dem post-heteronormativen Status quo an Schulen wurde in einem zweiten Schritt anhand konstellierter Episoden rekonstruiert, wie Lehrkräfte dem Umgang mit und der Thematisierung von vielfältigen, insbesondere LGBTIQ*-Lebensweisen durch die Problematisierung (5.3.2) respektive Kritik von Heteronormativität eine berufliche Relevanz für das professionelle pädagogische Denken und Handeln in der Schule zusprechen.

Ausgehend von der unter dem Deutungsmuster konstatierten institutionellen Unzuständigkeit und pädagogischen Verantwortungslosigkeit gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Bildungssystem, die sich in der Schulpraxis in einer Dethematisierung von LGBTIQ*-Anliegen sowie der generellen Vermeidung eines Sprechens über non-hegemoniale Formen von Geschlecht und Sexualität manifestieren, wird unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* entlang der schulischen Makro-, Meso- und Mikroebene die systematische Marginalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sowie soziale (Re-)Produktion von Heteronormativität als schulische Normalitätsfolie des pädagogischen Handelns kritisiert.

Im Konkreten problematisieren die interviewten Lehrkräfte etwa eine Diskrepanz zwischen vordergründiger Toleranz und dem Fehlen tatsächlicher Akzeptanz auf der Ebene der Schulleitung und des Kollegiums, die Reduktion der Auseinandersetzung mit LGBTIQ*-Themen auf sichtbare, intentionale sowie physische Formen von Gewalt im schulischen Raum (z.B. Schlägereien), ferner die Externalisierung des Themenkomplexes Geschlecht und Sexualität aus dem Fachunterricht und Schulalltag (z.B. LGBTIQ*-Schüler:innen gibt es nur in Großstädten) sowie die Delegation der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an ‚betroffene‘ LGBTIQ*-Lehrkräfte oder Schüler:innen.

Die innerhalb des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* in Frage gestellte Delegation kann vor dem Hintergrund der Deutungsmusteranalyse als Kritik an einer weiteren, fragmentierenden Strategie von Lehrkräften im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen identifiziert werden. Die unter der Responsibilisierung kriti-

sierte Delegation der Verantwortung für die Bearbeitung von LGBTIQ*-Anliegen an LGBTIQ*-Lehrkräfte entspricht demnach der unter dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* rekonstruierten Begrenzungsstrategie des Untersuchungsgegenstandes und den transportierten de-professionalisierenden Anrufungen (5.2).

Darüber hinaus problematisieren Lehrkräfte die Selbstverständlichkeit des an Schulen zumeist unhinterfragten heteronormativen Repräsentationsverhältnisses sowie darauf basierende Interaktionsmuster unter Kolleg:innen und Schüler:innen. Dadurch werde LGBTIQ*-Lehrkräften und -Jugendlichen suggeriert, dass sie ihre geschlechtlich-sexuelle Situierung im Schulalltag geheim zu halten haben, wogegen heterosexuelle und cis-geschlechtliche Lehrkräfte ihre Situierung sichtbar offen leben können, ohne verändert zu werden. Den Deutungen zufolge spiegelt sich Heteronormativität ebenso in den schulischen Materialien (z.B. Lehrbücher, Curricula, Aufgabenstellungen), in denen die faktische Vielfalt an (LGBTIQ*-)Lebensweisen keine hinreichende Berücksichtigung findet (z.B. Reduktion auf Cis-Zweigeschlechtlichkeit und biologische Phänomene), einer rein binärgeschlechtlich ausgerichteten Raumbestaltung (z.B. Toiletten, Umkleiden) sowie darauf aufbauenden Administration und Bildungsbürokratie wider, durch die vor allem inter*- und trans*geschlechtliche Lebensweisen heteronormative Diskriminierung erfahren (z.B. bei der Zeugnisvergabe; bezüglich des zum Zeitpunkt der Interviews fehlenden positiven Geschlechtseintrags in den Klassenbüchern; bezogen auf die Möglichkeiten, Geschlecht in die Informationen der Schüler:innenakten und Schulverwaltungssoftware einzuspeisen; aber auch durch alltägliches Missgelingen im Schulalltag durch Lehrkräfte).

Ebenso problematisiert werden die handlungspraktisch nicht hinreichende Berücksichtigung und Integration von LGBTIQ*-Anliegen in den Fachunterricht (z.B. in Form konkreter Handreichungen oder didaktischer und methodischer Unterrichtsmaterialien zum Thema), eine wahrgenommene Marginalisierung von LGBTIQ*-Perspektiven in den Prozessen der Schulentwicklung (z.B. bei der Entwicklung eines inklusiven Schulprogramms) sowie auf Ebene der Kultusbürokratie und Bildungspolitik (z.B. im Hinblick auf die Klärung rechtlicher Regelungen im Zusammenhang mit dem dritten Geschlecht, etwa Klassenfahrten, Raumbestaltung und Zeugnisse, oder mit der Berücksichtigung vielfältiger Lebensweisen in den Aufgabenstellungen der Abschlussprüfungen).

Über die empirische Dimension der Problematisierung (5.3.2) des sozialen Deutungsmusters der *Responsibilisierung* wird die im Bildungssystem nach wie vor dominante Grundannahme von Heteronormativität ‚by default‘ kritisiert. Danach werden Kinder, Jugendliche, aber auch Lehrkräfte ex- oder implizit als cis- und binärgeschlechtlich sowie heterosexuell begehend gedeutet. Ebenso wird ein post-heteronormatives Normalisierungs- und Anerkennungsgefälle zwischen LGBTIQ*-Lebensweisen unter dem rekonstruierten Deutungsmuster hinterfragbar gemacht. Nicht allein wird damit also die diskursive und materielle Privilegierung von cis-binär-geschlechtlichen und heterosexuellen Subjekten gegenüber LGBTIQ*-Subjekten zum Problem erhoben, sondern gleichfalls wird die relative De-/Privilegierung unter LGBTIQ*-Subjekten (selbst-)kritisch angesprochen.

Infolgedessen seien LG-Subjekte aufgrund voranschreitender Normalisierungsprozesse gegenüber T-Subjekten und diese beiden Teilgruppen wiederum aufgrund ihrer steigenden Sichtbarkeit in der Gesellschaft gegenüber I(BQ*)-Subjekten im schulischen Raum ‚eher‘ toleriert. Im Deutungsmuster wird damit – insbesondere von einem inter*geschlechtlichen Standpunkt aus – eine aktive Kritik an der post-heteronormativen selektiven Normalisie-

rung von LGT-Lebensweisen geübt, wie sie für die Post-Heteronormativität charakteristisch ist.

Bezogen auf die schulische Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wird im Konkreten etwa die Vermengung von Trans*geschlechtlichkeit mit Fragen rund um Sexualität, nicht aber Geschlechtlichkeit, die Verwechslung von Inter*-Anliegen mit Trans*-Anliegen sowie ein in Schule und Gesellschaft verbreitetes additives Sprechen über (LGBT)IQ*-Lebensweisen kritisiert, wodurch das Verhältnis von Norm und Abweichung in segregierter Form perpetuiert werde (z.B. weil die Inter*lehrkraft von Eltern als ‚Naturwunder‘ verändert wird, was ihr Outing verunmöglicht respektive erschwert).

Vor diesem Hintergrund zielt die diskursive Kritik an sozialer Ungleichheit im Zusammenhang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen auf die Konstitution eines pädagogischen Problembewusstseins für Post-Heteronormativität im Handlungsfeld Schule und hiervon ausgehend wiederum auf die Destabilisierung des asymmetrischen Verhältnisses inferior und superior situierter Subjekte ab. Dies dient dazu, das kritisierte Geschlechter- und Sexualitätsdispositiv durch die Initiierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu Geschlecht und Sexualität sowohl zu dynamisieren als auch zu transformieren.

Ausgehend von der diskursiven Problematisierung (5.3.2) von Heteronormativität und Post-Heteronormativität in Schule und Gesellschaft wurde in einem zweiten Schritt anhand der Dimension der Positionierung (5.3.3) empirisch rekonstruiert, dass sich – nicht nur, aber insbesondere – (teil-)geoutete LGBT(IQ*)-Lehrkräfte sichtbar und offen gegenüber den Unterrichtsgegenständen Geschlecht und Sexualität und der faktischen Vielfalt an Lebensweisen im Schulalltag positionieren. Über die Erhöhung der Sichtbarkeit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und die hieran gekoppelte Initiierung von Gesprächsanlässen im Schulalltag (z.B. Coming-Outing-Stunden, Beratungseinheiten mit Jugendlichen, Eltern und Kolleg:innen, Integration der Themen in den Fachunterricht) dynamisieren die Lehrkräfte post-heteronormative Repräsentationsverhältnisse, indem sie die unausgesprochenen heteronormativen Selbstverständlichkeiten des schulischen Diskursraumes gezielt durch die Erzeugung von Sichtbarkeit im LGBTIQ*-Spektrum unterbrechen.

Den Selbstaussagen folgend zeigen die Lehrkräfte demnach Haltung und beziehen einen pädagogischen Standpunkt gegenüber der Thematik, wodurch sie zu einer pro-/aktiven Enttabuisierung des Sprechens über vielfältige Lebensweisen im Fachunterricht sowie zur Akzeptanzerhöhung gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen im Schulalltag beitragen möchten. Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv (re-)produzieren, stehen – gemäß der Positionierungsmetapher der Deutungsdimension – zur Vielfalt an Lebensweisen in der Art und Weise, wie sie für die Anerkennung und Gleichwertigkeit vielfältiger Lebensweisen im Schulalltag aktiv eintreten. Indem Lehrer:innen sich schulöffentlich zur Vielfalt an Lebensweisen bekennen (z.B. zur eigenen Situierung als LGBTIQ*) und aktiv für eine offene Thematisierung von LGBTIQ*-Anliegen (z.B. als Teil des Fachunterrichts) einsetzen, beweisen sie Mut und zeigen eine pädagogische Haltung bezogen auf den Themenkomplex Geschlecht und Sexualität. Über die Konfrontation mit der Vielfalt an Lebensweisen widersprechen sie nämlich dem dominierenden, post-heteronormativen Idealbild von Schule als einem vermeintlich geschlechts- und sexualitätsneutralen Raum, riskieren aufgrund dessen jedoch auch, durch das Kollegium, die Leitungsebene oder Schüler:innen in ihrer Professionalität diffamiert oder in ihrer geschlechtlich-sexuellen

Situierung als LGBTIQ*-Lehrkraft als Ressource für die Thematisierung vielfältiger Lebensweisen instrumentalisiert zu werden.

Für die Vielfalt an Lebensweisen einzustehen und sich der Vielfalt an Lebensweisen im Schulalltag zu stellen, kann – muss jedoch nicht – implizieren, sich als Lehrkraft in der Schule zu outen. Dargestellt worden ist dies anhand der sichtbaren Positionierung von Frau Schmidt als Trans*frau sowie unter Berufung auf die Erfahrungen von schwulen (Cis-)Lehrern und einer lesbischen (Cis-)Lehrerin. Die durch das Outing erwirkte Konfrontation des schulischen Umfelds mit der LGBT(IQ*)-Lebensweisen durchbricht die unausgesprochene Heteronormalität des schulischen Handlungsraums und fordert die dort tätigen Personen gleichermaßen zu einer bewussten Auseinandersetzung mit der faktischen Vielfalt an geschlechtlichen sowie sexuellen Lebensweisen in der Schule heraus.

Ferner konnte rekonstruiert werden, dass das Outing auf das ‚Grundbedürfnis‘ vieler Lehrkräfte referiert, im Schulalltag als ein – nicht nur, aber auch – geschlechtlich und sexuell situiertes Lehrer:innensubjekt (an-)erkennbar zu werden. Für die interviewte Trans*Lehrerin bedeutet dies konkret, als Frau und eben nicht mehr als Herr Schmidt ansprechbar zu sein und als eine solche auch von Dritten angesprochen zu werden (z.B. nicht von Schüler:innen und Kolleg:innen missgendert zu werden). Für die interviewten homosexuelle Lehrkräfte bedeutet es ferner, offen vor Schüler:innen über die gleichgeschlechtliche Partner:in sprechen zu können und mit dieser/diesem an schulöffentliche Veranstaltungen teilzunehmen, ohne sich deshalb dem Vorwurf durch das Kollegium auszusetzen, die eigene Sexualität in einer für die Schule unangemessenen Weise zu exponieren (z.B. ‚hausieren‘ zu gehen).

Über das Coming-Out generieren LGBT(IQ*)-Lehrkräfte in persona aktiv Gesprächsanlässe, in denen sie Kolleg:innen sowie Schüler:innen über non-hegemoniale Formen des geschlechtlichen und sexuellen Werdens und Seins informieren sowie Heteronormativität im schulischen Feld kritisieren können (z.B. bilaterale Gespräche über die Transitionsprozesse, Coming-Outing-Stunden in verschiedenen Jahrgangsstufen). Die sichtbare Positionierung als LGBTIQ*-Lehrkraft entspricht in diesem Sinne einer Pädagogisierung des eigenen Coming-Outs und zuweilen ebenfalls dessen von Schüler:innen zum Zwecke der Aufklärung über und Erhöhung der Sichtbarkeit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGBTIQ*).

Die offene und sichtbare Verortung als LGBTIQ* kann von den interviewten Lehrkräften als selbstermächtigender Akt erlebt werden, da ihnen das Outing zum einen ermöglicht, als Vorbild für Kinder und Jugendliche zu fungieren, die sich selbst im LGBTIQ*-Spektrum verorten möchten. Zum anderen kann es sie unterstützen, eine authentische Haltung als Lehrkraft gegenüber Kolleg:innen und Adressat:innen zu entwickeln, die sie wiederum selbst als relevant für die Vermittlung von Fachinhalten erachten. Die Responsibilisierung von Geschlecht und Sexualität ermöglicht den Lehrkräften die reflexive Ausgestaltung des Nähe-Distanz-Verhältnisses und hilft ihnen dabei, ihre pädagogische Professionalität als Lehrkraft auszuüben.

Die geschlechtliche und sexuelle Authentizität werden von den Lehrkräften damit als wichtige Elemente guten Unterrichts und in Rekurs auf die Unhintergebarkeit der eigenen Person in der Funktion als Lehrkraft, außerdem als Teil der professionellen pädagogischen Identität ausgewiesen (z.B. bezogen auf die Methodik und Didaktik sowie in der Ausgestaltung des Nähe-Distanz-Verhältnisses, die schulische Thematisierung von Geschlecht und sexuellen Orientierungen).

Geschlechtliche und sexuelle Authentizität zu entwickeln, stellt der Dimension der Positionierung (5.3.3) folgend ein genuines Moment des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* dar, das nicht nur LGBTIQ*, sondern alle Lehrpersonen gleichermaßen in ihrer Professionalität herausfordert. Zu begründen ist dies damit, dass diese sich sowohl mit den privaten als auch beruflichen Anteilen ihrer Funktion als Lehrpersonen im Hinblick auf Geschlecht und Sexualität auseinandersetzen müssen, wie u.a. anhand der biographischen Episoden einer heterosexuellen (Cis-)Lehrkraft, die Biologie unterrichtet, rekonstruiert werden konnte.

Aus kritisch-dekonstruktiver Perspektive erscheint eine von der eigenen Person respektive dem Coming-Out ausgehende Pädagogisierung von Geschlecht und Sexualität jedoch auch bedenklich, da sich gerade LGBTIQ*-Lehrer:innen hierüber ex- und implizit zum Objekt ihrer eigenen pädagogischen Arbeit erklären. Dies kann sie anfälliger für de-professionalisierende Anrufungen, etwa in Gestalt von Instrumentalisierungen und Diffamierungen, sowie für den Gebrauch als Vielfaltsressource durch Dritte machen, wie es anhand des rekonstruierten post-heteronormativen Double-Bind erörtert wurde (z.B. Vorwurf der Pädagogisierung privater Diskriminierungserfahrungen bei simultaner Anrufungen als Expert:in für LGBTIQ*-Themen aufgrund der geschlechtlich-sexuellen Situierung als LGBTIQ*-Subjekt und nicht auf Basis von Wissen und Können).

Hinterfragt wurde in diesem Kontext ebenfalls, wo die Grenzen der Authentizität von Lehrkräften sowie die Toleranz und Akzeptanz des zumeist post-heteronormativen schulischen Umfelds verlaufen: Wie lesbisch, schwul, bi, trans*, inter* und/oder queer dürfen und können Lehrkräfte im Schulalltag tatsächlich sein, um als fachlich kompetente Lehrkraft anerkannt zu werden? Welche Existenzweisen geschlechtlicher und sexueller Authentizität sind für das schulische Umfeld zu lesbisch, zu schwul, zu bi, zu trans*, zu inter* und/oder zu queer und gefährden damit die Integrität des professionellen pädagogischen Handelns als eine pädagogische Fachkraft?

Anhand ausgewählter Passagen konnte diesbezüglich herausgearbeitet werden, wie das Begehren nach geschlechtlich-sexueller Authentizität im Schulalltag zugleich mit heteronormalisierenden sowie transnormativen Praktiken der Selbstführung verwoben ist, die eine ex- und implizite Annäherung bis hin zur Assimilation an ein post-heteronormatives Idealbild erfordern, durch das Handlungsräume der Authentizität sowohl eröffnet als auch verschlossen werden (z.B. Unterwerfung unter eine cis-nahe sowie bürgerliche Performanz, die dem Gebot der binärgeschlechtlichen Eindeutigkeit und weiblichen Mäßigung im Kleidungsstil entspricht, um als Trans*lehrerin im ländlichen Raum anerkannt zu werden).

Quer zu der inferioren und superioren geschlechtlichen und sexuellen Situierung der interviewten Lehrkräfte verlaufend konnte rekonstruiert werden, dass jene Lehrkräfte, welche das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv aktualisieren, sich aktiv der faktischen Vielfalt an Lebensweisen sowie Geschlechtern und Sexualitäten als einen Unterrichtsgegenstand hin- und zuwenden.

In Kontrast zu der unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* dargelegten toleranzpluralistischen Haltung indifferenter Offenheit (‘Ich bin total tolerant, was Andere machen, interessiert mich gar nicht’) wurde die Hin- und Zugewandtheit zur Vielfalt, die handlungspraktisch in der schulischen Ansprechbarkeit für das Thema und im aktiven Ansprechen der Themen Geschlecht und Sexualität ihren Ausdruck findet, als Haltung engagierter Offenheit konzeptualisiert, durch die Lehrkräfte eine schulöffentliche Anteilnahme

sowie ein fachunterrichtliches Interesse an der Situation, den Anliegen sowie Bedarfen vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen signalisieren.

An die Stelle des vermeintlich normalisierenden, weil entdramatisierenden Wegsehens und Weghörens bei geschlechtlich und sexuell konnotierten Themen, die sich den Ergebnissen folgend allzu oft im Schweigen über und in der Unsichtbarkeit von LGBTIQ*-Anliegen manifestieren, tritt mit der unter diesem Deutungsmuster rekonstruierten Haltung engagierte Offenheit ein rollenkonformes und ermöglichendes Sprechen über Geschlecht und Sexualität. In Reflexion der eigenen Rollenanteile als Privat- und Lehrperson – respektive der jeweiligen Einstellungen und Standpunkte gegenüber Geschlecht und Sexualität – erzeugen Lehrkräfte proaktiv Vermittlungsgelegenheiten sowie Gesprächsanlässe, um ein gegenstandsbezogenes sowie lebensweltliches Sprechen über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in einer für Schule adäquaten Weise zu ermöglichen (z.B. indem sie eine naturwissenschaftliche sowie juristische Objektivierung von Geschlecht und Sexualität als Türöffner nutzen, um hieran anknüpfend soziale Aspekte des Themas, wie etwa Diskriminierung, in einer persönlichkeitsorientierten Weise zu verhandeln).

Durch die professionelle pädagogische Positionierung zum Themenkomplex wird ein schulisches Klima der Sagbarkeit generiert, das enttabuisierend wirkt, sodass es Schüler:innen in selbstbestimmter Weise freigestellt wird, je nach subjektiver Interessenslage auf die geschaffenen Gesprächsangebote der Lehrkräfte einzugehen – oder eben nicht. Auf diese Art und Weise stellen die Lehrkräfte sicher, dass Geschlecht und Sexualität in einer für Schüler:innen konsensualen wie auch altersgerechten Form besprochen werden können, wobei die Offenheit, das Interesse und die Heterogenität der Schüler:innen gegenüber der Vielfalt an Lebensweisen von Lehrkräften als ermöglichende Bedingungen interpretiert werden, um über LGBTIQ*-Anliegen sprechen zu können.

Nebst dem unterrichtlichen Sprechen über Geschlecht und Sexualität (z.B. im Fach Biologie, Ethik oder Politik und Wirtschaft) konnte ferner unter der Dimension der Positionierung (5.3.3) rekonstruiert werden, dass Lehrkräfte nicht nur als schulische Informationsquellen und kompetente Ansprechpersonen für Jugendliche zu diesen Themenbereichen fungieren und von diesen als solche wahrgenommen wie auch angesprochen werden. Vielmehr begleiten sie die Jugendlichen bei Bedarf auch in ihrer professionellen Funktion als Lehrkraft während der berufsbiographisch relevanten Prozesse des geschlechtlichen und sexuellen Werdens.

So schildern alle Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv (re-)produzieren, dass sie aufgrund ihrer offenen Haltung der engagierten Offenheit gegenüber dem Themenkomplex Geschlecht und Sexualität von Schüler:innen, Kolleg:innen sowie Eltern um Unterstützung bei der Vermittlung des Themas gebeten wurden. Dies gilt im Besonderen für LGBTIQ*-Lehrkräfte aufgrund ihres Vorbildcharakters, der ihrer Exposition im Feld zugeschrieben wird.

Der Dimension der Positionierung folgend fungieren LGBT(IQ*)-Lehrkräfte während der äußeren Coming-Out-Prozesse von Jugendlichen als pädagogische Brückenbauer:innen, Informationskatalysator:innen sowie Dolmetscher:innen, die in ihrer Rolle als Lehrkraft zwischen LGBTIQ*-Jugendlichen und dem erweiterten schulischen Umfeld vermittelnd tätig werden (z.B. Kommunikation der korrekten Ansprache an die Leitung, im Kollegium, Gespräche mit der Klasse und mit den Eltern über die Auswirkungen des Coming-Outs, des Transitionsprozesses auf das schulische Handlungsfeld etc.).

Dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* folgend stehen die Lehrkräfte im Schulalltag für die Vielfalt an Lebensweisen ein, indem sie diesen bei Bedarf als Lehrkraft – nicht mehr und nicht weniger – während ihrer geschlechtlich-sexuellen Entwicklung in der Schulzeit mit pädagogischen Mitteln zur Seite stehen und sich – zuweilen stellvertretend, zuweilen gemeinsam – für deren schulisches Wohlergehen im Sinne der Persönlichkeitsbildung und geschlechtlich-sexuellen Selbstbestimmung von Heranwachsenden engagieren. Sie bewahren hiernach professionelle Distanz, handeln aber gleichsam als Verbündete (Allys), indem sie es vermeiden, bereits vorher zu wissen, was ‚gut‘ für die ‚Betroffenen‘ sei. Stattdessen richten sie ihr pädagogisches Handeln am Prinzip der Einvernehmlichkeit und des Empowerments respektive der Emanzipation und Förderung der Mündigkeit von Schüler:innen aus, um gemeinsam mit den betroffenen Schüler:innen herauszufinden, welche Schritte im schulischen Handlungsfeld den Bedarfen der jeweils betroffenen Personen entsprechen.

Konkret stellen sie den Jugendlichen somit nicht nur pädagogische Ressourcen wie Zeit und einen eigenen Raum für das Outing sowie das erweiterte Sprechen über LGBTIQ*-Themen zur Verfügung, sondern unterstützen diese ebenfalls mit ihrem didaktisch-methodischen Können sowie Fachwissen über Geschlecht und Sexualität bei der gemeinsamen Planung sowie Realisierung von sog. Coming-Out-Unterrichtsstunden. Dieser Prozess konnte exemplarisch anhand verschiedener Episoden rekonstruiert werden, in welchen die Lehrkräfte berichteten, wie sie Trans*jugendliche im Zuge ihrer Transition sowie ihres schulöffentlichen Outings unterstützt haben.

In der Pädagogisierung des Outings werden diese Stunden ferner dafür genutzt, allen Schüler:innen Information über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zukommen zu lassen. Diese können sie wiederum darin unterstützen, sich zu informieren sowie selbstbestimmt im schulischen Raum zum Themenkomplex zu positionieren (z.B. Positionierungsübung in Anlehnung an die Kinsey-Skala, anhand derer die Vielfalt an geschlechtlich-sexuellen Positionierung innerhalb der Klassenstruktur auf eine nicht-dichotomisierende Weise aufgezeigt wurde; Vermittlung von LGBTIQ*-Fachwissen, das die Schüler:innen auch in der Reflexion hetero- und cis-geschlechtlicher Verortungen unterstützt; Problematisierung von Heteronormativität auf Interaktionsebene etc.).

Das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* verweist unter der Dimension der Positionierung auf ein gleichermaßen dynamisches wie auch ermöglichendes Wechselverhältnis von Selbst- und Fremdpositionierungen: Indem Lehrkräfte sich offen, interessiert wie auch engagiert in einer wertschätzenden wie auch ihrer Rolle entsprechenden Weise gegenüber der Vielfalt an Lebensweisen in der Schule positionieren, generieren sie aktiv pädagogische Vermittlungsgelegenheiten, um mit Schüler:innen über die Vielfalt an Lebensweisen in einer anerkennenden und diskriminierungskritischen Weise zu sprechen. So können die Jugendlichen in der Konsequenz ebenfalls lernen, eine eigene Position respektive Haltung gegenüber der Vielfalt an Lebensweisen zu entwickeln und diese – in welcher Form auch immer – gegenüber Dritten selbstbewusst zu vertreten (z.B. bezogen auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber LGBTIQ*-Subjekten oder in Bezug auf heteronormative Diskriminierung, aber auch im Hinblick auf eine eigene sichtbare Positionierung als u.a. heterosexuell, cis-geschlechtlich sowie lesbisch, schwul, bi, trans*, inter* oder queer).

Vor allem die von Lehrkräften geschilderten Erfahrungen mit LGBTIQ*-Jugendlichen zeigen, dass Lehrer:innen, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* nutzen, die Handlungsfähigkeit (*agency*) ‚queerer‘ Jugendlicher anerkennen und in ihrem Unterricht

wertschätzen (z.B. weil sie hierüber zu mehr Sichtbarkeit von LGBTIQ*-Subjekten an Schulen beitragen oder den Unterricht mit ihrem normdestabilisierenden Blick vom ‚Rand‘ ins heteronormative Zentrum um wertvolle Perspektiven im Klassenraum bereichern).

Kritisch angemerkt wurde in diesem Zusammenhang, dass mit einer schulöffentlichen Positionierung gegenüber dem Themenkomplex Geschlecht und Sexualität (z.B. durch ein Coming-Out) sowohl die Gefahr der Überforderung von geschlechtlich-sexuell inferior situierten Kindern und Jugendlichen als auch das Risiko der Überformung der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung von LGBTIQ*-Lehrkräften existiert, wenn diese aufgrund ihrer Sichtbarkeit im schulischen Feld in einer individualisierenden Weise in die Verantwortung zur Bearbeitung des Themenkomplexes Geschlecht und Sexualität gezogen respektive für die Dynamisierung und Transformation des post-heteronormativen schulischen Raums verantwortlich gemacht werden. In der Anrufung von LGBTIQ*-Lehrkräften durch ihre cis-geschlechtlichen und heterosexuellen Kolleg:innen, sich doch bitte Geschlecht und Sexualität an ihrer Stelle anzunehmen, konnten de-professionalisierende Tendenzen rekonstruiert werden.

Dieses strukturelle Spannungsverhältnis wurde in Anlehnung an die empirische Untersuchung von Yalız Akbaba (2017) über das *Double-Binding Ethnicity* als post-heteronormatives Double-Bind⁵² konzipiert: So wird LGBTIQ*-Lehrkräften in Schulen einerseits nahegelegt, geschlechtlich-sexuell unsichtbar zu bleiben respektive sich nicht öffentlich zu exponieren, um nicht mit ihrer Geschlechtlichkeit oder Sexualität in der Schule ‚hausieren‘ zu gehen.

Andererseits werden sie bei Bedarf als eine schulische Vielfaltsressource (ge-)braucht, das heißt aktiv instrumentalisiert, um die rechtlich und sozial geforderte Thematisierung non-hegemonialer Formen von Geschlecht und Sexualität, die eine Vielzahl an cis-geschlechtlichen Heterolehrkräften nicht nachgehen möchte, anstelle ihrer zu realisieren. Die pädagogische Unterstützung von LGBTIQ*-Jugendlichen wird über derartige Anrufungen zugleich in einer fragmentierenden Weise an LGBTIQ*-Lehrkräfte delegiert, wodurch heterosexuelle (Cis-)Lehrkräfte die Anerkennung ihrer institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung LGBTIQ*-Lebensweisen weiterhin begrenzen oder gar negieren können.

LGBTIQ*-Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* verwenden, befinden sich insofern in einer strukturellen ‚Zwickmühle‘, die als post-heteronormatives Double-Binding ihrer geschlechtlich-sexuellen Differenz zu verstehen ist, als dass sie den an sie herangetragenen Anforderungen ihrer heterosexuellen wie auch cis-geschlechtlichen Kolleg:innen (‚Bleib mit deiner inferioren geschlechtlich-sexuellen Situierung weiterhin unsichtbar, um die post-heteronormative schulische Normalitätsordnung nicht mehr als nötig zu stören, aber kümmere dich bitte auch um die LGBTIQ*-Jugendlichen sowie den

⁵² Das Double-Bind kann insofern als post-heteronormativ und nicht lediglich als heteronormativ bezeichnet werden, als dass es auf die (partielle) Sichtbarkeit sowie ‚verändernde‘ Anerkennung von LGBTIQ*-Lehrkräften angewiesen ist, um als solches zu ‚funktionieren‘ respektive diese in Rekurs auf ihre Geschlechtlichkeit und/oder Sexualität als eine Vielfaltsressource im Schulalltag anzurufen. Es bleibt insofern heteronormativ, wie sich heterosexuelle Cis-Lehrkräfte an der geschlechtlich-sexuellen Differenz ihrer Kolleg:innen ‚bereichern‘ respektive diese als Handlungsentlastung im Schulalltag nutzen. Es weist jedoch insofern über klassische Formen der Heteronormativität hinaus, wie das Double-Bind die Sichtbarkeit von LGBTIQ*-Lehrkräften sowie deren (unterstellte) Expertise für den Themenkomplex Geschlecht und Sexualität voraussetzt und stützt.

Themenkomplex Geschlecht und Sexualität an der Schule, um die sich das cis-geschlechtliche und heterosexuelle Personal nicht kümmern will*) aufgrund des darin immanenten widersprüchlichen Handlungsanforderung für das professionelle pädagogische Handeln faktisch gar nicht gerecht werden können.

Das so bezeichnete post-heteronormative Double-Bind manifestiert sich empirisch insbesondere in der instrumentalisierenden Anrufung von LGBTIQ*-Lehrkräften als Expert:innen für geschlechtliche sowie sexuelle Vielfalt qua ihrer Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung. Den pädagogisch bedeutsamen Differenzkategorien Geschlecht und Sexualität haftet dabei implizit weiterhin „der Nimbus einer privaten Differenz“ an (Hartmann 2012: 165), die LGBTIQ*-Lehrkräfte wiederum vulnerabel für post-heteronormative Othering-Prozesse sowie die De-Professionalisierung ihrer professionellen pädagogischen Position durch Diffamierung macht.

Empirisch aufgezeigt wurde unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung*, dass die interviewten Lehrkräfte die Anrufung ihrer heterosexuellen sowie cis-geschlechtlichen Kolleg:innen auf dreierlei Arten bearbeiten. Den darin immanenten Widerspruch der doppelten post-heteronormativen Handlungsaufforderung können sie strukturell jedoch nicht auflösen. Erstens folgen sie der Aufforderung, zweitens lehnen sie diese ab, drittens machen sie das post-heteronormative Double-Bind als solches zum Gegenstand des Metadialogs und versuchen, sich verantwortungsbewusst im ‚Dazwischen‘ zu positionieren. Alle drei Bearbeitungsmodi transportieren sowohl Chancen als auch Risiken für die Lehrkräfte und ihre pädagogischen Handlungsorientierungen nach Maßgabe des Deutungsmusters der *Responsibilisierung*.

Zum ersten Modus: Lehnen LGBTIQ*-Lehrer:innen die Bitte ihrer Kolleg:innen ab – z.B. in den Unterricht ihrer heterosexuellen (Cis-)Kolleg:innen zu gehen, um über LGBTIQ*-Anliegen zu sprechen, oder Jugendliche aus anderen Klassen, die sich outen möchten und mit denen sie eigentlich keinen Kontakt haben, zu unterstützen –, so riskieren sie nicht nur, betroffene Kinder und Jugendliche im Stich zu lassen und hierüber heteronormative Ungleichheiten im schulischen Feld zu perpetuieren, sondern gleichermaßen den von ihnen selbst formulierten Anspruch an professionelle pädagogische Handeln zu konterkarieren, da sie dadurch den problematisierten Zustand institutioneller Unzuständigkeit und professioneller Verantwortungslosigkeit für Geschlecht und Sexualität (re-)produzieren, den sie mit dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* problematisieren.

Zum zweiten Modus: Nehmen sie die in der Tendenz de-professionalisierende Aufforderung ihrer heterosexuellen wie auch cis-geschlechtlichen Kolleg:innen an, exponieren sie sich zugleich als LGBTIQ*-Subjekte im Schulalltag, lassen sich pädagogisch für den Themenkomplex instrumentalisieren und laufen auf diese Weise wiederum Gefahr, aufgrund der im Handlungsfeld weiterhin dominierenden, privaten Konnotation von Geschlecht und Sexualität in ihrer professionellen Rolle und Funktion als Lehrkräfte infrage gestellt, verändert oder gar von Dritten diffamiert zu werden (z.B. Vorwurf der unsachgemäßen ‚Pädagogisierung‘ einer vermeintlich rein privaten Sache sowie einer gleichermaßen unnötigen wie auch unprofessionellen Dramatisierung von LGBTIQ*-Themen aufgrund der eigenen Betroffenheit).

Sie riskieren auf diese Weise ihre professionelle pädagogische Integrität wie auch Normalisierung als (LGBTIQ*-)Lehrkraft, indem sie ihre Differenz im Schulalltag betonen und ggf. auch für die Vermittlung nutzen. Darüber hinaus (re-)produzieren sie durch die Annahme der Handlungsaufforderung ebenfalls jenen asymmetrischen Zustand der institutionellen

Un-/Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung/-losigkeit für die Thematisierung von und den Umgang mit vielfältigen Lebensweisen, welcher der Untersuchung folgend aktuell zwischen geschlechtlich-sexuell (eher) superior und (eher) inferior situierten Lehrkräften existiert, weil sie den heterosexuellen (Cis-)Lehrer:innen gewissermaßen ihre Arbeit abnehmen bzw. diesen erlauben, Geschlecht und Sexualität als ein pädagogisches Thema zu fragmentieren.

Zum dritten Modus: Problematisieren sie schließlich die in der Anrufung der Kolleg:innen transportierte doppelte Anrufung sowie die damit verbundene Instrumentalisierung ihrer Personen, schaffen sie es im besten Falle, die Kolleg:innen in die professionelle pädagogische Verantwortung für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu rufen, die nach Maßgabe des Deutungsmuster der *Responsibilisierung* allen (!) Lehrkräften qua ihrer Funktion der schulischen Erziehung und Bildung zukommt.

Im schlechtesten Fall gehen sie jedoch das Risiko ein, die Kolleg:innen durch die Problematisierung der post-heteronormativen Handlungsaufforderung vor den Kopf zu stoßen und damit zu verärgern sowie aufgrund der ambivalenten Positionierung zur Anrufung ‚handlungsunfähig‘ zu werden. Die interviewte LGBTIQ*-Lehrkraft macht beispielsweise die Kolleg:innen, die sie angesprochen haben, auf das hierüber (re-)produzierte Handlungsproblem aufmerksam, verweist die Kolleg:innen auf ihre kollektive Verantwortung für LGBTIQ*-Jugendliche und sagt, sie unterstütze diese wirklich nur in ‚Notfällen‘.

Die Kolleg:innen sind daraufhin verunsichert und trauen sich womöglich nicht mehr, die LGBTIQ*-Lehrkraft auf den Themenkomplex Geschlecht und Sexualität anzusprechen, wenn es tatsächlich einmal darauf ankommt, oder sie unterlassen eine eigene Aufarbeitung des Themenfeldes, sodass sich an der unter dem Deutungsmuster kritisierten post-heteronormativen Situation an Schulen wenig bis nichts ändert. Professionelles pädagogisches Handeln in Schule wird für LGBTIQ*-Lehrkräfte durch das post-heteronormative Double-Bind komplizierter, aber nicht unmöglich. In Anlehnung an den Filmtitel von Rosa von Praunheim ließe sich demnach wie folgt festhalten: Nicht die LGBTIQ*-Lehrkraft ist unprofessionell, sondern die berufliche Situation, in der sie agiert.

Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* Mut erfordert und es riskant bleibt, dieses zu aktualisieren, zumal Lehrkräfte, die danach handeln, gegen die post-heteronormative schulische Ordnung vorgehen (müssen), um im Sinne der Pädagogisierung von Geschlecht und Sexualität zur Dynamisierung und Transformation geschlechtlicher und sexueller Repräsentations- sowie Anerkennungsverhältnisse im Schulalltag und Fachunterricht beizutragen.

Unter der letzten deutungsmusterspezifischen Dimension der Pädagogisierung (5.3.4) wurde anhand ausgewählter Passagen von Lehrkräften rekonstruiert, wie diese in Rekurs auf die allgemeinen Menschenrechte, das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, Schulgesetze sowie bundeslandspezifische Aktionspläne, die sich gegen Diskriminierung und für die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt aussprechen, die Bearbeitung des Untersuchungsgegenstandes als einen genuinen Teil ihres Professionsverständnisses sowie schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags deuten, um die Vielfalt an Lebensweisen im Schulalltag und Fachunterricht aktiv zu thematisieren.

Dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* folgend verstehen sich die Lehrer:innen als institutionell zuständig und qua ihrer Profession als Lehrkraft pädagogisch verantwortlich dafür, durch schulische Wissens- und Wertevermittlung über die Vielfalt an Geschlechtern und Sexualitäten in einer für Schüler:innen subjektiv bedeutsamen respektive persön-

lichkeitsbildenden Weise sachlich und wertorientiert zu informieren. Dies tun sie, sodass das in Entwicklung begriffene ‚Ich‘ der Schüler:innen über die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex gestärkt und auf Basis von Wissens- und Wertevermittlung dazu befähigt wird, sich selbstbestimmt geschlechtlich und sexuell zu verorten. Der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen sowie sexuellen Lebensweisen wird in dieser Perspektive als Teil des beruflichen Auftrags von Lehrer:innen wahrgenommenen respektive pädagogisiert.

Eine fachübergreifende sowie fachintegrative Thematisierung und Vermittlung von Geschlecht und Sexualität, insbesondere jedoch von LGBTIQ*-Themen, ist dem Deutungsmuster zufolge deshalb relevant, weil ein Großteil der Schüler:innen aufgrund der in Gesellschaft und Schule dominierenden ‚heteronormativen Desinformation‘, die sich in der Nicht-Berücksichtigung der Vielfalt an Lebensweisen in den Lehrplänen, unterrichtlichen Aufgabenstellungen sowie sozialen Interaktionen im Schulalltag widerspiegelt, noch nicht hinreichend in der Lage ist, eine mündige Position bezüglich der von ihnen im Lebenslauf favorisierten Art und Weise, geschlechtlich und sexuell zu leben, treffen könne.

Anders formuliert: Die relativ unhinterfragte Allgegenwärtigkeit heterosexueller Cis-Zweigeschlechtlichkeit als (flexibilisierte) Norm, die sich in den Schulbüchern und der alltäglichen Interaktion offenbart und aktuell maximal auf homosexuelle sowie in Teilen trans*geschlechtliche Lebensweisen ausdehnt, bedingt dem Deutungsmuster folgend einen psychischen Erfahrungsverlust in den Subjektivierungsprozessen von Heranwachsenden, durch den die Lebensoptionen geschlechtlich und sexuell im Werden begriffener Kinder und Jugendlicher systematisch eingeschränkt werden. Dies gilt, weil diese ex- und implizit auf heterosexuelle Cis- und Zweigeschlechtlichkeit ausgerichtet sind. Analog dazu, wie heteronormative Desinformation die Selbstbestimmung von Schüler:innen behindert, sehen die Lehrkräfte darin ein Konterkarieren ihres schulgesetzlich verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrags, den sie sich im Themenbereich Geschlecht und Sexualität mit der Familie teilen. Queertheoretisch ist dieses Ergebnis überaus anschlussfähig an Butlers psychoanalytischen Begriff der Melancholie, durch den u.a. auf den unbetruerten Verlust kohärenter Eingeschlechtlichkeit qua heteronormativer Subjektivierung hingewiesen wird (Schütze 2010).

Ist die in der Gesellschaft gegebene, unter dem Begriff der ‚heteronormativen Desinformation‘ konzeptualisierte Perspektive einmal von Lehrpersonen erkannt worden, so verlangt sie qua ihrer Funktion als Lehrkraft eine pädagogische Bearbeitung, um der unverschuldeten Heteronormalität respektive geschlechtlich-sexuellen Unmündigkeit der Jugendlichen, über die deren geschlechtliche wie auch sexuelle Selbstbestimmung begrenzt wird, im Sinne der Aufklärung, der Emanzipation, des Empowerments und der Mündigkeit qua des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags in Gestalt der Wissens- und Wertevermittlung aktiv entgegenzuwirken. Geschlechtliche und sexuelle Erziehung und Bildung werden unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* demnach als genuine Bestandteile des schulpädagogischen Auftrags von Lehrkräften verstanden.

Nicht ‚Werbung‘ für LGBTIQ*-Themen oder gar Indoktrination, wie es im anti-genderistischen Diskurs behauptet wird, ist das Ziel jener Lehrkräfte, welche dieses Deutungsmuster samt seiner Deutungsdimension der Pädagogisierung diskursiv (re-)produzieren, sondern die sachbasierte wie auch menschenrechtsorientierte Vermittlung von Informationen zur faktischen Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen. So sollen Schüler:innen durch pädagogische Mittel in die Lage versetzt werden, selbstbestimmt dar-

über zu entscheiden, wie sie ihre geschlechtliche und sexuelle Identität leben und wen sie auf welche Weise sexuell begehren möchten. Entsprechend ist es ein zentrales Anliegen jener Lehrkräfte, welche das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv aktualisieren, heteronormative Fremdbestimmung zu reduzieren, um geschlechtlich-sexuelle Selbstbestimmung durch schulische Erziehungs- und Bildungsarbeit zu erhöhen.

Da gemäß dem Deutungsmuster die Heteronormativität an Schulen nach wie vor verbreitet und aktuell keineswegs davon auszugehen ist, dass alle Kinder und Jugendlichen im Zuge ihrer familiären Erziehung Informationen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt erhalten, ist es den Deutungen folgend notwendig, dass Schule den mit der Familie geteilten Erziehungs- und Bildungsauftrag auch im Hinblick auf Geschlecht und Sexualität ergänzt bzw. erfüllt.

Auf diese Weise sind Informationen bereitzustellen, anhand derer Heranwachsende lernen können, sich mit der faktischen wie auch potenziellen Vielfalt an Lebensweisen, die in einer Gesellschaft existieren, in einer selbstbestimmenden und persönlichkeitsorientierten Weise auseinanderzusetzen. Entsprechend relevant ist es, nicht nur über superiore, sondern auch inferiore geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sowie über deren aktuelle Lebenslagen zu informieren (z.B. Menschenrechtsverletzungen im Zusammenhang mit Inter*kindern, Diskriminierungsverhältnisse von LGBTIQ*-Subjekten in diverseren Handlungsfeldern, fachrelevante Persönlichkeiten, die dem LGBTIQ*-Spektrum angehören oder angehört) und Fachwissen zu ‚queeren Themen‘ bereitzustellen, damit Schüler:innen perspektivisch tatsächlich begründete Entscheidungen darüber treffen können, wie sie Geschlecht und Sexualität im Lebenslauf organisieren wollen.

Gleichwohl innerhalb des Deutungsmusters der Bedarf zur Veränderungen der Curricula, Schulbücher sowie fachunterrichtlichen Handlungspraxis ausgehend von einer konstatierten post-heteronormativen Vernachlässigung von LGBTIQ*-Lebensweisen und -Themen in der Schule und im Bildungssystem (z.B. auch auf Ebene der Bildungspolitik) wiederholt kritisiert wird und Lehrkräfte diesem Umstand aktiv durch die Pädagogisierung des Themenbereichs Geschlecht und Sexualität – nicht nur, aber auch – im Schulalltag entgegenwirken, so zeigen diese gleichfalls ein über Geschlecht und Sexualität hinausweisendes Problembewusstsein für intersektionale Differenzordnungen unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* auf – insbesondere im Zusammenhang mit Rassismus, aber ebenso vereinzelt für die Bedeutung von Inklusion bzw. Ableismus und in Teilen auch für Klassismus.

Die Responsibilisierung von Geschlecht und Sexualität mittels Problematisierung von Heteronormativität, Positionierung als geschlechtlich-sexuell situierte Lehrkraft sowie Pädagogisierung von Geschlecht und Sexualität verläuft der Rekonstruktion nach damit keineswegs in einem partikularistischen Verständnis von Differenz, wonach sich das pädagogische Handeln exklusiv auf LGBTIQ*-Anliegen reduziert oder diese Gruppe als einen ‚besonderen‘ Bildungsgegenstand verhandeln würde. Vielmehr deutet sie auf eine Perspektive differenzuniversalistischer Solidarität gegenüber der Vielfalt an differenten, jedoch als gleichwertig betrachteten Lebensweisen in Bildungskontexten hin. Das Bewusstsein für eine Differenzordnung (hier: Heteronormativität) kann damit zum Ausgangspunkt für die Bearbeitung weiterer, interdependenter Differenzordnungen (Ableismus, Klassismus und Rassismus) werden, impliziert eben dies jedoch nicht per se.

Die verantwortungsbewusste Pädagogisierung des schulischen Umgangs mit vielfältigen Lebensweisen unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* entspricht damit

einer demokratischen Perspektive auf Differenz in der allgemeinen Bildung respektive auf die Transformation partikularer Interessen an demokratischen Anliegen, wie sie von Gert Biesta (2016: 107) wie folgt formuliert wurde: „It is important to be aware of the distinction between democratic demands and particularistic demands [...] Whereas particularistic demands may indeed threaten the possibility of an education that is nonparticularistic, democratic demands, since they are the outcome of the translation of particularistic demands into collective concerns, are by definition nonparticularistic.“

Die schulische Erziehung und Bildung von Heranwachsenden zur Anerkennung vielfältiger Lebensweisen sowie zur geschlechtlich-sexuellen Mündigkeit können der analytischen Unterscheidung Biestas zufolge zu den demokratischen Ansprüchen einer (inkluisiven) Bildung für alle Subjekte gezählt werden, die das Scheitern der Bildung an ihrem eigenen Anspruch durch den Verweis auf die Situationen von LGBTIQ*-Subjekten in der Schule offenlegt.

Der sich im Deutungsmuster der *Responsibilisierung* dokumentierte Wunsch, als Lehrkraft durch Wissens- und Wertevermittlung zur – nicht nur, aber auch – geschlechtlichen und sexuellen Mündigkeit von Schüler:innen beizutragen, kennzeichnet damit einen allgemeinen Bildungsanspruch. Dieser weist über die bloße Vermittlung und Thematisierung von partikularen Interessen in Schule und Fachunterricht hinaus, weil das Prinzip der schulischen Erziehung und Bildung letztlich alle Heranwachsenden in ihrer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt tangiert. Darüber hinaus finden sich zumindest empirische Hinweise darauf, dass dieser Anspruch nicht nur mit Bezug zur Differenzordnung der Heteronormativität verfolgt wird, sondern in Teilen auch eine intersektionale wie auch inklusive Erweiterung durch Antizipation und Reflexion der Differenzordnungen Ableismus, Rassismus und Klassismus erfährt.

Der in dieser Arbeit zur Konzeptualisierung dieses Phänomens verwendete Begriff der ‚differenzuniversalistischen‘ oder auch ‚differenzhumanistischen Solidarität‘ verweist hiernach – in Kontrast zu der unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruierten Perspektive differenzloser Egalität – auf einen wertschätzenden und anerkennenden Umgang mit Differenzen vor dem Hintergrund des in der Bildung virulenten universalen Gleichwertigkeitsanspruchs aller Menschen.

Das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* orientiert sich demnach an einem humanistischen Bildungsideal, das im weitesten Sinne dem Konzept der *egalitären Differenz* (Prenzel 2006) zu entsprechen scheint, und weist damit pädagogisch aussichtsreiche Anschlussstellen für die differenzreflexive Professionalisierung von Lehrkräften auf – z.B. im Sinne der reflexiven Inklusion (Budde/Hummrich 2014; Mai/Merl/Mohseni 2018; Akbaba et al. 2022).

Die unter dem Deutungsmuster rekonstruierte Perspektive auf (interdependente) Differenzordnung verweist jedoch ebenso auf eine partiell verdinglichende Perspektive auf Differenz respektive eine – wie auch immer – gegebene Form der Differenz und impliziert damit zugleich die Gefahr der Essentialisierung von Differenzen auf subjektbezogene Unterschiede und Eigenschaften (z.B. wenn ‚die‘ Anliegen von bestimmten LGBTIQ* Teilgruppen thematisiert werden oder die Thematisierung der Vielfalt an Lebensweisen vorwiegend über die Pädagogisierung von Outings der Lehrkräfte oder Schüler:innen erfolgt).

Ausgehend von der differenzuniversalistischen Solidarität für weitere Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Schule und Gesellschaft konnten unter dem Deutungsmuster allerdings ebenso einzelne Vorstöße zu einer differenzreflexiven respektive sozial-/dekon-

struktivistischen wie auch intersektionalen Perspektivierung der interaktiven Herstellungsprozesse von Differenzordnungen rekonstruiert werden, in denen nicht nur die Wertschätzung einer ‚irgendwie‘ gegebenen Verschiedenheit in Schule, sondern ebenso die pädagogische Reflexion situativer Doing-Difference-Prozesse im Fokus der Deutungen stand (z.B. wenn die bisexuelle (Cis-)Lehrerin Frau Weber ihre Berufsschüler:innen auf die intersektionale (Re-)Produktion von Heteronormativität und Rassismus in der Ausbildung zu Erzieher:innen aufmerksam macht; oder aber auch dann, wenn die inter*geschlechtliche sowie divers begehrende Lehrperson Toni Holtkamp die von Schüler:innen formulierten anti-asiatischen Ressentiments im Kontext der Corona-Pandemie im Hinblick auf rassistische Othering-Prozesse mit den Jugendlichen diskutiert, um Praktiken gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Perspektive differenzuniversalistischer Solidarität entgegenzuwirken).

Trotz des in den Deutungen wiederholt artikulierten Rekurs‘ auf Termini wie ‚soziales Lernen‘, ‚Selbstbestimmung‘, ‚Ich-Stärkung‘, ‚Sichtbarkeit‘, ‚Coming-Out-Prozesse‘ und ‚Anerkennung von Vielfalt‘ zielt die Pädagogisierung vielfältiger Lebensweisen dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* zufolge weniger auf eine pädagogische Identitätsfindung respektive -stiftung und -fixierung als vielmehr auf die Dynamisierung geschlechtlicher und sexueller Optionen qua Erhöhung der Selbstbestimmung von Jugendlichen durch Erziehung und Bildung sowie auf die Vervielfältigung und Transformation von „*Menschenmöglichkeiten*“ ab, wie es die inter*geschlechtliche und divers begehrende Lehrperson Toni Holtkamp im Gespräch formuliert hat.

Ziel des Deutungsmuster der *Responsibilisierung* ist es, durch schulische Wissens- und Wertevermittlung in der Funktion als Lehrkraft (und nicht als Privatperson o.Ä.) einen pädagogischen Beitrag zur Entwicklung der geschlechtlich-sexuellen Mündigkeit von Heranwachsenden zu leisten, um Heteronormativität wie auch Post-Heteronormativität in Schule und Gesellschaft durch Prozesse der Erziehung und Bildung entgegenzuwirken. Mit pädagogischen Mitteln wird hier Kritik an der das Individuum verfehlenden heteronormativen Generalisierung von Geschlecht und Sexualität geübt, durch die Kinder und Jugendliche, zumeist ohne ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, in ihren Lebensentwürfen qua geschlechtlich-sexueller Subjektivierung systematisch limitiert werden.

Die Pädagogisierung wie auch schulöffentliche Thematisierung (5.3.4) vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen im Schulalltag und Fachunterricht zielen demgegenüber in Richtung der Erweiterung sowie Ausdehnung geschlechtlich-sexueller Spielräume und implizieren diese sowohl für heterosexuelle und cis-geschlechtlich verortete als auch LGBTIQ*-Subjekte. Die im Lebenslauf (wiederholt) getroffenen Entscheidungen für oder gegen sowie das öffentliche Bekenntnis zu einer bestimmten Lebensweise (z.B. Coming-Out als Inter*) werden unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* nicht per se ausgeschlossen, sie sollen jedoch von den Jugendlichen bewusst(er) wie auch selbstbestimmt(er) geleistet werden. Dies impliziert z.B. auch eine bewusste Entscheidung zur Lebensform der heterosexuellen Kleinfamilie, die im Wissen um andere Möglichkeiten, Geschlecht und Sexualität zu organisieren, anstelle einer qua Heteronormativität faktisch fremdbestimmten Favorisierung der genannten Lebensform, die als ex- oder implizit ‚natürliche‘ getroffen werden soll.

Dem rekonstruierten Deutungsmuster der *Responsibilisierung* folgend fordern schulische Erziehung und Bildung die Schüler:innen durch Lernen dazu auf, Geschlecht und Sexualität „*anders zu denken*“, wie es die bisexuelle (Cis-)Lehrerin Frau Weber formuliert.

Erst dann, wenn Geschlecht und Sexualität von ihren biologischen Grundlagen und heteronormativen Funktionsweisen entkoppelt werden bzw. Schüler:innen gelernt haben, diese Mechanismen in ihrer gesellschaftlichen Ordnungsfunktion samt der damit verbundenen internen wie auch externalen Einschränkungen für sich selbst und andere zu verstehen, kann es unter Umständen zur Möglichkeit werden, dass Kinder und Jugendliche tatsächlich selbstbestimmt über die Art und Weisen, zu leben und zu existieren, entscheiden respektive (geschlechtlich-sexuelle) Mündigkeit praktizieren können.

Nach dieser Interpretation ist es der in den Deutungen artikulierte Bezug auf den humanistisch orientierten Erziehungs- und Bildungsauftrag, der es den interviewten Lehrkräften erschwert, Geschlecht und Sexualität in essentialisierender Weise auf bestimmte Identitätskategorien zu reduzieren, und sie stattdessen dazu motiviert, die geschlechtlichen und sexuellen Freiheitsräume im Sinne der Erziehung und Bildung in Schule und Unterricht für alle Subjekte durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen respektive mit Geschlecht und Sexualität zu erhöhen.

Genau aus diesem Grund sprechen sich die Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv aktualisieren, für vielseitige anstelle einseitiger geschlechtlicher und sexueller Repräsentationsverhältnisse in Schule und Fachunterricht aus und orientieren ihre Handlungen an diesem Ideal. Und exakt deshalb verbietet es sich für sie, lediglich partikularistische Anliegen bestimmter Lebensweisen zu thematisieren (z.B. nur Heterosexualität und Cis-Zweigeschlechtlichkeit oder nur LGBTIQ*-Themen), weil dies ebenso einer potenziellen wie auch faktischen Einschränkung von Freiheit respektive Mündigkeit ihrer Adressat:innen gleichkäme und damit den genuin pädagogischen Anspruch des Handelns als Lehrkraft unterlaufen könnte.

Vor diesem Hintergrund erscheint die unter dem Deutungsmuster in Teilen rekonstruierte Haltung differenzuniversalistischer Solidarität insofern plausibel, als dass das Sprechen über Differenz nicht nur auf vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen erweitert, sondern gleichermaßen über die Differenzkategorien Geschlecht und Sexualität hinausweisend für die generelle Vielfalt an Lebensweisen respektive mehrdimensional situierte Subjekte geöffnet wird.

Um Geschlecht und Sexualität im Fachunterricht in einer für Schule adäquaten Weise thematisieren zu können, erachten es die Lehrkräfte unter der Deutungsdimension der Pädagogisierung als äußerst bedeutsam, sich auf schulbezogene Rechtsgrundlagen sowie bundesweite und landesspezifische Aktionspläne beziehen zu können. Dies sei notwendig, damit ihr pädagogischer Erziehungs- und Bildungsauftrag juristisch gesichert ist. Die hierüber erzielte, juristische Objektivierung des Sprechens über Geschlecht und Sexualität fungiert – analog zur rekonstruierten naturwissenschaftlichen Versachlichung der Themenkomplexe, so etwa im Fach Biologie – als sachorientierter Door-Opener, um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Unterrichtsgegenstand zu enttabuisieren.

Die rechtlich verbrieft Legitimation, über vielfältige Lebensweisen in Schule und Unterricht nicht nur informieren zu dürfen, sondern auch zu sollen und zu müssen, ist – nicht nur, aber insbesondere – für LGBTIQ*-Lehrkräfte von spezifischer Bedeutung, als dass sie hierüber dem empirisch rekonstruierten heteronormativen Double-Bind ihrer Person – zumindest teilweise – widersprechen können. Dies ist umsetzbar, zumal sie den an sie (womöglich) herangetragenen Vorwurf der unsachgemäßen Pädagogisierung einer Privatangelegenheit (Geschlecht und Sexualität) in Verweis auf ihren pädagogisch wie auch politisch

legitimierten Auftrag, das heißt ihre institutionelle Zuständigkeit und pädagogische Verantwortung als Lehrkraft, zur Wissens- und Wertevermittlung zurückweisen können.

Angesichts des Umstandes, dass unterschiedliche Schulformen und Schultypen (u.a. Grundschule, berufliche Schule, Gymnasium etc.) sowie Unterrichtsfächer unterschiedlich große Optionen bieten, den Untersuchungsgegenstandskomplex Geschlecht und Sexualität in den Schulalltag und Fachunterricht einzubinden, zugleich aber LGBTIQ*-Themen im Jahr 2022 nach wie vor nicht hinreichend institutionalisiert sowie durch Bildungspolitik flankiert sind (z.B. Curricula, Schulprogrammen, Lehrbüchern, Aktionspläne), bedienen sich Lehrkräfte ihren Schilderungen folgend vorwiegend einer integrativen respektive kontinuierlich-punktuellen Integration geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als Gegenstand des Fachunterrichts.

Dies tun sie, um cis-binärgeschlechtliche und heterosexuelle Repräsentationsverhältnisse im Schulalltag sukzessive zu erweitern – z.B. indem sie LGBTIQ*-Lebensweisen im Sprechen unabhängig davon, ob LGBTIQ*-Schüler:innen in der Schulklasse sind, diskursiv antizipieren („Stell dir einen romantischen Abend mit deiner Freundin oder deinem Freund vor“), sie eine gendersensible Sprech- und Schreibweise im Schulalltag verwenden (z.B. den Gender-Gap mitsprechen und auch in Elternbriefen nutzen), das Thema über ihre eigene Situierung als LGBTIQ*-Lehrkraft sichtbar vertreten oder sie sachbezogene Informationen zum Themenkomplex Geschlecht und Sexualität anbieten, sofern sich dies im regulären Unterricht einräumen lässt und von den Schüler:innen gewünscht sowie angenommen wird (z.B. bei der Thematisierung von Künstler:innen, wie Peter Tschaikowsky, auf dessen Homosexualität zu sprechen gekommen und aktiv in einer Unterrichtsaufgabe, die auf eine Stellungnahme abzielt, Bezug genommen wird; oder indem sie auf Basis gesellschaftspolitischer Ereignisse sowie fachbezogener Inhalte Gelegenheiten erzeugen, um über die Vielfalt an Lebensweisen sachorientiert zu sprechen).

Das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* zielt unter der Dimension der Pädagogisierung von Geschlecht und Sexualität zudem auf die Irritation der heteronormativen schulischen Normalitätsordnung und damit eine fachintegrative sowie fachübergreifende Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Sinne eines subversiv-trojanischen Tricks ab. Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen werden hiernach nicht nur als genuiner Teil des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags, sondern ebenso als ein schulisches Querschnittsthema perspektiviert, das in den Schulalltag an unterschiedlichen Stellen des Unterrichts und in unterschiedlicher Intensität eingebracht werden kann.

Durch humorvolle und provokative pädagogische Stilmittel – z.B. bewusste Reproduktion oder Spiegelung heteronormativer Denk- und Verhaltensweisen im Schulalltag, Irritation unhinterfragter heteronormativer Welt-, Selbst- und Anderenbilder durch Übertreibung oder die Konfrontation mit der faktischen Vielfalt an Lebensformen sowie die selbstreflexive Entlarvung der eigenen Doing-Gender- und Doing-Difference-Prozesse, in die Lehrkräfte involviert sind – können Lehrkräfte dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* folgend im Sinne Butlers (1991) zur Subversion heteronormativer Verhältnisse und, hierüber vermittelt, Verschiebung bis hin zur Transformation geschlechtlicher und sexueller Differenzordnungen in der Schule beitragen. So können sie die Entfaltungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen steigern.

Kernelement ist dabei die via Wissens- und Wertevermittlung verfolgte Bewusstseinsbildung von Kindern und Jugendlichen, durch die sie dazu befähigt werden sollen, den post-heteronormativen Normalisierungsapparat, in den sie und die Lehrkräfte verstrickt

sind, zu erkennen und im Sinne der pädagogischen Erhöhung der Freiheit aller Individuen zu verändern. Das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* zielt hiernach auf eine heteronormativitätskritische Dynamisierung und Transformation der post-heteronormativen schulischen Normalitätsordnung durch Problematisierung (5.3.2), Positionierung (5.3.3) und Pädagogisierung (5.3.4) von Geschlecht und Sexualität ab. Lehrkräfte, die dieses Deutungsmuster diskursiv (re-)produzieren, engagieren sich sichtbar und aktiv für die gleichwertige Anerkennung von LGBTIQ*-Lebensweisen sowie die Erweiterung geschlechtlicher und sexueller Subjektpositionen, um Kindern und Jugendlichen qua ihres schulischen Auftrags der Erziehung und Bildung zu mehr Freiheit respektive – geschlechtlicher und sexueller – Mündigkeit zu verhelfen.

Gleichwohl Lehrkräfte aus eigener Kraft und entgegen diverser institutioneller Widerstände (z.B. heteronormative Desinformation, Diffamierung und Diskriminierung im Schulalltag, post-heteronormatives Double-Bind) für eine emanzipative und empowernde Transformation des schulischen Handlungsraums eintreten, so erkennen sie im Zuge der diskursiven (Re-)Produktion des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* doch auch die strukturellen Grenzen ihrer Rolle und Handlungsfähigkeit als Lehrkraft an. Sie arbeiten vorwiegend dort, wo sie tatsächlich eine Chance identifizieren, Dynamisierungen und Veränderungen im Bildungssystem qua der Erfüllung ihrer beruflichen Funktion als Lehrkräfte herbeizuführen (z.B. in schulischen Gremien, im Austausch mit der eigenen Schulleitung, der Kernklasse sowie in vielen kleinen alltäglichen Situationen und Begegnungen mit Kolleg:innen, Eltern und Schüler:innen, in denen sie heteronormativitätskritisch wie auch vielfaltsorientiert agieren).

Die Anerkennung der Grenzen der institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen sowie sexuellen Lebensweisen ist für die physische und psychische Gesundheit von Lehrkräften, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv (re-)produzieren, ebenso bedeutsam wie das pädagogische Engagement, das die interviewten Lehrkräfte innerhalb dieser Grenzen in Schule und Unterricht an den Tag legen, um post-heteronormative Ungleichheiten qua ihrer Funktion als Lehrkraft abzubauen. Dies gelingt ihnen, indem sie einen Beitrag leisten, geschlechtlich und sexuell mündige Bürger:innen zu erziehen und zu bilden. Das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* ist mit seinen drei Dimensionen – Problematisierung respektive Kritik, Positionierung respektive Haltung und Pädagogisierung respektive Vermittlung – der empirische ‚Beweis‘ dafür, dass die Transformation von Heteronormativität in Schule und Gesellschaft solange möglich ist, wie es Widersprüche gibt respektive Lehrkräfte aktiv interdependenten Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Rekurs auf ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag widersprechen! Einschränkung ist festzuhalten, dass nach Aussage der interviewten Lehrkräfte nur ein geringer Teil des Kollegiums auf Basis des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* im Schulalltag agiert. Deshalb bleibt eine differenzreflexive *Responsibilisierung* für interdependente Differenzordnungen wie Ableismus, Heteronormativität, Klassismus und Rassismus weiterhin eine zu realisierende Aufgabe im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in einer post-heteronormativen Schule und Gesellschaft.

7 Schluss – Aufbruch in die post-heteronormative Schule

Ausgehend von einer kritisch-dekonstruktiven und intersektionalen Pädagogik der Differenz war es das wesentliche Anliegen dieser Arbeit, soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule und im Unterricht zu rekonstruieren. In diesem abschließenden Kapitel möchte ich die zentralen Befunde der im Vorliegenden entwickelten Typologie sozialer Deutungsmuster – Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz (6.1), Deutungsmuster der *Dethematisierung* (6.2), *Fragmentierung* (6.3) und *Responsibilisierung* (6.4) – in Relation zu existierenden Erkenntnissen aus pädagogischer Theorie, Empirie und Praxis setzen sowie zur Diskussion stellen.

Das auf Basis der empirischen Deutungsmusteranalyse identifizierte Bezugsproblem konturiert das ambivalente Bild einer post-heteronormativen Schule. Dieses Ergebnis bedeutet in erster Linie, ganz grundlegend anzuerkennen, dass Schule nach wie vor ein heteronormatives Handlungsfeld ist. Wie die drei rekonstruierten Deutungsmuster der *Dethematisierung*, *Fragmentierung* und *Responsibilisierung* belegen, ist eben dieses Feld jedoch weder monolithisch noch bleibt es unwidersprochen. Die post-heteronormative Schule ist vielmehr ein umkämpftes Terrain. Ihre Normalitätsordnung wird durch die Vielfalt an Lebensweisen unter den Lehrkräften, Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Handeln sowohl (re-)produziert, flexibilisiert als auch aktiv herausgefordert und transformiert.

Reproduziert wird sie insbesondere über die im Deutungsmuster der *Dethematisierung* wirkende Perspektive differenzloser Egalität, durch die Lehrkräfte post-heteronormative Ungleichheiten zwischen vielfältigen Lebensweisen in hetero-benevolenter sowie homo-dependenter Affirmation von LG(B)T(IQ*)-Lebensweisen suspendieren. Dies tun sie, um Schule als einen harmonischen und damit quasi-diskriminierungsfreien Handlungsraum zu figurieren, in dem vermeintlich keine Werthierarchien mehr zwischen vielfältigen Lebensweisen vorliegen. Analog hierzu sind auch keine pädagogischen Handlungsbedarfe mehr für die Lehrkräfte vorzufinden, sodass sie im Schulalltag durch das Deutungsmuster der *Dethematisierung* eine pädagogische Handlungsentlastung erfahren. Indem lesbische, schwule und zunehmend auch trans*geschlechtliche Lebensweisen, nicht jedoch bisexuelle, inter*geschlechtliche und queere, als zugehörig zur post-heteronormativen Normalitätsordnung der Schule gedeutet und die Generation an heterosexuellen (Cis-)Jugendlichen komplementär hierzu als per se äußerst toleranzfähig und aufgeklärt konstruiert werden, gelingt es jenen Lehrkräften, welche das Deutungsmuster der *Dethematisierung* diskursiv aktualisieren, im Sprechen das post-heteronormative Anerkennungs- und Normalisierungsgefälle, das sich in Form einer selektiven homo- sowie transnormativen Normalisierung von LGT-Lebensweisen ausdrückt und heterosexuelle Cis-Zweigeschlechtlichkeit nach wie vor als Zentrum der schulischen Normalität anerkennt, zwischen vielfältigen Lebensweisen diskursiv zu negieren.

Hierdurch können sie sich ferner von ihrer institutionellen Zuständigkeit sowie professionellen pädagogischen Verantwortung gegenüber der Vielfalt an Lebensweisen distanzieren. Lehrkräfte vermeiden in diskursiver (Re-)Produktion des Deutungsmusters der *Dethematisierung* somit eine bewusste pädagogische Auseinandersetzung mit der Vielfalt an

Geschlechtern und Sexualitäten, indem sie ihre professionelle Zuständigkeit und Verantwortung gegenüber der Vielfalt an Lebensweisen in Rekurs auf das Deutungsmuster der *Dethematisierung* zu negieren suchen.

In einer kritisch-dekonstruktiven Lesart stellt sich die Dethematisierung vielfältiger Lebensweisen sowohl als Motor der post-heteronormativen Normalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (eher LGT*, jedoch nicht BIQ*) wie auch als eine toleranzpluralistische Immunsierungsstrategie einer selektierten Vielfalt an Geschlechtern und Sexualitäten dar (Hartmann 2017a). Über diese können sich Lehrkräfte sowohl vor Kritik an der unterlassenen Berücksichtigung von LGBTIQ*-Themen als auch einem Übermaß an LGBTIQ*-Sichtbarkeit im Schulalltag schützen, sodass post-heteronormative Hegemonie in der Schule, sprich: Heteronormativität in ihrer sich erneuernden Gestalt, in einer modernisierten Form aufrechterhalten werden kann.

Diese empirischen Befunde sind anschlussfähig an aktuelle sozialtheoretische Debatten zu *Homonormativität*, *Homonationalismus*, *Transnormativität* sowie zur selektiven Flexibilisierung von Heteronormativität (Engel 2015; Woltersdorff 2016; Laufenberg 2016; Fütty 2019). Sie ermöglichen es, sich den post-heteronormativen Widersprüchen in der Schule aus einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive heraus anzunähern, um neue wie auch alte Macht- und Herrschaftsverhältnisse, in die Bildung involviert ist, herauszufordern. Die unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruierte Haltung differenzloser Egalität, über die Differenz respektive soziale Ungleichheiten zwischen vielfältigen Lebensweisen von Lehrkräften zu spielerischen individuellen Unterschieden reduziert wird, erweitert damit nicht nur das Theorem der *rhetorischen Modernisierung* (Wetterer 2003) in heteronormativitätskritischer Weise, sondern ebenso empirische Studien, die vergleichbare Dethematisierungsstrategien im Sprechen von Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Klinger 2014), des Lehramtes (Magnus/Fereidooni 2017) sowie Schüler:innen (Conrads 2020) rekonstruieren konnten.

Nicht unerwähnt soll bleiben, dass die unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* rekonstruierte Wahrnehmung von vielfältigen Lebensweisen als differenzlos egalitäre, das heißt unterschiedslos gleichberechtigte Subjekte den empirischen Forschungsstand (3) konterkariert, der diverse heteronormative Belastungserfahrungen unter LGBTIQ*-Jugendlichen und -Lehrkräften im Bildungssystem dokumentiert. Vor dem Hintergrund dieser Diskrepanz ist das Deutungsmuster der *Dethematisierung* inklusive der sich darin aktualisierenden Perspektive differenzloser Egalität im Zuge der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften pädagogisch als das zu adressieren, was es ist, nämlich eine implizite Verwechslung von Soll- und Ist-Zustand.

Im Konkreten bedeutet dies, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass die Idee *egalitärer Differenz* im Jahr 2022 nicht der pädagogischen Realität in der Schule entspricht, es aber dennoch gilt, etwa durch verantwortungsvolles und differenzsolidarisches Handeln, wie es unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* empirisch rekonstruiert wurde, aktiv auf dieses Ideal hinzuarbeiten. Das empirisch nachgewiesene Konzept der differenzlosen Egalität fordert in seiner schulpraktischen Verkehrung des Prinzips der *egalitäreren Differenz* (Prenzel 2006) pädagogische Theorie und Praxis gleichermaßen heraus, sich den nicht intendierten Effekten der eigenen Erziehungs- und Bildungsansätze zu stellen, um diese einer kritisch-dekonstruktiven wie auch intersektionalen Re-Vision zu unterziehen.

Das Deutungsmuster der *Dethematisierung* kann darüber hinaus als eine post-heteronormative Distanzierungsstrategie (Messerschmidt 2010) interpretiert werden, die, wie gezeigt, sowohl von heterosexuellen (Cis-)Lehrkräften als auch LGBTIQ*-Lehrkräften in je spezifischer Weise genutzt wird und werden kann; und zwar von heterosexuellen (Cis-)Lehrkräften, um die superiore Involviertheit in heteronormative Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu verdrängen respektive moralisch gut und unschuldig zu sein; von LGBTIQ*-Lehrkräften, um die subjektive Be- und Getroffenheit in der post-heteronormativen Schule abzuwehren, die eigene Lebensweisen zu normalisieren und das professionelle pädagogische Selbstbild als Lehrkraft zu stabilisieren.

Ex- und implizite heteronormative Hegemonieansprüche verschwinden unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* nicht, sondern werden unter der post-heteronormativen Maske hetero-benevolenter Toleranz respektive superiorer Benevolenz sowie durch assimilatorische Techniken der homonormativen Selbstführung (Gouvernementalität), wie etwa der homo-dependenten respektive inferioren Verdankung, lediglich im expliziten Sprechen verdeckt, während sie, wie die Deutungsmusteranalyse aufgräbt, auf latenter Sinnenebene weiterhin eine handlungsleitende Wirkung entfalten. Die auf Basis der Empirie entwickelten Konzepte der superioren Benevolenz sowie inferioren Verdankung weisen auf ein alltagstheoretisches Professionsverständnis hin, das um die soziale und moralische Unangreifbarkeit der eigenen Person kreist und daher die eigene Differenz im schulischen Handlungsfeld soweit als möglich zu maskieren respektive zu negieren sucht.

Die empirische Untersuchung dieser Forschungsarbeit führt damit vor Augen, wie die „Angst vor Souveränitätsverlust“ (Messerschmidt 2016a: 63) eine differenzreflexive Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen, in die Lehrkräfte qua ihrer Geschlechtlichkeit und Sexualität asymmetrisch involviert sind, in pädagogischen Berufen verhindern kann. Diese und weitere Befunde, wie etwa die Abspaltung geschlechtlicher und sexueller Identitätsanteile von der Lehrer:innenrolle, die aus der Perspektive von LG(B)T(IQ*)-Lehrkräften unter dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* rekonstruiert werden konnten, sind anschlussfähig an internationale Untersuchungsergebnisse zum sog. ‚Identitätsmanagement‘ inferior situierter Subjekte im beruflichen Handeln. Diese sind in Zukunft genauer zu erforschen, um den jeweiligen Situationen von Lehrkräften, die sich im LGBTIQ*-Spektrum verorten, im Zuge ihrer Professionalisierung gerecht(er) zu werden, ohne sie aber per se zu verändern.

Ausgehend von dem in dieser Abhandlung selbstformulierten Anspruch, dass kritisch-dekonstruktive Differenzforschung verdinglichenden Lesarten, auch der eigenen Ergebnisse, zu widerstehen hat, ist an dieser Stelle auf die transformativen Potenziale der Normalisierung qua *Dethematisierung* der Relevanz von Geschlecht und Sexualität im Schulalltag aufmerksam zu machen. Diese wird letztlich so auch von den Subjekten selbst eingefordert, wie es der Forschungsüberblick belegt. Exemplarisch dafür wünschen sich etwa LGBTIQ*-Schüler:innen an beruflichen Schulen einen unaufgeregten und ‚selbstverständlichen‘ Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Differenz, wie er im Deutungsmuster der *Dethematisierung* zumindest vordergründig proklamiert wird (Krell 2021).

Gleiches wird von manchen der interviewten LGBTIQ*-Lehrkräfte in dieser Studie als erstrebenswert betrachtet, was es anzuerkennen gilt. Es ist im Hinblick darauf nicht auszuschließen, dass die Dethematisierung vielfältiger Lebensweisen sowie die Dethematisierung von Heteronormativität im Sinne der pädagogischen Nicht-Dramatisierung geschlechtlicher und sexueller Differenz zugleich ein subversives Potenzial in der Schulpraxis entfaltet, trägt

eine solche Dethematisierung von Differenz doch in gewisser Hinsicht über Prozesse der selektiven (hier: homo- sowie transnormativen) Normalisierung zur Flexibilisierung rigider Heteronormativität bei. Dadurch können wiederum veränderte, post-heteronormative Anerkennungs- und Normalisierungsverhältnisse zwischen vielfältigen Lebensweisen in der Schule entstehen, wie es die diskursive Normalisierung einer Homo- und Trans*toleranz in den Interviews belegt.

Gleichwohl diese Prozesse der post- respektive neoheteronormativen Flexibilisierung kritisch-dekonstruktiv einzuholen sind, um weder einem gesellschaftlichen noch pädagogischen Fortschrittsautomatismus aufzusitzen, wie er sich in manchen Deutungen von Lehrkräften widerspiegelt, so darf doch ebenso wenig übersehen werden, dass sich Lehrkräfte unter dem Deutungsmuster der *Dethematisierung* an diskursiven Praktiken beteiligen, die innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Grenzen zu einer partiellen Verschiebung der geschlechtlichen und sexuellen Normalitätszonen an Schulen führen können – den Ergebnissen folgend betrifft dies insbesondere lesbische, schwule und zunehmend auch trans*geschlechtliche Lebensweisen, nicht jedoch bisexuelle, inter*geschlechtliche sowie queere Lebensweisen (z.B. non-binäre Subjekte).

Die unterschiedlichen, aber gleichermaßen häufigen Bezugnahmen auf Transsubjekte innerhalb der Deutungsmuster der *Dethematisierung*, *Fragmentierung* und *Responsibilisierung* offenbaren anhand des empirischen Materials, dass die von mir so bezeichnete Trans*toleranz aktuell eine umkämpfte Normalitätsgrenze in der post-heteronormativen Schule bildet, die sowohl zum Spielfeld *projektiver Integration* (Engel 2015) wird, auf dem sich Lehrkräfte als besonders aufgeklärt und tolerant im Bereich von Geschlecht und Sexualität präsentieren können, als auch zum Aushandlungsort sozialer Wissens- und Wertevermittlung erhoben werden kann, an dem die Jugendlichen einen aner kennenden Umgang mit Differenz im Schulalltag erlernen können. Diesbezüglich ist aber kritisch anzumerken, dass abgesehen vom Empowerment von Trans*schüler:innen, Transsubjekte in Teilen auch zu einem pädagogischen Exemplar respektive Lehrgegenstand der heteronormativen Mehrheitsgesellschaft für Toleranz und Akzeptanz verdinglicht wurden.

Vor dem Hintergrund der Veränderungen im Personenstandsgesetz (drittes Geschlecht) und der Diskussion um ein sog. Selbstbestimmungsgesetz wird in naher Zukunft zu untersuchen sein, ob die homo- und transnormativen Normalitätszonen in Schule und Gesellschaft ebenso auf inter*geschlechtliche Lebensweisen im Sinne einer Inter*inklusivität, die auf Grundlage der Untersuchung lediglich vereinzelt festgestellt werden konnte, systematisch erweitert wird oder sich die post-heteronormativen Normalitätsgrenzen nicht gerade aufgrund der rechtlichen Erosion von Heteronormativität erneut in Richtung einer rigiden Zweigeschlechtlichkeit bewegen werden.

Bezüglich des recherchierten Forschungsstandes konnte über das empirisch identifizierte Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz ferner aufgezeigt werden, dass die bisher konstatierte Zuständigkeitsproblematik (Schmidt/Schondelmayer 2015) für LGBTIQ*-Themen keine kollektive Orientierung im Sinne eines sozialen Deutungsmusters oder Orientierungsrahmens darstellt. Basierend auf den hiesigen Ergebnissen kann darin eher ein strukturelles Handlungsproblem im Verständnis einer zu lösenden beruflichen Aufgabe interpretiert werden kann, welche die Profession des Lehrberufs als solche betrifft und deren Bearbeitungsmodi in Form sozialer Deutungsmuster in einem Wechselverhältnis zu den sich erneuernden und wandelnden post-heteronormativen Macht- und Herrschaftsverhältnissen stehen.

Das Bezugsproblem der post-heteronormativen Professionsambivalenz, das auf die deutenden Aushandlungsprozesse institutioneller Zuständigkeit und professioneller pädagogischer Verantwortung qua der diskursiven (Re-)Produktion unterschiedlicher Deutungsmuster aufmerksam macht, schreibt der von Schmidt und Schondelmayer (2015) identifizierten Zuständigkeitsproblematik hiernach einen neuen analytischen Stellenwert zu, den es zukünftig in den Prozessen der Professionalisierung von Lehrkräften zu berücksichtigen gelten wird. Dies ist erforderlich, um pädagogische Fachkräfte auf die post-heteronormativen Widersprüche der Schule vorzubereiten, in die sie qua ihrer Funktion als geschlechtlich-sexuell situierte Lehrkräfte eintreten und welche sie im Handlungsfeld Schule in struktureller Weise betreffen. Über interdependente Heteronormativität hinausweisend wäre hier ganz konkret zu untersuchen, ob und wie die drei rekonstruierten Deutungsmuster den schulischen Umgang mit und die Thematisierung von weiteren, interdependenten Differenzordnungen und -kategorien regulieren (z.B. ist zu fragen, welche empirische Gestalt die Deutungsmuster im Bereich rassismuskritischer, klassenbewusster oder inklusiver Bildung einnehmen, sofern diese auch dort auftreten). Zu prüfen wäre hier, inwieweit die Deutungsmuster generellen Handlungsorientierungen von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität und Differenzordnungen entsprechen, und zu erörtern, wo sie heteronormativitätsspezifisch sind.

Eine weitere Anschlussstelle zu den Untersuchungen von Schmidt und Schondelmayer (2015) sowie Hoffmann (2016) stellt der empirisch rekonstruierte Bezug der Interviewpartner:innen auf die zugeschriebenen ‚Bedarfe‘ und das angenommene ‚Des-/Interesse‘ der pädagogischen Adressat:innen im Zusammenhang mit der Notwendigkeit zur Nicht-/Thematisierung vielfältiger Lebensweisen dar, der für Lehrkräfte nicht nur, wie in bisherigen Studien gezeigt, als eine Legitimationsfigur für die unterlassene (Deutungsmuster der *Dethematisierung*), sondern ebenso für die sozial-situative (Fragmentierung) wie auch integrativ-subversive (Deutungsmuster der *Responsibilisierung*) Thematisierung von LGBTIQ*-Lebensweisen fungiert. Die hier rekonstruierten Begründungsfiguren, die auf den je spezifischen Figurationen der Schüler:innen aufbauen, referieren auf eine allgemeine Subjektorientierung in der Wahrnehmung von Lehrkräften und verorten damit das Potenzial zur Veränderung des post-heteronormativen Status quo an Schulen auch auf Ebene des Schüler:innenverhaltens (z.B. so äußern selbst jene Lehrkräfte, welche dem Themenkomplex Geschlecht und Sexualität kaum eine schulische Relevanz zusprechen, dass sie diesem eher nachkommen würden, wenn dies von den Schüler:innen explizit eingefordert werde).

Positiv formuliert deutet sich hier an, dass Lehrkräfte geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als einen möglichen Unterrichtsgegenstand der post-heteronormativen Schule (passiv) zulassen können, falls das Thema von Schüler:innen an sie herangetragen wird (Deutungsmuster der *Dethematisierung*). In Teilen können sie es reaktiv qua sozial-situativer Bearbeitung im Schulalltag (Deutungsmuster der *Fragmentierung*) sowie pro-/aktiv über integrative sowie subversive Wissens- und Wertevermittlung (Deutungsmuster der *Responsibilisierung*) in der Institution Schule realisieren, sofern sie bei den Adressat:innen entsprechende Bedarfe erkennen (Deutungsmuster *Fragmentierung*) oder zuvor ein pädagogisches Problembewusstsein für Heteronormativität im Handlungsfeld Schule entwickelt haben (Deutungsmuster der *Responsibilisierung*).

Einschränkend ist hierzu aber festzuhalten, dass Lehrkräfte bestimmte Bedarfe aufseiten der Adressat:innen nicht immer als solche deuten und wahrnehmen (wollen) respektive (an-)erkennen, bei spezifischen Adressat:innen hingegen selbst dann identifizieren, wenn nach Einschätzung der Aussagen im Interview schulpraktisch gar kein oder kaum Anlass dazu bestünde, wodurch, wie in der Untersuchung empirisch rekonstruiert, insbesondere rassistische und klassistische Vorannahmen über bestimmte Schüler:innengruppen diskursiv (re-)produziert werden. Dies zeigt sich z.B., indem heterosexistisches Verhalten vorwiegend bei migrationsanderen Jugendlichen sowie Adressat:innen der Berufsschule unterstellt wird. Im Hinblick auf das Paradigma der Intersektionalität konnte unter dem sozialen Deutungsmuster der *Fragmentierung* mit Unterstützung der verwendeten Sensitizing Concepts empirisch dargelegt werden, dass – nicht nur, aber insbesondere – Lehrkräfte an beruflichen Schulen jungen männlichen, aber zum Teil auch weiblichen migrationsanderen Schüler:innen sowie Berufsschülern deutliche Modernisierungsdefizite in ihren Geschlechter- und Sexualitätskonzepten insinuieren, weshalb der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen bei den genannten Schüler:innen eine soziale-situative Berücksichtigung im Schulalltag erfahren. Überwiegend geschieht dies in Form des sanktionierenden, zum Teil auch erzieherischen Sprechens und Handelns im Zusammenhang mit heterosexistischen Beschimpfungen bzw. aufgrund der zugeschriebenen, kulturellen sowie klassenspezifischen Rückständigkeit, die sich im schulischen Sozialverhalten der Jugendlichen ausdrücke.

Als problematisch erscheint die fragmentarische Berücksichtigung von LGBTIQ*-Themen vor dem Hintergrund der hierüber diskursiv realisierten intersektionalen Ent-/Stigmatisierung, über die in klassistischer Weise junge (Cis-)Schüler an Berufsschulen sowie in rassistischer Weise migrationsandere heterosexuelle (Cis-)Schüler – in Teilen auch heterosexuelle (Cis-)Schülerinnen – als aufklärungsbedürftige Subjekte in den Deutungen der Lehrkräfte figuriert werden. Dies gilt jedoch nicht für autochthone heterosexuelle (Cis-)Schüler:innen an der gymnasialen Oberstufe und ganz besonders nicht für heterosexuelle (Cis-)Gymnastinnen. Durch diese und weitere Fragmentierungen der Relevanz des Untersuchungsgegenstandes entstehen vor allem, aber nicht nur an beruflichen Schulen disparate geschlechtliche und sexuelle Normalitätszonen, in denen vielfältige Lebensweisen respektive post-heteronormative Macht- und Herrschaftsverhältnisse nach Ansicht der Lehrkräfte aufgrund der dortigen Klientel eine unterschiedliche Relevanz für die Lehrkräfte aufweisen.

Faktisch bedeutet dies, dass post-heteronormative Ungleichheitsverhältnisse auf dem Fundament des Deutungsmusters der *Fragmentierung* lediglich in Teilen adressiert und damit immer auch zu anderen Teilen gar nicht pädagogisch im Schulalltag bearbeitet werden. Über die insgesamt sechs rekonstruierten Deutungsdimensionen zeigt sich, dass die Bearbeitung der Relevanz von Geschlecht und Sexualität unter dem diskursiv reproduzierten Deutungsmuster der *Fragmentierung* im Kern als eine sozial-situative respektive erzieherische, nicht jedoch als eine Aufgabe des Fachunterrichts oder der Wissensvermittlung respektive Bildung von Schüler:innen anerkannt wird, wodurch der Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen auf soziale Handlungssituationen begrenzt werden können, die vornehmlich auf die Intervention in ein als problematisch figuriertes Sozialverhalten von Schüler:innen, nicht jedoch auf eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Lebenslagen von LGBTIQ*-Lebensweisen im Fachunterricht abzielen.

Fragmentierende Deutungen sind aus einer differenzreflexiven Perspektive des Weiteren riskant, denn sie sind äußerst anschlussfähig an anti-muslimische Diskursstränge, wird hierüber doch die Auseinandersetzung mit post-heteronormativen Macht- und Herrschaftsverhältnissen lediglich auf bestimmte Subjektpositionen reduziert, die aufgrund der ihnen zugeschriebenen, rückständigen Geschlechter- und Sexualitätskonzepte als nicht respektive weniger zugehörig zur deutschen Nation oder bürgerlichen Klasse konstruiert werden. Das Deutungsmuster der *Fragmentierung* ermöglicht es den Lehrkräften hiernach, Heteronormativität als ein gesamtgesellschaftliches Problem auf ein sozial-situatives Teilproblem (im Verständnis einer beruflichen respektive erzieherischen Teilaufgabe) von bestimmten Adressat:innengruppen zu begrenzen, um hierüber Handlungsorientierung für das pädagogische Handeln zu gewinnen – hier: u.a. männlich-heterosexuelle (Cis-)Berufsschüler, migrationsandere jugendliche (Cis-)Jungen und (Cis-)Mädchen, junge heterosexuelle (Cis-)Männer in der ausgehenden Adoleszenz. Beachtet man darüber hinaus, dass die Lehrkräften den Untersuchungsgegenstand im Deutungsmuster der *Fragmentierung* als ein sozial-situatives Teilproblem respektive eine erzieherische Teilaufgabe ihrer Profession ansehen, wird ersichtlich, dass die darin problematisierten Subjektpositionen als per se defizitär figuriert werden, nämlich als noch (immer) zu erziehende und damit letztlich nach wie vor aufklärungsbedürftige Schüler:innen, wodurch rassistische respektive postkoloniale Welt- und Selbstbilder über die zu Erziehenden ‚Anderen‘ samt der darin projizierten Kulturrückstände diskursiv aktualisiert werden.

Die hiesige Studie leistet vor diesem Hintergrund nicht nur einen empirischen Beitrag zur Realisierung einer intersektionalen Forschungsperspektive sowie zur Bearbeitung des identifizierten Desiderats an Schulen im Allgemeinen, sondern insbesondere an beruflichen Schulen, an denen der Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt aus der Perspektive von (LGBTIQ*-)Lehrkräften und die Situation von LGBTIQ*-Jugendlichen bisher lediglich innerhalb einzelner Projekte untersucht wurden (Krell 2021). Zukünftige Forschungen werden, neben den in dieser Studie adressierten Lehrkräften an beruflichen Schulen und der von Siemoneit (2021) publizierten Studie zu sexualitätsbezogenen Deutungsmustern von Lehrkräften an Gymnasien, nicht nur Intersektionalität und LGBTIQ*-Lehrkräften per se mehr Aufmerksamkeit widmen müssen, sondern ebenso dem Kriterium der Schulform. Darüber wird zu erforschen sein, welche geschlechtlichen und sexuellen Normalitätszonen innerhalb welcher schulischen Felder wie, von wem und mit welchen Deutungsmustern diskursiv wie auch in sozialen Interaktionen (re-)produziert werden. Das Desiderat gilt gerade im Hinblick auf Förderschulen, die innerhalb des hiesigen Samples nicht und in anderen Studien bisher vorwiegend im Kontext der Sexualerziehung berücksichtigt wurden (Hoffmann 2016). Entsprechend besteht ein Desiderat darüber, wie Geschlecht und Sexualität respektive vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in exklusiven wie auch inklusiven Settings verhandelt werden und welche sozialen Deutungsmuster dort Wirksamkeit entfalten.

Über das Kriterium der Schulform hinausweisend stellt die hiesige Studie eine analytische Erweiterung von bestehenden qualitativ-rekonstruktiven Untersuchungen dar. Das hier entwickelte Modell ermöglicht es nämlich, bereits existierende Teilergebnisse aus weiteren Studien (Schmidt/Schondelmayer 2015; Siemoneit 2021) auf Basis der entwickelten Typologie sozialer Deutungsmuster zu systematisieren. Das bedeutet, dass zentrale Befunde der beiden angeführten Studien mit der Hilfe der hier erstellten Typologie sozialer Deutungsmuster in ihrer spezifischen Merkmalsausprägung einem der drei rekonstruierten

Deutungsmuster zugeordnet werden können: So entsprechen die in den angeführten Studien festgestellten, sehr geringen Relevanzzuschreibungen gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Schulalltag zu weiten Teilen dem hier rekonstruierten Deutungsmuster der *Dethematisierung*. Und auch die von Schmidt und Schondelmayer (2015) konstatierten unterschiedlichen Relevanzzuschreibungen bezüglich des Themas in der Unterstufe (SEK I) und Oberstufe (SEK II) sowie die von Siemoneit (2021) für das Gymnasien rekonstruierte Reduktion des Sprechens über Sexualität auf spezifische Unterrichtsfächer (z.B. Biologie und Religion) können aufbauend auf dieser Typologie dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* zugeordnet werden. Dabei wäre anhand der jeweiligen Passagen genauer zu prüfen, welche Funktion die diskursiven Sprechakte für die interviewten Lehrkräfte erfüllen und ob die Verlagerung des Themas in bestimmte schulische Zonen im Konkreten tatsächlich einer Fragmentierung oder doch eher Dethematisierung der schulischen Relevanz von Geschlecht und Sexualität entspricht.

Der Mehrwert des hiesigen Forschungsprojekts liegt, über die Generierung neuer empirischer Erkenntnisse zu Schule und Heteronormativität hinausweisend, damit auch in der datenbegründeten Theorie respektive analytischen Integrationskraft der entwickelten Typologie sozialer Deutungsmuster über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen, die in dieser Tiefe und Kohärenz zuvor nicht existiert hat. Vor dem Hintergrund, dass die qualitative Erforschung des pädagogischen Umgangs mit vielfältigen Lebensweisen in Deutschland – speziell unter Berücksichtigung von LGBTIQ*-Lehrkräften – noch am Anfang steht, ist ferner anzunehmen, dass in zukünftigen Studien weitere deutungsmusterspezifische Eigenschaften und Dimensionen entdeckt werden, die das hiesige Modell ergänzen und/oder in seiner zeithistorischen Gültigkeit herausfordern. Bis dahin spricht die Rückbindung der Ergebnisse an den aktuellen Forschungsstand jedoch für die Plausibilität der entwickelten Typologie, wodurch das theoretische Modell, über die von mir erhobenen Interviews hinausweisend, indirekt in weiteren Daten ‚verankert‘ wird.

Als ein weiteres empirisches Novum hat sich neben der systematischen Berücksichtigung beruflicher Schulen der Versuch erwiesen, soziale Deutungsmuster zu rekonstruieren, die sowohl von heterosexuellen und cis-geschlechtlichen wie auch lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*- und/oder intergeschlechtlichen Lehrkräften geteilt werden, ohne dabei die spezifische geschlechtlich-sexuelle Situiertheit der Interviewpartner:innen auszublenden. Dass dies gelungen ist, spricht für das auf Basis der methodologischen Diskussion entwickelte hybride Analysemodell der hiesigen Studie, in dem die Grounded Theory Methodology mit dem Deutungsmusteransatz sowie intersektionalen Differenztheorien in einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive verknüpft wurde. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen ferner, dass die Prinzipien der *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* (Hartmann 2002) für qualitative erziehungswissenschaftliche Differenzforschung empirisch anschlussfähig gemacht werden können. Die Tatsache, dass die hier rekonstruierten Deutungsmuster quer zu vielfältigen Lebensweisen verlaufen und dabei äquivalente, nicht aber identische Funktionen für die Lehrkräfte erfüllen, zeigt darüber hinaus, dass eine essentialismuskritische und intersektionale Differenzforschung anspruchsvoll, jedoch keinesfalls unmöglich ist.

Die in dieser Arbeit generierten Erkenntnisse sind allerdings nicht nur an empirische Befunde der intersektionalen Differenzforschung anschlussfähig, sondern können ebenso dazu eingesetzt werden, um existierende Handlungskonzepte geschlechterbewusster Pädagogik in einer heteronormativitätskritischen und intersektionalen Perspektive zu erweitern, wie es anhand der folgenden Reflexion der pädagogischen Prinzipien der *Dramatisierung*,

Entdramatisierung und *Nicht-Dramatisierung* von Geschlecht und Sexualität (Budde/Venth 2010; Debus 2012; 2017) skizziert werden kann: So belegt das Deutungsmuster der *Responsibilisierung*, dass eine pädagogische *Dramatisierung* im Sinne einer heteronormativitätskritischen Problematisierung von Differenz respektive sozialer Ungleichheit nicht per se zu einer diskursiven Reproduktion einer bestimmten Differenzordnung in der Praxis führen muss. Stattdessen kann ebenso zu dessen Infragestellung sowie einer Transformationen von Repräsentationsverhältnissen in pädagogischen Handlungsfeldern beigetragen werden, weil über die Kritik an unausgesprochenen Normalitätsordnungen soziale Mechanismen der Konstruktion von hierarchischen Differenzverhältnissen über die *Dramatisierung* ins pädagogische Bewusstsein von Lehrkräften und Schüler:innen gerufen werden können.

Auch das unter dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* rekonstruierte empirische Konzept der intersektionalen Ent-/Stigmatisierung von Differenz, durch die im Sprechen unproblematische wie auch problematische Subjekte simultan generiert werden, fordert geschlechterreflektierende Pädagogik dahingehend heraus, ihre genderreflektierenden Handlungsempfehlungen heteronormativitätskritisch wie auch intersektional zu überprüfen. Konkret betrifft dies die Empfehlung der *Entdramatisierung* von Geschlecht, wonach bestimmte Differenzkategorien im Schulalltag zugunsten anderer in den ‚Hintergrund‘ treten sollen.

Die empirischen Ergebnisse der hiesigen Untersuchung offenbaren ausgehend vom Konzept von ‚Gender respektive Heteronormativität als interdependenter Kategorie‘ (Walgenbach et al. 2007), dass die diskursive Entstigmatisierung bestimmter Subjekte parallel zur Stigmatisierung unausgesprochener Subjekte verlaufen kann, wodurch das pädagogische Prinzip der *Entdramatisierung* zu Teilen ad absurdum geführt wird, da eben diese *Entdramatisierung* einer bestimmter Subjektposition einer intersektionalen Perspektive auf Differenz folgend in Interdependenz zur un-/ausgesprochenen *Dramatisierung* weiterer Subjektpositionen – und vice versa – stehen kann – hier: die ausgesprochene Anrufung unproblematischer Gymnasiastinnen verweist auf die unausgesprochene Deutung problematischer Berufsschüler; der dramatisierende Rekurs auf migrationsandere Schüler:innen erzeugt als seine diskursive Kehrseite die unausgesprochen unproblematische Position auf autochthone Schüler:innen, wodurch Heteronormativität lediglich als eine Herausforderung bestimmter Subjekte charakterisiert wird.

Bemerkenswert ist ferner, dass Lehrkräfte, die unter dem Deutungsmuster der *Detthematisierung* rekonstruierte Haltung indifferenter Offenheit, in der sich eine offene Indifferenz gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen unter einer toleranzpluralistischen ‚So-what-Perspektive‘ nur schwach verbirgt, teilweise sogar in Rekurs auf pädagogische Empfehlungen zur *Nicht-Dramatisierung* von Geschlecht und Sexualität legitimiert haben. Ohne die *Nicht-Dramatisierung* respektive subjektbezogene Relevanz des Deutungsmusters der *Dethematisierung* als schulpraktische Normalisierungsstrategie für LGBTIQ*-Lehrkräfte deshalb zu verwerfen, ist doch darauf hinzuweisen, dass in diskursiver (Re-)Produktion des Deutungsmusters der *Dethematisierung* diskursive Praktiken des Weghörens und -sehens respektive des *Silencing* von LGBTIQ*-Lebensweisen diskursiv legitimiert werden können, wie sie ebenfalls in biographischen Erzählungen von LGBT(IQ*)-Schüler:innen über ihre Lehrkräfte rekonstruiert und von diesen kritisiert wurden (Kleiner 2015: 351f.).

Das empirische Ergebnis, wonach Lehrkräfte die pädagogische Thematisierung von LGBTIQ*-Lebensweisen ihrer Selbstaussage folgend unterlassen, um dadurch einer pädagogischen *Dramatisierung* geschlechtlicher und sexueller Differenz im Schulalltag entgegenzuwirken, entspricht damit faktisch einem *Silencing* mit dem Ziel der Normalisierung von LGBTIQ*-Lebensweisen. Und eben damit behält es eine post-heteronormativen Konnotation.

Aus der Perspektive einer kritisch-dekonstruktiven Pädagogik ist für die Konstellation der empirischen Ergebnisse mit dieser Handlungsempfehlung wie folgt zu konstatieren: Keine Dramatisierung ist auch keine Lösung. Analog zum rekonstruierten Widerspruch der intersektionalen Ent-/Stigmatisierung respektive Entdramatisierung von Geschlecht, durch die entgegen besserer Absicht zugleich rassistische und klassistische Annahmen über bestimmte Subjekte reproduziert werden, erweist sich die pädagogische *Nicht-Dramatisierung* geschlechtlicher und sexueller Differenz den empirischen Ergebnissen folgend als Komplizin der *Dethematisierung* respektive Marginalisierung von LGBTIQ*-Lebensweisen im Handlungsfeld Schule. Sie konterkariert dadurch ihren geschlechterreflektierenden Anspruch. Die theoretische Annahme, dass von den skizzierten pädagogischen Handlungsempfehlungen demnach nur bestimmte, hauptsächlich cis-geschlechtliche und heterosexuelle Jugendliche profitieren, da in diesen implizit von einem heterosexuellen und zweigeschlechtlichen Bezugsrahmen ausgegangen wird, der Intersektionalität derweil lediglich in einer additiven Weise zu berücksichtigen vermag (Kleiner/Klenk 2017), wird durch die empirischen Ergebnisse der hiesigen Studie untermauert.

Entsprechend notwendig erscheint vor diesem Hintergrund eine kritisch-dekonstruktive wie auch intersektionale Re-Vision des pädagogischen Spannungsverhältnisses von Dramatisierung, Entdramatisierung sowie Nicht-Dramatisierung, um es von seinen heteronormativen Grundannahmen zu befreien. Es gilt, dieses in dekonstruktiver Manier auf die darin verworfenen Subjektpositionen sowie in dialektischer Art auf die darin immanenten Widersprüche zu befragen. Dem folgend wäre auf Grundlage der hiesigen Ergebnisse die proklamierte Balance, präziser: das Balancieren zwischen Nicht-Dramatisierung, Entdramatisierung und Dramatisierung im Schulalltag, um das immanente Oszillieren der jeweiligen Handlungspole zu erweitern. Für die pädagogische Praxis impliziert dies, die innere Zwierspältigkeit jeder einzelnen Handlungsempfehlung unter Berücksichtigung von Heteronormativität als interdependentes Macht- und Herrschaftsverhältnis kritisch-dekonstruktiv sowie intersektional herauszufordern und sich unter den jeweiligen pädagogischen Prinzipien die folgenden Fragen zu stellen:

- Wann entspricht die Dramatisierung bestimmter Lebensweisen der Reproduktion von Differenzordnungen und -kategorien und wann unterstützt sie deren Transformation? (Immanenz von Reproduktion und Transformation in der Dramatisierung von Differenz).
- Wann ermöglicht die Entdramatisierung bestimmter Lebensweisen eine differenzierte Betrachtung intersektionaler Differenzordnungen und in welchen Situationen führt sie un-/ausgesprochen zu einer intersektionalen Re-Stigmatisierung jener Differenz, welche zugunsten der zu entdramatisierenden in den Vordergrund rückt? (Immanenz von Differenzierung und Re-Stigmatisierung in der Entdramatisierung von Differenz).

- Wann unterstützt die Nicht-Dramatisierung von Lebensweisen deren Normalisierung und wann entspricht sie einer faktischen Marginalisierung qua Dethematisierung sozialer Differenzordnungen und damit verbundenen Ungleichheit? (Immanenz von Normalisierung und Marginalisierung in der Nicht-Dramatisierung von Differenz).

Gleichwohl alle drei Deutungsmuster auch von heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Lehrkräften aktualisiert werden, so hat der systematische Einbezug un-/geouteter LGBTIQ*-Lehrkräfte im Zuge des theoretischen Samplings doch innovative Vergleichshorizonte für die Deutungsmusteranalyse sowie neue empirische Ergebnisse, etwa über die Perspektiven und Situation inter*- und trans*geschlechtlicher Lehrkräfte, hervorgebracht. Diese konnten in bisherigen Forschungsarbeiten, in denen LGBTIQ*-Lehrpersonen gar nicht oder nur teilweise (LG) berücksichtigt worden sind, nicht in dieser Form generiert werden. Angesprochen ist hiermit insbesondere das Deutungsmuster der *Responsibilisierung*, dessen drei Dimensionen – Problematisierung respektive Kritik, Positionierung respektive Haltung und Pädagogisierung respektive Vermittlung und Bildung – auf die Transformation der post-heteronormativen Normalitätsordnung an Schulen abzielen, was erstmalig in dieser Form empirisch rekonstruiert werden konnte.

Die soziale Deutungsmusteranalyse offenbart damit nicht nur, wie intersektionale Differenzordnungen in der Schule von Lehrkräften in diskursiven Praktiken – entgegen besserer Absicht – auf Ebene der ex- und impliziten Wissensbestände (re-)produziert werden, sondern sie belegt ebenso, wie Lehrkräfte deutend an der Unterbrechung, Dynamisierung, Verschiebung sowie Transformationen interdependenter Differenzordnungen in der post-heteronormativen Schule arbeiten, indem sie sich als institutionell zuständig und pädagogisch qua ihrer Profession als verantwortlich für den schulischen Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen verstehen. Die Ergebnisse führen vor Augen, wie Lehrkräfte als Lehrkraft, also in ihrer professionellen Rolle und pädagogischen Funktion, Jugendliche mittels Wissens- und Wertevermittlung im Schulalltag und Fachunterricht darin unterstützen, geschlechtlich-sexuelle Mündigkeit zu erlangen, sodass diese in die Lage versetzt werden, sich selbstbestimmt mit geschlechtlichen und sexuellen Normen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen geschlechtlichen und sexuellen Situierung im schulischen Feld adäquat auseinanderzusetzen.

Risiken des Deutungsmusters der *Responsibilisierung* können im Zusammenhang mit der darüber forcierten Veränderung geschlechtlicher und sexueller Repräsentationsverhältnisse im Handlungsfeld Schule vermutet werden, die vorwiegend, allerdings nicht ausschließlich durch sichtbares und schulöffentliches Handeln als (authentische) LGBTIQ*-Lehrkraft sowie pädagogische Unterstützung von LGBTIQ*-Schüler:innen im Zuge ihrer äußeren Coming-Out-Prozesse erreicht werden soll. Demzufolge taucht hier erneut die Gefahr der identitären Fixierung von Differenz auf. Gleichwohl das Deutungsmuster auf eine berufliche und gerade nicht individuelle (!) Form der Zuständigkeit und pädagogischen Verantwortung für vielfältige Lebensweisen Bezug nimmt, besteht doch in Anbetracht der Tatsache, dass (flexibilisierte) Heteronormativität ein institutionalisiertes und strukturelles Macht- und Herrschaftsverhältnis markiert, zumindest potenziell die Gefahr, dass sich nicht nur, aber gerade LGBTIQ*-Lehrkräfte mit der rollenkonformen Bearbeitung von Geschlecht und Sexualität im Schulalltag überfordern – die Deutungsmusteranalyse gibt hierauf auf der einen Seite vereinzelte Hinweise (z.B. im Hinblick auf die schulischen Diskriminierungserfahrungen von LGBTIQ*-Lehrkräften) bzw. belegt auf der anderen Seite jedoch umgekehrt, dass Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* aktuali-

sieren, äußerst rollenreflexiv vorgehen. Sie sind sich somit darüber bewusst, wo die Grenzen ihrer institutionellen Zuständigkeit und professionellen pädagogischen Verantwortung verlaufen und diese aufgrund privater Zuständigkeiten aufhören (z.B. bezogen auf den Privatbereich, hinsichtlich struktureller Defizite im Bildungssystem, die nicht individuell durch das Handeln einzelner Lehrkräfte verändert werden können, etc.).

Die unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* rekonstruierten, fachintegrativen sowie subversiven Vermittlungsstrategien der Lehrkräfte, die nach Aussagen der Interviewpartner:innen schulpraktisch durch Prozesse des sozialen Lernens respektive eine Kombination aus Wissens- und Wertevermittlung realisiert werden, um der von ihnen zuvor problematisierten, heteronormativen Desinformation der Schüler:innen im Handlungsfeld Schule pro-/aktiv in ihrer Funktion als Lehrkraft entgegenzusteuern, verdeutlichen nicht nur, dass die hiesigen Ergebnisse an die Prinzipien der *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* (Hartmann 2002) anschlussfähig sind. Gleichmaßen belegen sie, dass diese Prinzipien, zumindest im kleinen Rahmen bereits von Lehrkräften, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* diskursiv aktualisieren, ihrer Selbstaussage nach im Schulalltag in die Tat umgesetzt werden. Zu denken ist hier etwa an das Prinzip der Irritation heteronormativer Differenzordnungen durch die Konfrontation der Jugendlichen mit der Vielfalt an Lebensformen oder den Umstand, dass Lehrkräfte die Vielfalt an Lebensweisen in Schulaufgaben bereits in Teilen von ihrer Vielfalt aus denken, indem sie diese sprachlich antizipieren sowie die latente Allgegenwärtigkeit von Heteronormativität in Schulaufgaben problematisieren. Diesbezüglich ist wiederum einschränkend festzuhalten, dass sich die diskursiv antizipierte Vielfalt hier zumeist auf homosexuelle und trans*geschlechtliche Subjekte und lediglich in Teilen auf inter*geschlechtliche sowie queere Subjekte bezieht, wodurch letztere nur teilweise in die Responsibilisierung von Geschlecht und Sexualität einbezogen werden.

So ermutigend das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* für den kritisch-dekonstruktiven Aufbruch in die post-heteronormative Schule auch sein mag, es darf in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden, dass darin zugleich ein post-heteronormatives Double-Bind von LG(BTIQ*)-Lehrkräften rekonstruiert werden konnte. Durch dieses können deren pädagogische Handlungsoptionen im Umgang mit und bei der Thematisierung vielfältiger Lebensweisen strukturell ‚gebunden‘ und damit faktisch untergraben werden, weil sie in der Schule mit der paradoxen Anforderung konfrontiert sind, einerseits nicht zu sehr mit ihrer geschlechtlich-sexuellen Differenz ‚hausieren zu gehen‘ respektive unsichtbar zu bleiben, andererseits aber auch von Kolleg:innen ausdrücklich dazu angehalten werden, sich im Schulalltag aufkommender Bedarfe von LGBTIQ*-Schüler:innen sowie der Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Fachunterricht der heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Lehrkräfte anzunehmen, den diese selbst nicht realisieren wollen oder können.

Diese Befunde sind anschlussfähig an das von Akbaba (2017) entwickelte Konzept des *Double-Binding Ethnicity* – so verweisen beide Studien auf differenzspezifische Varianten einer *Double-Binding Diversity*, die es aus einer intersektionalen Perspektive heraus in ihren heteronormativen wie auch rassistischen Unterschieden sowie Gemeinsamkeiten in weiteren Studien genauer zu betrachten gilt. Dass die in dieser Studie interviewten Lehrkräfte unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* nicht nur eine offen-engagierte Haltung respektive wertorientierten Standpunkt als Lehrkraft gegenüber der Vielfalt an

geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen an den Tag legen, sondern darin ebenso eine differenzsolidarische bis hin zu differenzreflexive Perspektive gegenüber der sozialen Bedeutung und Konstruktion von weiteren, interdependenten Differenzordnungen, wie etwa Rassismus, Ableismus und Klassismus, rekonstruiert werden konnte, weckt – frei nach Heydorn – eine große Hoffnung: Diese lautet, dass die Bewusstseinsbildung für eine spezifische Form sozialer Ungleichheit den Ausgangspunkt für ein verantwortungsvolles pädagogisches Handeln in der interdependenten Differenzordnungen bildet.

Demgegenüber bleiben die unter dem Deutungsmuster der *Fragmentierung* und *Detthematisierung* rekonstruierten Verlagerungen der Verantwortung für die Nicht-/Thematisierung von Geschlecht und Sexualität auf die Schüler:innen überaus prekär, setzen sie doch bei den Kindern und Jugendlichen jenen Mut voraus, welchen Lehrkräfte vorwiegend unter dem Deutungsmuster der *Responsibilisierung* aufbringen, sich nämlich pro-/aktiv, schulöffentlich und sichtbar der realen Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen sowie dem Unterrichtsgegenstand in der Schule und im Unterricht zu stellen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003 [1966]): *Negative Dialektik*. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2017 [1971]): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 26. Aufl.
- Akbaba, Yalız (2015): *Paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“*. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 139–152.
- Akbaba, Yalız (2017): *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias (2019): *Disability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogie*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (3), S. 240–252.
- Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha M.B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.) (2022): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Springer eBook Collection. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Alemann, Annette von (2019): *Deutungsmuster und Macht: Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einem vernachlässigten Zusammenhang*. In: Bögelein, Nicole/Vetter, Nicole (Hrsg.): *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 263–292.
- Alheit, Peter (1999): *Grounded Theory: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse*. Ms. (unveröff.). http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- Angermüller, Johannes (2005): *Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland. Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion*. In: Keller, Reiner (Hrsg.): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Erfahrung – Wissen – Imagination*, Band 10. Konstanz: UVK Verlag, S. 23–48.
- Antidiskriminierungsstelle 2017: *LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identitäten im Schulalltag*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/lgbtiq_lehrerkräftebefragung.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Zugriff: 13.05.2022].
- Arnold, Rolf (1983): *Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen Bezügen eines Begriffs*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29, 6, S. 893–912.
- Arora, Prema G./Kelly, Jennifer/Goldstein, Thalia R. (2016): *Current and future school psychologists' preparedness to work with LGBT students: role of education and Gay-Straight-Alliances*. In: *Psychology in the Schools* 53, 7, S. 722–735.
- Baldwin, James (1962): *AS MUCH TRUTH AS ONE CAN BEAR*. In: *The New York Times*.
- Balibar, Étienne (2012): *Gleichfreiheit. Politische Essays*. Berlin: Suhrkamp.
- Balzter, Nadine/Klenk, Florian C. (2018): *Überlegungen zu einer genderkritischen Professionalisierung unter neoliberalen Bedingungen*. In: Stehr, Johannes/Anhorn, Roland/Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): *Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit*, Band 30. Wiesbaden: Springer VS, S. 459–477.

- Balzter, Nadine/Klenk, Florian C./Winkler, Christine/Zitzelsberger, Olga (2017): Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer_innen. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 213–232.
- Balzter, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.) (2017): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Barrientos, Jaime/Silva, Jimena/Catalan, Susan/Gomez, Fabiola/Longueira, Jimena (2010): Discrimination and victimization: parade for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) pride, in Chile. In: *Journal of Homosexuality* 57, 6, S. 760–775.
- Baumeister, Roy F. (2000): Gender differences in erotic plasticity: the female sex drive as socially flexible and responsive. In: *Psychological Bulletin* 126, 3, S. 347–374.
- Bayertz, Kurt (1995): Verantwortung. Prinzip oder Problem? Darmstadt: WBG.
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Transcript.
- Bergold-Caldwell, Denise/Engel, Antke/Klenk, Florian C. (2022): Queer_Pädagogik Manifest/Queer_Pedagogy Manifesto. <https://genderbites.fernuni-hagen.de/qp-manifesto/#de-statements> [Zugriff: 13.11.2022].
- Berlan, Elise D./Corliss, Heather L./Field, Alison E./Goodman, Elizabeth/Austin, S. Bryn (2010): Sexual orientation and bullying among adolescents in the growing up today study. In: *The Journal of adolescent health official publication of the Society for Adolescent Medicine* 46, 4, S. 366–371.
- Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (2018): Einleitung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.): *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 11–23.
- Bierbaum, Harald (2004): Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE*. Opladen: Leske + Budrich, S. 181–201.
- Biesta, Gert J. J. (2016): Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy. Interventions. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=> [Zugriff: 13.05.2022].
- Bittner, Melanie/Lotz, Alexander (2014): Vielfalt *an* Schulen! Vielfalt *in* Schulen? Zur Sichtbarkeit von lesbischen, schwulen und bisexuellen Lebensweisen in Schule und Unterricht. In: Eisenbraun, Verona/Uhl, Siegfried (Hrsg.): *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 93–110.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts. Wiesbaden: Springer VS.
- Bögelein, Nicole/Vetter, Nicole (Hrsg.) (2019a): *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bögelein, Nicole/Vetter, Nicole (2019b): Deutungsmuster als Forschungsinstrument. Grundlegende Perspektiven. In: Bögelein, Nicole/Vetter, Nicole (Hrsg.): *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 12–38.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft. Opladen und Toronto: Barbara Budrich. 7., durchgesehene und aktualisierte Aufl.

- Borst, Eva (2016): Theorie der Bildung. Eine Einführung. Pädagogik und Politik, Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 4., überarbeitete Aufl.
- Borst, Eva (2018): Pädagogik und Geschlechterverhältnisse. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 582–599.
- Both, Göde (2017): Qualitätskriterien für Genderkompetenz im Kontext von Technikgestaltung: Was lässt sich von Gendered Innovations lernen? In: Bath, Corinna/Both, Göde/Lucht, Petra/Mauss, Bärbel/Palm, Kerstin (Hrsg.): reboot ING. Handbuch Gender-Lehre in den Ingenieurwissenschaften. Geschlechter Interferenzen, Band 4. Berlin: LIT Verlag, S. 47–66.
- Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.) (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Breckenfelder, Michaela (2015): Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg (2018): Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 307–327.
- Breuer, Franz/Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 427–488.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 4. Aufl.
- Bridgman, Becky L. (2012): Queer Girls in Class: Lesbian Teachers and Students Tell Their Classroom Stories. In: Journal of LGBT Youth 9, 1, S. 72–75.
- Brinkmann, Lena (2021): „Du bist zu doof, du bist raus, ja? Von wegen Inklusion und so“ – Deutungsmuster von Lehrkräften zur Inklusion und Exklusion von Schüler*innen eines inklusiven Gymnasiums. In: Forum Qualitative Sozialforschung 22, 3, o.S.
- Bronner, Kerstin/Paulus, Stefan (2017): Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. Eine Einführung für das Studium der sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaften. utb. Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Brunner, Franziska/Schweizer, Katinka (2016): Zur Diversität sexueller Orientierungen. In: Genkova, Petia (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz. Band 2: Gegenstandsbereiche. Springer Reference Psychologie. Wiesbaden: Springer, S. 379–392.
- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2014): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, 4.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Budde, Jürgen/Venth, Angela (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2010): Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern – Aktueller Schwerpunkt Migration. Köln.
- Büniger, Carsten (2009): Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Überschreitung und Verstrickung. In: Büniger, Carsten/Pongratz, Ludwig A./Euler, Peter/Gruschka, Andreas (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schöningh, S. 171–190.

- Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka (2020): Political Correctness und pädagogische Kritik. Einleitende Bemerkungen. In: *Jahrbuch für Pädagogik* 2018, 1, S. 9–20.
- Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.) (2009): *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen*. Festschrift für Ludwig A. Pongratz. Paderborn, München, Wien und Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Burton, Chad M./Marshall, Michael P./Chisolm, Deena J./Sucato, Gina S./Friedman, Mark S. (2013): Sexual minority-related victimization as a mediator of mental health disparities in sexual minority youth: a longitudinal analysis. In: *Journal of Youth and Adolescence* 42, 3, S. 394–402.
- Busche, Mart (2012): Von Unterschieden, die einen Unterschied machen. Heterogenität als Herausforderung für die Jungenarbeit. In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): *Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung, Band 6. Wiesbaden: Springer VS, S. 108–118.
- Busche, Mart (2021): Next Stop: Postheteronormativität. In: *Sozial Extra* 45, 2, S. 85–89.
- Busche, Mart (2022): "Die Welt geht ja nicht unter, wenn ich ihn nicht haue". *Hildesheimer Geschlechterforschung*, Band 5. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzic, Uli (Hrsg.) (2018): *Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld: Transcript.
- Butler, Judith (2002): Ein Interview mit Judith Butler. In: Bublitz, Hannelore (Hrsg.): *Judith Butler zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag, S. 123–133.
- 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 (2011): *Kritik, Dissens, Disziplinarität*. Zürich: Diaphanes.
- Calleja, Gabi/Grech, Chamaine, Christiano/Lepre, Roberta/Knight, Roselyn/Naudi, Marceline (2011): *LGBT Discrimination Report*. https://ncpe.gov.mt/en/Documents/Projects_and_Specific_Initiatives/Think_Equal/lgbt_research.pdf [Zugriff: 06.09.2021].
- Cankarpusat, Ali/Hauseis, Godwin (2007): Gernot Koneffke und Hans-Jochen Gamm im Gespräch über die Darmstädter Pädagogik. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik Bürgerlicher Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 13–30.
- Castro Varela, María do Mar (2012): Einleitung: Traurige Forschung. In: *LesMigraS* (Hrsg.): „...nicht so greifbar und doch real“ Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. https://lesmigras.de/wp-content/uploads/2021/11/Dokumentation-Studie-web_sicher.pdf [Zugriff: 13.05.2022], S. 1–19.
- Çetin, Zülfükar (2015): Der Schwulenkiez. Homonationalismus und Dominanzgesellschaft. In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: Transcript, S. 35–46.
- Çetin, Zülfükar/Voß, Heinz-Jürgen (2016): Schwule Sichtbarkeit – schwule Identität. *Kritische Perspektiven. Angewandte Sexualwissenschaft*, Band 7. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. *Introducing Qualitative Methods Series*. London: SAGE Publications Ltd.
- Clark, Terryann C./Lucassen, Mathijs F. G./Bullen, Pat/Denny, Simon J./Fleming, Theresa M./Robinson, Elizabeth M./Rossen, Fiona V. (2014): The health and well-being of transgender high school students: results from the New Zealand adolescent health survey (Youth'12). In: *The Journal of Adolescent Health* official publication of the Society for Adolescent Medicine 55, 1, S. 93–99.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. *Interdisziplinäre Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Connell, Catherine (2014): *School's Out. Gay and Lesbian Teachers in the Classroom*. Berkeley: University of California Press.

- Conrads, Judith (2020): *Das Geschlecht bin ich. Vergeschlechtlichte Subjektwerdung Jugendlicher. Geschlecht und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Crimp, Douglas/Rolston, Adam (1990): *AIDS DemoGraphics*. Seattle: Bay Press.
- Dall'Armi, Julia von/Schurt, Verena (Hrsg.) (2021): *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Darwich, Lina/Hymel, Shelley/Waterhouse, Terry (2012): School avoidance and substance use among lesbian, gay, bisexual, and questioning youths: The impact of peer victimization and adult support. In: *Journal of Educational Psychology* 104, 2, S. 381–392.
- Datta, Vivek/Bialer, Philip A./McIntosh, Christopher A. (2017): Queerly invisible: LGBTQ people of color mental health. In: *Journal of Gay & Lesbian Mental Health* 21, 3, S. 191–193.
- Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat Verlag.
- Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: *Dissens e.V. (Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf) (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*. Berlin, S. 149–158.
- Debus, Katharina (2017): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: *Glockentöger, Ilke/Adelt, Eva (Hrsg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Beiträge zur Schulentwicklung*. Münster und New York: Waxmann, S. 25–42.
- Degele, Nina (2005): Heteronormativität entselbstverständlichen: Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: *Freiburger FrauenStudien: Zeitschrift für interdisziplinäre Forschung* 11, 17, S. 15–39.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2007 [1992]): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve Verlag.
- DellaPosta, Daniel (2018): Gay Acquaintanceship and Attitudes toward Homosexuality: A Conservative Test. In: *Socius: Sociological Research for a Dynamic World* 4, 1, S. 1–12.
- DePalma, Renée/Atkinson, Elizabeth (2006): The sound of silence: talking about sexual orientation and schooling. In: *Sex Education* 6, 4, S. 333–349.
- DePalma, Renée/Atkinson, Elizabeth (2010): The Nature of Institutional Heteronormativity in Primary Schools and Practice-Based Responses. In: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 26, 8, S. 1669–1676.
- Deutscher Ethikrat (2012): *Intersexualität. Stellungnahme vom 23. Februar 2012*. Berlin: Deutscher Ethikrat.
- Diamond, Lisa M. (2008): *Sexual Fluidity. Understanding Women's Love and Desire*. Cambridge and Massachusetts: Harvard University Press.
- Diamond, Lisa M. (2012): The desire disorder in research on sexual orientation in women: contributions of dynamical systems theory. In: *Archives of sexual behavior* 41, 1, S. 73–83.
- Diaz-Bone, Rainer (2010): *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie. Theorie und Praxis der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2., erweiterte Aufl.
- Dietze, Gabriele/Haschemi, Yekani Elahe/Michaelis, Beatrice (2012): *Intersektionalität und Queer Theory*. www.portal-intersektionalitaet.de [Zugriff: 13.05.2022].
- Dimbath, Oliver/Ernst-Heidenreich, Michael/Roche, Matthias (2018): Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 19, 3, S. 1–26.
- Duggan, Lisa (2002): The New Homonormativity. In: *Castronovo, Russ/Nelson, Dana D. (Hrsg.): Materializing democracy. Toward a revitalized cultural politics*. New Americanists. Durham N.C.: Duke University Press, S. 175–194.

- El-Tayeb, Fatima (2003): Begrenzte Horizonte. Queer Identity in der Festung Europa. In: Steyerl, Hito (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast Verlag, S. 129–145.
- Endo, Hidehiro/Reece-Miller, Paul Chamness/Santavicca, Nicholas (2010): Surviving in the trenches: A narrative inquiry into queer teachers' experiences and identity. In: Teaching and Teacher Education 26, 4, S. 1023–1030.
- Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Politik der Geschlechterverhältnisse, Band 20. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.
- Engel, Antke (2011): Balance-Akte. Zwischen „Differenz als kulturellem Kapital“ und „Queerversity“. Vortrag an der Universität Hamburg. http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/engel_18042011.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- Engel, Antke (2015): Queere Politik der Paradoxie: Widerstand unter Bedingungen neoliberaler Vereinnahmung. In: Walgenbach, Katharina/Stach, Anna (Hrsg.): Geschlecht in Gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft Für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 4. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser, S. 191–204.
- Eribon, Didier (2019): Betrachtungen zur Schwulenfrage. Berlin: Suhrkamp.
- Euler, Peter (1998): Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die „Kritik der Kritik“ als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie. In: Rützel, Josef/Sesink, Werner (Hrsg.). Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Jahrbuch für Pädagogik, Band 1998. Frankfurt am Main: Lang, S. 217–238.
- Euler, Peter (2004): Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Opladen: Leske + Budrich, S. 9–28.
- Euler, Peter (2007): Einsicht und Menschlichkeit. Bemerkungen zu Gernot Koneffkes logisch-systematischer Bestimmung der Bildung. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik Bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 47–58.
- Euler, Peter (2019): Das „Institut“: Zur Infrastruktur kritischer Wissenschaft. In: Bierbaum, Harald/Eckert, Gregor/Herrmann, Katharina/Rießland, Matthias (Hrsg.): 50 Jahre Allgemeine Pädagogik an der TU Darmstadt 1967-2017. Darmstadt, S. 12–33.
- Fahie, Declan (2016): 'Spectacularly exposed and vulnerable' – how Irish equality legislation subverted the personal and professional security of lesbian, gay and bisexual teachers. In: Sexualities 19, 4, S. 393–411.
- Fahie, Declan (2017): Faith of our fathers – lesbian, gay and bisexual teachers' attitudes towards the teaching of religion in Irish denominational primary schools. In: Irish Educational Studies 36, 1, S. 9–24.
- Fahie, Declan/Lundin, Mattias/Götschel, Helene/Klenk, Florian C./Neary, Aoife/DePalma, Renée (2014): Abstracts: 'Negotiating Heteronormative School Contexts' – Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer (LGBTQ) Issues in Education. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/30694/> [Zugriff: 19.08.2021].
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2019): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO). Fachgebiet Geschlechterforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“. Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Reihe Schule und Gesellschaft, Band 7. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferfolja, Tania (2005): Institutional Silence: Experiences of Australian Lesbian Teachers Working in Catholic High Schools. In: Journal of Gay & Lesbian Issues in Education 2, 3, S. 51–66.

- Ferfolja, Tania (2009): State of the Field Review: Stories So Far: An Overview of the Research on Lesbian Teachers. In: *Sexualities* 12, 3, S. 378–396.
- Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273–280.
- Formby, Eleanor (2013): The impact of homophobic and transphobic bullying on education and employment. A European survey 2013. Sheffield: Sheffield Hallam University.
- Foroutan, Naika (2018): *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Sozialtheorie. Bielefeld: Transcript.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve Verlag.
- FRA (2013): LGBT-Erhebung in der EU - Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union. Ergebnisse auf einen Blick. https://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_de.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- FRA (2014): Being Trans in the European Union. Comparative analysis of EU LGBT survey data. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-being-trans-eu-comparative-0_en.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- FRA (2020): A long way to go for LGBTI equality. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- Francis, Dennis/Msibi, Thabo (2011): Teaching About Heterosexism: Challenging Homophobia in South Africa. In: *Journal of LGBT Youth* Vol. 8, Issue 2, S. 157–173.
- Fritzsche, Bettina (2001): Poststrukturalistische Theorien als *sensitizing concept* in der qualitativen Sozialforschung. In: Tervooren, Anja/Hartmann, Jutta/Fritzsche, Bettina/Schmidt, Andres (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–101.
- Fütty, Tamás Jules (2019): *Gender und Biopolitik. Normative und intersektionale Gewalt gegen Trans*Menschen*. Queer studies, Band 21. Bielefeld: transcript Verlag.
- Gamm, Gerhard (2000): *Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten*. Suhrkamp Taschenbuch, Band 1457. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gamm, Hans-Jochen (1970): *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*. München: List Verlag.
- GESIS - Leibniz Institut für Sozialwissenschaften (2013): *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit GMF Surveys 2002-2011*. Köln: GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften.
- Glaser, Barney G. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Glaser, Barney G. (1992): *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1965): *Awareness of dying. Observations*. Chicago: Aldine Publ. 2. printing.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Programmbereich Gesundheit. Bern: Hans Huber Verlag. 3., unveränderte Aufl.
- Glaser, Barney G./Tarozzi, Massimiliano (2011): Vierzig Jahre nach „The Discovery“: Grounded Theory weltweit. Barney G. Glaser im Gespräch mit Massimiliano Tarozzi. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 53–67.
- Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2004): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goel, Urmila (2016): Die (Un)Möglichkeit der Vermeidung von Diskriminierungen. In: *Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien* (Hrsg.): *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies*, S. 39–47.

- Goffman, Erving (Hrsg.) (1994 [1977]): *Interaktion und Geschlecht*. Campus Studium. Frankfurt am Main: Campus.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goodin, Robert E. (1998): Social welfare as a collective social responsibility. In: Schmidt, David/Goodin, Robert E. (Hrsg.): *Social welfare and individual responsibility. For and against*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 158–161.
- Goodley, Dan/Runswick-Cole, Katherine (2012): Reading Rosie: The postmodern disabled child. In: *Education & Child Psychology* 29, 2, S. 53–66.
- Götsch, Monika (2014): *Sozialisation Heteronormativen Wissens. Wie Jugendliche Sexualität und Geschlecht Erzählen*. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Götsch, Monika (2015): Paradoxien heteronormativer Sozialisation. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformationen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 11*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 129–144.
- Götschel, Helene/Klenk, Florian C. (2018): Biologisches Wissen im pädagogischen Geschlechterdiskurs. In: Koreuber, Mechthild/Aßmann, Birte (Hrsg.): *Das Geschlecht in der Biologie. Aufforderung zu einem Perspektivwechsel. Schriften zur interdisziplinären Frauen- und Geschlechterforschung, Band 12*. Baden Baden: Nomos, S. 267–298.
- Gray, Emily M. (2013): Coming out as a Lesbian, Gay or Bisexual Teacher: Negotiating Private and Professional Worlds. In: *Sex Education: Sexuality, Society and Learning* 13, 6, S. 702–714.
- Grenz, Frauke (2020): Sexual Politics on Behalf of LGBTIQ? Re Production of Heteronormativity in the German Debate about the Implementation of Sexual Diversity as a Topic in School. In: *Open Gender Journal* 4, S. 1–18.
- Grenz, Frauke (2021): Let's (Not) Talk About Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 17*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 185–200.
- Griffin, Pat (1991): Identity management strategies among lesbian and gay educators. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 4, 3, S. 189–202.
- Gust, William Scott (2007): „Look Out for the Football Players and the Frat Boys“: Autoethnographic Reflections of a Gay Teacher in a Gay Curricular Experience. In: *Educational Studies* 41, 1, S. 43–60.
- Gutmann Kahn, Laurie/Lindstrom, Lauren (2015): „I Just Want to Be Myself“: Adolescents With Disabilities Who Identify as a Sexual or Gender Minority. In: *The Educational Forum*, S. 362–376.
- Halatcheva-Trapp, Maya (2019): Deutungsmuster in einem Spezialdiskurs um Elternschaft. Rekonstruktion im Stil der Grounded-Theory-Methodologie. In: Bögelein, Nicole/Vetter, Nicole (Hrsg.): *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 247–262.
- Halperin, David M. (2003a): Ein Wegweiser zur Geschichtsschreibung der männlichen Homosexualität. In: Kraß, Andreas (Hrsg.): *Queer denken. Gegen die Ordnung der Sexualität*. Edition suhrkamp, Band 2248. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 171–220.
- Halperin, David M. (2003b): The Normalization of Queer Theory. In: *Journal of Homosexuality* 45, 2/3/4, S. 339–343.
- Hames-García, Michael (2001): Can Queer Theory Be Critical Theory? In: Wilkerson, William S./Paris, Jeffrey (Hrsg.): *New Critical Theory. Essays on Liberation*. Lanham, Boulder, New York and Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, S. 201–222.
- Haraway, Donna J. (Hrsg.) (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt am Main: Campus.

- Hartaworn, Jin/Tamsila, Taquir/Esra, Erdem (2007): Queer-Imperialismus: Eine Intervention in die Debatte über „muslimische Homophobie“. In: Ha, Kien Nghi/Lauré al-Samarai, Nicola/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): *Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast Verlag, S. 187–205.
- Hartmann, Jutta (2001): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Tervooren, Anja/Hartmann, Jutta/Fritzsche, Bettina/Schmidt, Andres (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–84.
- Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. *Forschung Erziehungswissenschaft*, Band 157. Opladen: Leske+Budrich.
- Hartmann, Jutta (2012): Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–178.
- Hartmann, Jutta (2013): Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und *queere* Einsprüche. In: Hünersdorf, Bettina (Hrsg.): *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit. Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–278.
- Hartmann, Jutta (2015a): 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 (Hrsg.): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: Transcript, S. 27–48.
- Hartmann, Jutta (2015b): Transformatorische Denkbewegungen – Weiterentwicklungen von Sozialisierungstheorien im Anschluss an Judith Butlers diskurstheoretisches Verständnis von Geschlecht. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformationen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, Band 11. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 53–76.
- Hartmann, Jutta (2017a): Heteronormative Bildungsherausforderungen – queere Impulse nicht nur für Lehrer*innen. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 31–46.
- Hartmann, Jutta (2017b): Perspektiven *queerer* Bildungsarbeit. In: Behrens, Christoph/Zittlau, Andrea (Hrsg.): *Queer-Feministische Perspektiven auf Wissen(schaft)*. Rostocker Interdisziplinäre Gender und Queer Studien, Band 1. Rostock: Universität Rostock (Universitätsbibliothek), S. 163–186.
- Hartmann, Jutta (2018): Jugendbildung queer(en) – Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzic, Uli (Hrsg.): *Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld: Transcript, S. 19–48.
- Hartmann, Jutta (2021): Perspektiven einer postheteronormativen Pädagogik. In: Vorstand der BAG Mädchen*politik e.V. (Hrsg.): *Sex Positiv! Mädchen*, junge Frauen* und Sexualität. Schriftreihe zur Mädchen*arbeit und Mädchen*politik*, Band 18, S. 34–43.
- Hartmann, Jutta/Klesse, Christian (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–15.
- Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.) (2017): *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, Band 13. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Harvard T.H. Chan School of Public Health (2017): *Discrimination in America. Experiences and Views of LGBTQ Americans*.

- Hatzenbuehler, Mark: The Social Environment and Suicide Attempts in Lesbian, Gay and Bisexual Youth. In: *Pediatrics* 127, 5, S. 896–903.
- Hausen, Karin (1976): „Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben“. In: Conze, Werner (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heintz, Bettina (1993): Die Auflösung der Geschlechterdifferenz. Entwicklungstendenzen in der Theorie der Geschlechter. In: Bühler, Elisabeth (Hrsg.): *Ortssuche. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz*. Schriftenreihe des Vereins Feministische Wissenschaft. Zürich: eFeF Verlag, S. 17–48.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2005): *Deutsche Zustände*. Folge 4. Suhrkamp, Band 2454. Berlin: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 142–161.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. *Studien zur Bildungsgangforschung*, Band 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrera Vivar, María T./Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (Hrsg.) (2016): *Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Herrmann, Katharina (2015): Emanzipation in Widersprüchen: Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischer Subjektkritik. In: *Momentum Quarterly – Zeitschrift für sozialen Fortschritt* 4, 2, S. 135–146.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995a): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1967-1970*. Werke, Band 2. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995b): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1971-1974*. Werke, Band 4. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Höblich, Davina/Baer, Streffen (2022): Queer Professionals: Professionelle zwischen „queeren Expert:innen“ und „Anderen“ in der Sozialen Arbeit (QueerProf). Eine Studie zu queeren Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden.
- Höfling, Christian/Pläß, Christine/Schetsche, Michael (2002): Deutungsmusteranalyse in der kriminologischen Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 3, 1, S. 1–22.
- Hoffmann, Markus (2014): Männlichkeiten und Sexualerziehung. Lösungsstrategien ambivalenter Unterrichtserwartungen. In: Kleinau, Elke (Hrsg.): *Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies*. Gender Studies. Bielefeld: Transcript, S. 273–288.
- Hoffmann, Markus (2016): *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Hoffmann, Markus (2019): Bezugsprobleme als zentrales Element von Deutungsmusteranalysen: Methodologische Bestimmungen und methodische Implikationen. In: Bögelein, Nicole/Vetter, Nicole (Hrsg.): *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 204–225.
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Ribolits, Erich (Hrsg.): *Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Schulheft, 29.2004=Nr. 116. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag, S. 30–40.
- Hornstein, René_Rain/Hühne, RyLee/Klenk, Florian C. (2019): (Trans*)Geschlechtliche Unsichtbarkeiten in schulpädagogischer Theorie und Praxis. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung der FG Gender „(Re-)Visionen Epistemologien, Ontologien und Methodologien der Geschlechterforschung“. Book of Abstracts. https://www.fg-gender.de/wp-content/uploads/2020/02/Eingang_statement-zur-9.-Jahrestagung_Gradinari.pdf [Zugriff: 19.08.2021].

- Hornstein, René_Rain (2017): Trans*verbündenschaft – oder: How to be a good ally to trans* people. In: Hoenes, Josch/Koch, Michaela (Hrsg.): Transfer und Interaktion. Wissenschaft und Aktivismus an den Grenzen heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, Band 15. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität, S. 139–161.
- Huch, Sarah/Krüger (2010): Geschlechtsrollenverständnis und Einstellungen von Schüler*innen zum Thema „Sexuelle Orientierungen“. In: Harms, Ute./Mackensen-Friedrichs, Iris (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik, Band 4. Innsbruck: Studienverlag, S. 189–205.
- Huch, Sarah/Krüger, Dirk (2008): „Jeder sollte lieben dürfen, wen er lieben will!“. Einstellungen und Werthaltung von Schüler*innen zur sexuellen Orientierung unter Gender-Aspekten. In: Krüger, Dirk/Upmeier zu Belzen, Annette/Riemeier, Tanja/Niebert, Kai (Hrsg.): Erkenntnisweg Biologiedidaktik 7. Beiträge auf der 10. Frühjahrschule der Sektion Biologiedidaktik im VBiO. Hannover: https://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/Erkenntnisweg/2008/2008_03_Huch.pdf [Zugriff 13.05.2022], S. 37–50.
- Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.) (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: Transcript.
- Huch, Sarah/Urhahne, Detlef/Krüger, Dirk (2012): Affektiv und kognitiv basierte Einstellungen von Jugendlichen zu sexuellen Orientierungen. In: Zeitschrift für Sexualforschung 25, 3, S. 224–251.
- Hwang, Sel J./Nuttbrock, Larry (2014): Adolescent Gender-Related Abuse, Androphilia, and HIV Risk Among Transfeminine People of Color in New York City. In: Journal of Homosexuality 61, 5, S. 691–713.
- Ioerger, Michael/Henry, Kimberly L./Chen, Peter Y./Cigularov, Konstantin P./Tomazic, Rocco G. (2015): Beyond Same-Sex Attraction: Gender-Variant-Based Victimization Is Associated with Suicidal Behavior and Substance Use for Other-Sex Attracted Adolescents. In: PLOS ONE 10, 6, S. 1–16.
- Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jackson, Stevi (2006): Interchanges: Gender, sexuality and heterosexuality. In: Feminist Theory 7, 1, S. 105–121.
- Jäger, Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast Verlag. 6. Aufl.
- Jäger, Siegfried/Zimmermann, Jens (Hrsg.) (2010): Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Edition DISS, Band 26. Münster: Unrast Verlag.
- Jagose, Annamarie (Hrsg.) (2001): Queer Theory. Eine Einführung. Berlin: Querverlag.
- Judith Butler (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Judith Butler (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Butler, Judith (2001a): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kalpaka, Annita (2009): „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Unrast Verlag. 2. Aufl., S. 263–297.
- Kalpaka, Annita (2011): Institutionelle Diskriminierung im Blick: Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reihe Politik und Bildung, Band 48. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2. Aufl., S. 25–40.
- Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (2021): Trans* und Inter* Geschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Call for Papers (CfP). Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. <https://www.fg-gender.de/wp-content/uploads/2021/04/CfP-Jahrbuch19-Trans-und-Intergeschlechtlichkeit-in-Erziehung-und-Bildung-2023.pdf> [Zugriff 18.09.2021].
- Kampshoff, Marita/Scholand, Barbara (Hrsg.) (2017): Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.) (2012): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kasatschenko, Tatjana (i.V.): *Distanzierung als Privileg: Umgangsformen angehender Lehrer*innen in rassismuskritischen Seminaren an der Hochschule*“ (Arbeitstitel der laufenden Dissertation) (unveröff.).
- Kasprowski, David/Fischer Mirjam/Chen, Xiao/Vries, Lisa de/Kroh, Martin/Kühne, Simon/Richter, David/Zindel, Zaza (2021): *Geringere Chancen auf ein gesundes Leben für LGBTQI*-Menschen*. In: *DIW Wochenbericht*, 6/2021, S. 80–88.
- Kassner, Karsten (2003): *Soziale Deutungsmuster – über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge*. In: Geideck, Susan/Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): *Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern*. Berlin und New York: De Gruyter, S. 37–57.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2., überarb. Aufl.
- Keller, Reiner (2014): *Wissenssoziologische Diskursforschung und Deutungsmusteranalyse*. In: Behnke, Cornelia/Lengersdorf, Diana/Scholz, Sylka (Hrsg.): *Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen. Geschlecht und Gesellschaft, Band 54*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–159.
- Keller, Reiner/Truschkat, Inga (2014): *Angelus Novus: Über alte und neue Wirklichkeiten der deutschen Universitäten. Sequenzanalyse und Deutungsmusterkonstruktion in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Wrana, Daniel/Wedl, Juliette/Ziem, Alexander (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: Transcript.
- Kessl, Fabian (2013): *Warum und wie Kritik und k/Kritische Soziale Arbeit? Eine Position*. In: Hünersdorf, Bettina (Hrsg.): *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit. Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–126.
- Kjaran, Jón/Kristinsdóttir, Guðrún (2015): *Queering the environment and caring for the self: Icelandic LGBT students' experience of the upper secondary school*. In: *Pedagogy, Culture & Society* 23, 1, S. 1–20.
- Klaaper, Christine M. (2015): *Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten*. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–44.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 1*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina (2016): *Heteronormativität*. <http://gender-glossar.de/> [Zugriff: 13.05.2022].
- Kleiner, Bettina (2019): *An den Rändern der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Lebenssituation von LGBTQI* Kindern und Jugendlichen*. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO). Fachgebiet Geschlechterforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 1–23.
- Kleiner, Bettina (2020): *Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter*-geschlechtlichen sowie genderqueeren (Kindern und) Jugendlichen*. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maïke (Hrsg.): *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kleiner, Bettina/Klenk, Florian C. (2017): *Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory*. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.): *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 13*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 97–119.

- Klenk, Florian C. (2015): Que(e)r durch die Fachkulturen. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer VS, S. 287–300.
- Klenk, Florian C. (2019a): Auf den Spuren einer gender- und differenzreflexiven Didaktik – nicht nur in der Informatik. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–251.
- Klenk, Florian C. (2019b): Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 17. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 57–81.
- Klenk, Florian C. (2020): Kritik an Queer – Queere Kritik. Über die Abwehr der Gender/Queer Studies und die Reduktion ihrer Komplexität. In: *Jahrbuch für Pädagogik* 2018, 1, S. 101–117.
- Klenk, Florian C./Langendorf, Lisa-Marie (2016): Pädagogische Genderkompetenz: Ambivalenzen eines schillernden Begriffs. In: *Bewegung/en. Beiträge zur 5. Jahrestagung der Fachgesellschaft Geschlechterstudien. GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft.*, Sonderheft 3, S. 121–133.
- Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (2015): Dekonstruktive Lehrer_innenbildung: Intervention durch Irritation. In: Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia/Schröttle, Monika (Hrsg.): *Erkenntnis, Wissen, Intervention. Geschlechterwissenschaftliche Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 77–96.
- Klika, Dorle (2012): „Die Mädchen, die Jungen und ich“ – Zur Problematik der Zweigeschlechtlichkeit. In: Baader, Meike Sophia/Bilstein, Johannes/Tholen, Toni (Hrsg.): *Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies (Jahrestagung 2009 der Kommission „Pädagogische Anthropologie“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinger, Sabine (2014): *(De-)Thematisierung von Geschlecht*. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Klingovsky, Ulla (2009): *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Transcript.
- Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/sexuelle_vielfalt/Klocke_2012_Akzeptanz_sexueller_Vielfalt_an_Berliner_Schulen_ohne_Anhang.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- Klocke, Ulrich (2018): Homo- und Transfeindlichkeit in Deutschland: Erscheinungsformen, Ursachen und Interventionsmöglichkeiten. In: Neuscheler, Florian (Hrsg.): „Wer will die hier schon haben?“. *Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 291–308.
- Klocke, Ulrich (2020): Zwischen Diskriminierung, Unsichtbarkeit und Akzeptanz. Die Situation von lsbti* Kindern und Jugendlichen und wie pädagogische Fachkräfte sie verbessern können. Vortrag mit dem Workshop im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt“. <https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/mitarbeiter/57490/Klocke2020Frankfurt> [Zugriff 18.09.2021].
- Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): *Lsbti* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln? Ergebnisbericht zu einer Studie im Auftrag des Berliner Abgeordnetenhauses vom 16.01.2015 (Drs. 17/1683 und 17/1991) zur aktuellen Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Jugendlichen in Berlin unter Berücksichtigung verschiedener Dimensionen der Mehrfachdiskriminierung*. Berlin.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Koneffke, Gernot (1994): Einleitung: Zur Dialektik der Mündigkeit. In: Koneffke, Gernot (Hrsg.): Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Band 3. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 7–20.
- Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (2011): „Da bleibt noch viel zu tun...!“. Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgender Kindern, Jugendlichen und Eltern in München. https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:3beac935-7d1b-40ee-afe5-a5d1fd3bffb5/jughilfe_broschuere.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- Kosciw, Joseph G./Clark, Caitlin M./Truong, Nhan L./Zongrone, Adrian D. (2019): The 2019 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. https://www.glsen.org/sites/default/files/2021-04/NSCS19-Full-Report-032421-Web_0.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- Kosciw, Joseph G./Greytak, Emily A./Giga, Noreen/Villenas, Christian/Danischewski, David (2015): The 2015 National School Climate Survey. The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools. New York: GLSEN.
- Kosciw, Joseph G./Palmer, Neal A./Kull, Ryan M./Greytak, Emily A. (2013): The Effect of Negative School Climate on Academic Outcomes for LGBT Youth and the Role of In-School Supports. In: *Journal of School Violence* 12, 1, S. 45–63.
- Kosofsky, Sedgwick Eve (2013): Queer and now. In: Hall, Donald E. (Hrsg.): *The Routledge queer studies reader*. Routledge literature readers. London: Routledge, S. 3–17.
- Krell, Claudia (2021): *Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2016): I am what I am? – Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans und queeren Jugendlichen in Deutschland. In: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 8, 2, S. 46–64.
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): *Coming-out - und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Grundagentexte Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage.
- Küpper, Beate/Klocke, Ulrich/Hoffmann, Lena-Carlotta (2017): *Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage*. Baden Baden: Nomos.
- Kwok, Diana K. (2016): School experience of Chinese sexual minority students in Hong Kong. In: *Journal of LGBT Youth* 13, 4, S. 378–396.
- Langer, Antje (2016): Zum Verhältnis von ‚Vielfalt‘ und Heteronormativität in sexualpädagogischen Praktiken. In: Herrera Vivar, María T./Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (Hrsg.): *Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 137–154.
- Laufenberg, Mike (2014): *Sexualität und Biomacht. Vom Sicherheitsdispositiv zur Politik der Sorge*. Bielefeld: Transcript.
- Laufenberg, Mike (2016): Sexuelle Immunologik. Heteronormativität als biopolitischer Sicherheitsmechanismus. In: Herrera Vivar, María T./Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (Hrsg.): *Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 51–69.
- Laufenberg, Mike (2019): Queer Theory: identitäts- und machtkritische Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 331–340.

- LesMigraS (Hrsg.) (2012): „...nicht so greifbar und doch real“ Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. https://lesmigra.de/wp-content/uploads/2021/11/Dokumentation-Studie-web_sicher.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- Lévinas, Emmanuel (2011 [1988]): *Jenseits des Seins oder anders als Sein* geschieht. Freiburg und München: Verlag Karl Alber. 3. Auflage der Studienausgabe.
- Link, Jürgen (2013): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 5. Aufl.
- Louis, Édouard (2018): Wer sie beleidigt, beleidigt meinen Vater. In: *Zeit Online*, <https://www.zeit.de/kultur/2018-12/gelbwesten-frankreich-gesellschaft-sozialtaet-klassen-gewalt-edouard-louis> [Zugriff 13.05.2022].
- Lüders, Christian (1991): Deutungsmusteranalyse: Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 377–408.
- Lüders, Christian/Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Uni-Taschenbücher Sozialwissenschaften, Band 1885. Opladen: Leske + Budrich, S. 57–79.
- Luhmann, Susanne (1998): Verquere Pädagogik? Queer theory und die Grenzen anti-homophober Bildungsarbeit. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): *Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven*. Wissenschaftliche Reihe, Band 106. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 42–52.
- Luke, Melissa/Goodrich, Kristopher M. (2013): Investigating the LGBTQ Responsive Model for Supervision of Group Work. In: *The Journal for Specialists in Group Work* 38, 2, S. 121–145.
- Magnus, Cristian D./Fereidooni, Karim (2017): Heteronormativität und Diversity – Sexuelle Orientierung als Aspekt der Lehrer_innenbildung? In: Drahmman, Martin/Köster, Anne J./Scharfenberg, Jonas (Hrsg.): *Schule gemeinsam gestalten. Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung. Gemeinsam Schule gestalten*, Band 1. Münster: Waxmann, S. 86–102.
- Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.) (2018): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Interkulturelle Studien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mai, Hanna H. A. (2020): *Pädagog*innen of Color. Professionalität im Kontext rassistischer Normalität. Diversität in der Sozialen Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Maihofer, Andrea (1998): Gleichheit und/oder Differenz? Zum Verlauf einer Debatte. In: Kreisky, Eva (Hrsg.): *Politische Vierteljahresschrift. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft. Politische Vierteljahresschrift Sonderhefte 28/1997*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–176.
- Mallory, Christy/Brown, Taylor N.T./Russell, Stephen/Sears, Brad (2017): The Impact of Stigma and Discrimination Against LGBT People in Texas. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Impact-LGBT-Discrimination-TX-Apr-2017.pdf> [Zugriff: 13.05.2022].
- Mann, Klaus (2019 [engl. 1942]): *Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht*. Reinbek: Rowohlt (E-Book).
- Marshall, Michael P./Dietz, Laura J./Friedman, Mark S./Stall, Ron/Smith, Helen A./McGinley, James/Thoma, Brian C./Murray, Pamela J./D'Augelli, Anthony R./Brent, David A. (2011): Suicidality and depression disparities between sexual minority and heterosexual youth: a meta-analytic review. In: *The Journal of adolescent health official publication of the Society for Adolescent Medicine* 49, 2, S. 115–123.
- Maxim, Stephanie (2009): *Wissen und Geschlecht. Zur Problematik der Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik*. Bielefeld: Transcript.
- Mayo, Cris (2008): Obscene associations: Gay-straight alliances, the equal access act, and abstinence-only policy. In: *Sexuality Research and Social Policy* 5, 2, S. 45–55.
- McGlashan, Hayley/Fitzpatrick, Katie (2017): LGBTQ youth activism and school: challenging sexuality and gender norms. In: *Health Education* 117, 5, S. 485–497.

- McRuer, Robert (2010): *Queer meets Disability*. Universität Hamburg.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 13. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2010): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Studium Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 7–22.
- Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Studium Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meißner, Hanna (2010): *Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. Bielefeld: Transcript.
- Meißner, Hanna (2015): *Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts*. In: *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276/259> [Zugriff: 13.05.2022].
- Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (2017): *Einleitung*. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main und New York: Campus, S. 11–23.
- Messerschmidt, Astrid (2007): *Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke*. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik Bürgerlicher Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 145–154.
- Messerschmidt, Astrid (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Messerschmidt, Astrid (2010): *Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus*. In: Broden, Anne (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript, S. 41–58.
- Messerschmidt, Astrid (2012): *Über Verschiedenheit verfügen?* In: Kleinau, Elke/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft Für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 47–62.
- Messerschmidt, Astrid (2016a): *Involviert in Machtverhältnisse – rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft*. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Messerschmidt, Astrid (2016b): *Postkoloniale Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft*. In: *Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur* 59, S. 24–37.
- Messerschmidt, Astrid (2017): *Differenzreflexivität und intersektionale Kritik – Ansatzpunkte einer nicht identifizierenden Pädagogik*. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 47–58.
- Messerschmidt, Astrid (2018): *Bildung und globalisierte Ungleichheit*. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.): *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 568–581.
- Messerschmidt, Astrid (2020): *Fremd werden. Geschlecht – Migration – Bildung*. Wien: Löcker.
- Messerschmidt, Astrid/Mecheril, Paul (2019): *Projektion, Selbstaufwertung, Delegitimierung – zur Funktionalität von Rassismus in neoliberalen Verhältnissen*. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*. Frankfurt: Campus, S. 213–238.
- Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (1992): *Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie*. In: Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (Hrsg.): *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 9–37.

- Mey, Günter/Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, Wilhelm/Kiefer, Markus (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Hochschullehrbücher, Band 3. Berlin: Regener, S. 100–152.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl.
- Meyer, Elizabeth J. (2008): Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. In: *Gender and Education* 20, 6, S. 555–570.
- Meyer, Elizabeth J. (2009): *Gender, Bullying, and Harassment: Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie/Geipel, Karen/Schmeck, Marike (2016): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden: Springer VS.
- Moritz, Christine (2016): „Grounded? – Grounded!“. Audiovisuelle Daten in der Grounded Theory Methodology unter dem Fokus der Nachvollziehbarkeit. In: Equit, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 217–239.
- Muckel, Petra (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: *Historical Social Research, Supplement*, 19, S. 211–231.
- Mueller, Anna S./James, Wesley/Abrutyn, Seth/Levin, Martin L. (2015): Suicide ideation and bullying among US adolescents: examining the intersections of sexual orientation, gender, and race/ethnicity. In: *American Journal of Public Health* 105, 5, S. 980–985.
- Müller, Matthias (2013): Deutungsmusteranalyse in der soziologischen Sozialpolitikforschung. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsansatz. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* 14, 2, S. 295–310.
- Neary, Aoife (2013): Lesbian and gay teachers' experiences of 'coming out' in Irish schools. In: *British Journal of Sociology of Education* 34, 4, S. 583–602.
- Neary, Aoife (2017): Lesbian, gay and bisexual teachers' ambivalent relations with parents and students while entering into a civil partnership. In: *Irish Educational Studies* 36, 1, S. 57–72.
- Neary, Aoife/Gray, Breda/O'Sullivan, Mary (2017): Lesbian, Gay and Bisexual teachers' negotiations of civil partnership and schools: ambivalent attachments to religion and secularism. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 39, 3, S. 1–14.
- Nicolas, Gandalf/Skinner, Allison Louise (2012): „That's so gay!“ Priming the general negative usage of the word gay increases implicit anti-gay bias. In: *The Journal of Social Psychology* 152, 5, S. 654–658.
- Nodin, Nuno/Peel, Elizabeth/Tyler, Allan/Rivers, Ian (2015): The RaRE Research Report: LGB&T Mental Health – Risk and Resilience Explored. https://openresearch.lsbu.ac.uk/download/b9904f6f84a51fe2db1a91b4b1e0604d0ccc1bc950d5cb42f62e4126d14cad67/2851990/RARE%20Research%20Report_PACE%2020150422%20corrected.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: *Sozialer Sinn* 2, 2, S. 35–81.
- Okanlawon, Kehinde (2017): Homophobic bullying in Nigerian schools: The experiences of LGBT university students. In: *Journal of LGBT Youth* 14, 1, S. 51–70.
- Palzkill, Birgit/Pohl, Frank G./Scheffel, Heidi (2020): *Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Pauling, Sven (2021): Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorie. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–135.
- Pieper, Marianne (2016): Assemblagen von Rassismus und Ableism. Selektive Inklusion und die Fluchtlinien affektiver Politiken in emergenten Assoziationen. In: *Movements* 2, 1, S. 91–116.
- Pieper, Marianne/Bauer, Robin (2014): Mono-Normativität – Dissidente Mikropolitik – Begehren als transformative Kraft? In: *Journal für Psychologie* 22, 1, S. 1–35.

- Pieper, Marianne/Panagiotidis, Efthimia/Tsianos, Vassilis (2011): Konjunkturen der egalitären Exklusion: Postliberaler Rassismus und verkörperte Erfahrung in der Prekarität. In: Pieper, Marianne/Atzert, Thomas/Karakayali, Serhat/Tsianos, Vassilis (Hrsg.): Biopolitik – in der Debatte. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–226.
- Piper, Heather/Sikes, Pat (2010): All Teachers Are Vulnerable but Especially Gay Teachers: Using Composite Fictions to Protect Research Participants in Pupil – Teacher Sex-Related Research. In: *Qualitative Inquiry* 16, 7, S. 566–574.
- Pizmony-Levy, Oren/Kama, Amit/Shilo, Guy/Lavee, Sari (2008): Do My Teachers Care I'm Gay? Israeli Lesbian School Students' Experiences at their Schools. In: *Journal of LGBT Youth* 5, 2, S. 33–61.
- Plaß, Christine/Schetsche, Michael (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: *Sozialer Sinn* 2, 3, S. 511–536.
- Plöderl, Martin/Sauer, Joachim/Fartacek, Reinhold (2006): Suizidalität und psychische Gesundheit von homo- und bisexuellen Männern und Frauen. Eine Metaanalyse internationaler Zufallsstichproben. In: *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis* 38, 2, S. 283–302.
- Plöderl, Martin/Tremblay, Pierre (2015): Mental health of sexual minorities. A systematic review. In: *International Review of Psychiatry* 27, 5, S. 367–385.
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion, Feminismus, Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein im Taunus: Helmer Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. (2013): Unterbrechung. Studien Zur Kritischen Bildungstheorie. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 3. Aufl.
- Puar, Jasbir K. (2007): *Terrorist assemblages. Homonationalism in queer times*. Durham: Duke University Press.
- Raab, Heike (2004): Queer meets Gender – Prekäre Beziehung oder gelungene Koalition? In: Hertzfeldt, Hella/Schäffgen, Katrin/Veth, Silke (Hrsg.): *GeschlechterVerhältnisse. Analysen aus Wissenschaft, Politik und Praxis. Texte / Rosa-Luxemburg-Stiftung, Band 18*. Berlin: Dietz Verlag, S. 56–65.
- Reichert, Jo (1988): Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die Verstehende Soziologie ohne Subjekte? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40, 2, S. 207–222.
- Rendtorff, Barbara (2005): Strukturprobleme der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara/Andresen, Sabine/Moser, Vera/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kritik. Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 1*. Opladen und Bloomfield Hills: Barbara Budrich, S. 19–39.
- Rendtorff, Barbara (2006): *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, Barbara (2015): Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformationen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 11*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 77–92.
- Rendtorff, Barbara (2017): Doing Gender revisited. In: Kampshoff, Marita/Scholand, Barbara (Hrsg.): *Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 140–147.
- Rendtorff, Barbara mit Elke Kleinau und Birgit Riegraf (2016): *Bildung – Geschlecht – Gesellschaft. Eine Einführung*. Reihe Erziehung und Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Rich, Adrienne (1986): Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz. In: Schultz, Dagmar (Hrsg.): Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte von Audre Lorde und Adrienne Rich. Berlin: Orlanda Frauenverlag. 2. Auflage., S. 138–168.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.) (2012): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Pädagogik. Bielefeld: Transcript.
- Riegel, Christine (2017): Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Othering. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 13. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 69–94.
- Rieger-Ladich, Markus (2020): Inferiore Subjektivität. Annie Ernaux, Didier Eribon und die Gewalt von Zugehörigkeitsordnungen. In: Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 12–36.
- Rieske, Thomas Viola (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25095&token=bdd1ede5c7704ccf26bb9750341994f828dba35d&sdownload=&n=Bro_Bildung_von_Geschlecht_web.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: Transcript.
- Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–94.
- Rubin, Gayle S. (2003): Sex denken: Anmerkungen zu einer radikalen Theorie der sexuellen Politik. In: Kraß, Andreas (Hrsg.): Queer denken. Gegen die Ordnung der Sexualität. Edition suhrkamp, Band 2248. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 31–79.
- Rudoe, Naomi (2010): Lesbian teachers' identity, power and the public/private boundary. In: Sex Education 10, 1, S. 23–36.
- Russell, Vanessa Tamara (2010): Queer teachers' ethical dilemmas regarding queer youth. In: Teaching Education 21, 2, S. 143–156.
- Sachweh, Patrick (2009): Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Salzborn, Samuel (Hrsg.) (2016): Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait. Wiesbaden: Springer VS. 2. Aufl.
- Schäfer, Alfred (2017): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 2. Aufl.
- Schäper, Marleen (2016): Zur (Un-)Möglichkeit der Emanzipation. Eine Problematisierung des Pädagogischen entlang herrschaftskritischer und machtanalytischer Perspektive. Ms. (unveröff.). Universität Bielefeld/Fakultät für Erziehungswissenschaft.
- Scheuermann, Ulrike (2016): Schreiben denken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln. Kompetent lehren, Band 3. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich. 3., durchgesehene Aufl.

- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 223–240.
- Schmitz, Sigrid (2016): Cyborgs, situiertes Wissen und das Chthulucene. <https://www.sozio.polis.de/erinnern/klassiker/artikel/cyborgs-situiertes-wissen-und-das-chthulucene/> [Zugriff: 06.09.2021].
- Schondelmayer, Anne-Christin/Schmidt, Friederike/Scheffler, Dirk (2012): Bildung und Aufklärung zu Diversity stärken. Ergebnisbericht zur Evaluation der Zielerreichung der Initiative: „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ – Handlungsfeld Bildung und Aufklärung stärken (AH 2 und AH 3). <https://digital.zlb.de/viewer/metadata/15856751/131/> [Zugriff: 13.05.2022].
- Schütz, Alfred (Hrsg.) (2004 [1932]): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Werkausgabe. Konstanz: UVK Verlag.
- Schütze, Barbara (2010): Neo-Essentialismus in der Gender-Debatte. Transsexualismus als Schatten-diskurs pädagogischer Geschlechterforschung. Gender Studies. Bielefeld: Transcript.
- Schütze, Yvonne (1992): Das Deutungsmuster „Mutterliebe“ im historischen Wandel. In: Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 39–48.
- Sedgwick, Kosofsky Eve (Hrsg.) (1983): Epistemology of the Closet. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- Sielert, Uwe (2013): Professionalisierung in der Sexualpädagogik. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 757–767.
- Siemoneit, Julia K. M. (2021): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale. Bielefeld: Transcript.
- Spahn, Annika/Wedl, Juliette (2018): Schule lehrt / lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten_AfV/PDF/AWS_MAT18_Schule_lehrt_lernt_Vielfalt_Bd1.pdf [Zugriff: 19.08.2021].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2003 [1988]): Can the Subaltern Speak? In: Die Philosophin 14, 27, S. 42–58.
- Staudenmeyer, Bettina/Kaschuba, Gerrit/Barz, Monika/Bitzan, Maria (2016): „Ein Glücksgefühl, so angesprochen zu werden, wie ich bin“ Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung in der Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Landesweite Studie zu den Angeboten für lesbische, schwule, bisexuelle, transgender, transsexuelle, intergeschlechtliche und queere Jugendliche. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/ZPJ_Studie_Vielfalt_LSBTTIQ_Jugendarbeit.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- Stögner, Karin (2017): „Intersektionalität von Ideologien“ – Antisemitismus, Sexismus und das Verhältnis von Gesellschaft und Natur. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 41, 162, S. 25–45.
- Stögner, Karin/Colligs, Alexandra (2022): Kritische Theorie und Feminismus. Berlin: Suhrkamp.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin (2021): Die mediale Debatte um ‚sexuelle Vielfalt‘ als Diskurskampf. Hegemonieanalyse von Presstexten zur ‚Petition Bildungsplan‘. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 17. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 201–2015.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, Jörg (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 261–277.

- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. 3., überarb. u. erw. Aufl.
- Strübing, Jörg (2018): *Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen*. In: Pentzold, Christian/Bischof, Andreas/Heise, Nele (Hrsg.): *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–52.
- Swanson, Katie/Gettinger, Maribeth (2016): *Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to Gay-Straight Alliances, antibullying policy, and teacher training*. In: *Journal of LGBT Youth* 13, 4, S. 326–351.
- Tervooren, Anja (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Kindheiten 30. Weinheim und München: Juventa.
- Thielen, Marc (2009): *Wo anders leben? Migration, Männlichkeit und Sexualität. Biografische Interviews mit iranischstämmigen Migranten in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Thon, Christine (2012): *Individualisierte Geschlechterordnungen? Feministische und hegemonieanalytische Kritik eines modernisierungstheoretischen Konzepts*. In: Moser, Vera/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Risikante Leben? Geschlechterordnungen in der Reflexiven Moderne. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 8*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 27–43.
- Tiefel, Sandra (2005): *Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)* 6, 1, S. 65–84.
- Timmermanns, Stefan (2017): „LSBT*-Jugendliche und junge Erwachsene: (K)Ein Thema für die Jugendforschung?!“. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12, 2, S. 131–143.
- Truschkat, Inga (2005): *Deutungsmuster als Verbindung von Diskurs und Interaktion. Ein empirisches Beispiel*. Vortrag: Deutsch-Französische Tagung. Diskursanalyse in Deutschland und Frankreich. Aktuelle Tendenzen in den Sprach- und Sozialwissenschaften. <http://www.johannes-angermuller.net/deutsch/ADFA/truschkat.pdf> [Zugriff: 13.05.2022].
- Truschkat, Inga (2008): *Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Truschkat, Inga/Kaiser-Belz, Manuela/Volkman, Vera (2011): *Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 353–379.
- Ullrich, Carsten G. (1999): *Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 28, 6, S. 429–447.
- UNESCO (2016): *Out In The Open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756> [Zugriff: 13.05.2022].
- van Bergen, Diana/Spiegel, Tali (2014): 'Their Words Cut me Like a Knife': coping responses of Dutch lesbian, gay and bisexual youth to stigma. In: *Journal of Youth Studies* 17, 10, S. 1346–1361.
- Vivar, María Teresa Herrera/Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (2016): *Über Heteronormativität – eine Einleitung*. In: Herrera Vivar, María T./Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (Hrsg.): *Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 7–30.
- Voß, Heinz-Jürgen (2017): *Kapitalismus – Geschlecht und Sexualität*. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 59–71.
- Voß, Heinz-Jürgen/Wolter, Salih Alexander (2013): *Queer und (Anti-)Kapitalismus*. Stuttgart: Schmetterling Verlag.

- Wagenknecht, Peter (2007). Was ist Heteronormativität? Zur Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–34.
- Walgenbach, Katharina (2015): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. In: Walgenbach, Katharina/Stach, Anna (Hrsg.): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft Für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 4. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 21–50.
- Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich.
- Weber, Martina (2009): Das Konzept „Intersektionalität“ zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim: Juventa, S. 73–91.
- Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.) (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: Transcript.
- Wedl, Juliette/Spahn, Annika (2020): Schule lehrt lernt Vielfalt Band 2. Material und Unterrichtsbausteine für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule. http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten_AfV/PDF/AWS_MAT22_2019_Schule_lehrt_lernt_Vielfalt_Bd2.pdf [Zugriff: 06.09.2021].
- Weller, Konrad (2013): PARTNER 4 Sexualität & Partnerschaft ostdeutscher Jugendlicher im historischen Vergleich. Handout zum Symposium an der HS Merseburg am 23. Mai 2013. https://www.ifas-home.de/downloads/PARTNER4_Handout_06%2006.pdf [Zugriff: 17.08.2021].
- Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Achsen der Differenz. Forum Frauenforschung, Band 16. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 286–319.
- Wetterer, Angelika (2005): Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements. In: Freiburger FrauenStudien 16, S. 75–96.
- Wilson, Clare/Cariola, Laura A. (2020): LGBTQI+ Youth and Mental Health: A Systematic Review of Qualitative Research. In: Adolescent Research Review, 5, S. 187–211.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Sozialtheorie Intro. Bielefeld: Transcript. 2., unveränderte Auflage.
- Wissenschaftliche Dienste (2016): Einstellungen zu Homosexualität und gleichgeschlechtlichen Partnerschaften in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2016. Zusammenstellung von ausgewählten Ergebnissen der Meinungsforschung. <https://www.bundestag.de/resource/blob/479156/2c5f734e3b469b60690cfc83545b2ac0/wd-1-029-16-pdf-data.pdf> [Zugriff: 17.08.2021].
- Witteck, Doris (2013): Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 35. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Woltersdorff, Volker (2016): Das gouvernementale Projekt der Prekarisierung von Heteronormativität. In: Herrera Vivar, María T./Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (Hrsg.): Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 32–50.
- Woltersdorff, Volker (2019): Heteronormativitätskritik: ein Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 323–330.

- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–141.
- Yıldız, Safiye/Stauber, Barbara (2014): Kategoriale Kritik: Beiträge der Geschlechterforschung und der rassismuskritischen Forschung zur Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit. http://portal-intersektionalitaet.de/fileadmin/Y%C4%B1ld%C4%B1z_Stauber_Kategoriale_Kritik_01.pdf [Zugriff: 17.08.2021].
- Yılmaz-Günay, Koray (2014): Einleitung: Der 'Clash of Civilizations' im eigenen Haus. In: Yılmaz-Günay, Koray (Hrsg.): Karriere eines konstruierten Gegensatzes: zehn Jahre „Muslime versus Schwule“. Sexualpolitiken seit dem 11. September 2001. Münster: edition assemblage, S. 7–13.
- Young, Abe Louise (2013): LGBT Students Want Educators to Speak up for Them. In: Educational Horizons 91, 2, S. 8–10.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Bonner Universitäts-Bücherei (bub).
- Zick, Andreas/Preuß, Madlen (2018): Einstellungen zur Integration in der deutschen Bevölkerung. Dritte Erhebung im Projekt „ZuGleich - Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit“. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. file:///C:/Users/flori/Desktop/ZugleichIII_Stiftung_Mercator_Langfassung.pdf [Zugriff: 13.05.2022].
- Zitzelsberger, Olga (2001): Zur Janusköpfigkeit von Edukation. Ingenieurstudentinnen in mono- und koedukativer Bildung. Eine vergleichende Untersuchung an der EPF (bis 1994 École Polytechnique Féminine). Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, Band 822. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Danksagung

Ich danke...

...meiner Oma, Elfriede Ströbert († 27.11.2021), dafür, dass sie noch so lange auf dieser Welt geblieben ist, um mit mir die Einreichung der Dissertationsschrift zu erleben.

...meinen Eltern, Doris Ströbert-Klenk und Günter Klenk, für ihre unbedingte Liebe und Unterstützung in allen Lebensphasen.

...meinem Lebenspartner, Marvin Grätsch, für seine Geduld und sein Verständnis, die er, wie keiner sonst, im Zuge der Erstellung dieser Arbeit aufgebracht hat, sowie für seinen liebevollen – manchmal auch disziplinierenden – Zuspruch in Zeiten des Zweifels.

...meiner Erstgutachterin, Prof. Dr. Astrid Messerschmidt, für ihr mir entgegengebrachtes Vertrauen und die wissenschaftliche Freiheit, die sie mir während der Erstellung dieser Arbeit ermöglicht hat. Ebenso danke ich für ihre kritische respektive negativ-dialektische Art und Weise, über Bildung, soziale Ungleichheit und Differenz nachzudenken, die ich mir im Laufe der Jahre zu Eigen gemacht habe.

...meiner Zweitgutachterin, Prof. Dr. Jutta Hartmann, für das mir entgegenbrachte Vertrauen und die wissenschaftliche Freiheit, die auch sie mir während der Erstellung dieser Arbeit ermöglicht hat, sowie für ihre stringente queere respektiv kritisch-dekonstruktive Art und Weise, über Bildung, soziale Ungleichheit und Differenz nachzudenken, von der mein Denken und Schreiben nachhaltig geprägt worden sind.

... meiner ehemaligen Vorgesetzten, Dr. Olga Zitzelsberger, der lebenden Kritik der Kritik, für ihre unschätzbar wertvollen Ratschläge und dafür, dass sie mich nach meinem Studium in das Projekt „Gender-MINT“ geholt sowie entgegen aller Wahrscheinlichkeit über viele Jahre in einer Anstellung an der TU Darmstadt gehalten hat.

...dem Projektteam „InDiVers“, Prof. Dr. Katja Adl-Amini, Prof. Dr. Julia Gasterstädt und Anna Kistner, für ihre Solidarität und Kollegialität, die es er mir ermöglicht haben, die Disputation rechtzeitig abzuschließen.

...allen studentischen Hilfskräften, die mich zu verschiedenen Zeiten begleitet haben, insbesondere Lisa-Marie Langendorf, Simon Philipp und Marius Gaukler, für die Unterstützung.

...meiner guten Freundin und geschätzten Kolleg:in, Dr. Helene Götschel aka Helios, für ihre klugen Gedanken und wertschätzenden Kommentare zur Typologie sozialer Deutungsmuster sowie den lebendigen Beweis, dass Arbeiterkinder einen Platz in der Wissenschaft verdient haben.

...meiner guten Freundin, ehemaligen Hilfskraft und mittlerweile auch geschätzten Kollegin, Julia Kadel, für ihre unermüdliche Unterstützung während der Aufbereitung des Forschungsstandes sowie ihre Treue, die sie mir in den letzten 30 Stunden vor Abgabe der Dissertationsschrift bewiesen hat.

...meiner guten Freundin und geschätzten Kollegin, Dr. Ruth Mell, für ihr offenes Ohr und die linguistisch informierten Sprachnachrichten während meiner Spaziergänge um den ‚Woog‘, in denen ich mit ihr die Begrifflichkeiten der Typologie sozialer Deutungsmuster geschärft habe.

...meiner guten Freundin und geschätzten Kollegin, Prof. Dr. Judith Conrads, für die dezierten wie auch überaus wertvollen Rückmeldungen zum Deutungsmuster der Dethematisierung.

...meiner guten Freundin und geschätzten Kollegin, Lisa Freieck, für ihren rassismuskritischen Blick auf die Arbeit und ihre überaus wertvollen Rückmeldungen zum Deutungsmuster der Fragmentierung.

...meiner guten Freundin und geschätzten Kollegin, Frauke Grenz, für ihren queer-feministischen Blick auf die Arbeit wie auch die überaus wertvollen Rückmeldungen zum Deutungsmuster der Responsibilisierung.

...meiner guten Freundin und geschätzten Kollegin, Tatjana Kasatschenko, für die anregenden, lustigen wie auch tröstenden Gespräche auf den Zugfahrten zwischen Darmstadt und Wuppertal.

...meiner guten Freundin und geschätzten Kollegin, Nadine Balzter, für ihre Unterstützung während der Aneignung der Methodologie und Realisierung der empirischen Rekonstruktion.

...der Darmstädter Forschungswerkstatt für qualitative Methoden, insbesondere Prof. Dr. Franco Rau, für die unzähligen Interpretationssitzungen, in denen wir uns den Kopf über die Daten zerbrochen, aber nie zerschlagen haben.

...dem Wuppertaler Kolloquium, insbesondere Dr. Paul Vehse, Dirk Eilers und Lina Niebling, für die Zugewandtheit und gelebte Intersektionalität, die mein Denken und Schreiben bereichert haben.

...der Deutungsmusterwerkstatt, insbesondere Lena Brinkmann und Sven Pauling, für die produktive Konstellation der Deutungsmusteranalyse mit der Grounded Theory Methodology, die wir in zahlreichen Interpretationssitzungen in Form einer ‚muckeligen Triade‘ realisiert haben.

...vielen weiteren un-/genannten Freund:innen und Kolleg:innen, insbesondere dem Arbeitsbereich Praxislabor, Lea Belz, Derman Aygün, Patrick Wölfelschneider, Christian Vollrath, Sevim Dylong, Anja Spangenberg. Ebenso danke ich Anne Leitschuh, Markus Knoth, Sarah Panfil, Kathrin Reckert, Jennifer Bochert, Jannes van Lier, Florian Baumert, Manuel Schiller, Frederik Jakob, Dr. Sebastian Lenz, Iban Diáz Yélamos, Prof. Dr. Markus Prechtel, Prof. Dr. Bettina Kleiner, Prof. Dr. Tobias Buchner sowie Prof. Dr. Yalız Akbaba, die mich in unterschiedlichen Lebensphasen durch ihre kritische Solidarität wie auch solidarische Kritik unterstützt haben.

...Prof. Dr. Jürgen Budde, dem Herausgeber der Reihe „Studien zu Differenz, Bildung und Kultur“, dafür, dass er sich spontan dazu bereit erklärt hat, meine Arbeit in seine Reihe aufzunehmen.

...allen Interviewpartner:innen für den Mut, das Vertrauen und die Zeit, die sie sich genommen haben, um mit mir über ein Thema zu sprechen, über das in der Schule noch zu häufig geschwiegen wird.

...dem Verlag Barbara Budrich, insbesondere Franziska Deller, der mich redaktionell hervorragend betreut und die Schrift für das Open-Access-Förderprogramm vorgeschlagen hat.

...dem Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken, für die Finanzierung und Möglichkeiten, meine Arbeit im Open-Access-Format zu veröffentlichen.

...meinem langjährigen Lektor, Mathias Modest, für seine Verbindlichkeit sowie die präzisen und wertvollen Rückmeldungen, ohne die die Arbeit vermutlich heute noch nicht veröffentlicht wäre.

Ich widme diese Arbeit meinem Partner, meiner Familie sowie allen queeren Lehrkräften und Schüler:innen.

Liebe, Leben, Wissenschaft!

Florian Cristóbal Klenk
Darmstadt im November 2022



Björn Milbradt, Anja Frank, Frank Greuel, Maruta Herding (Hrsg.)

Handbuch Radikalisierung im Jugendalter

Phänomene, Herausforderungen, Prävention

2022 • 376 Seiten • Hc. • 46,00 € (D) • 47,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-2559-5 • eISBN 978-3-8474-1706-4

Prozesse der Radikalisierung hin zum gewaltorientierten Extremismus stellen eine der großen Herausforderungen für demokratische Gesellschaften dar. Das Buch versammelt Beiträge von Expert*innen der Forschung zu und Prävention von Radikalisierung im Jugendalter. Thematisiert werden die unterschiedlichen Phänomene Rechtsextremismus, islamistischer Extremismus und Linksextremismus mit besonderem Bezug auf jugendspezifische Aspekte. Der Sammelband bietet eine problemorientierte Aufbereitung des Forschungsstandes und eine Grundlage für die Praxis der Radikalisierungsprävention.

www.shop.budrich.de



Jürgen Budde,
Thomas Viola Rieske (Hrsg.)

Jungen in Bildungskontexten

Männlichkeit, Geschlecht und
Pädagogik in Kindheit und Jugend

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 11

2022 • 324 Seiten • kart. • 64,90 € (D) • 66,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2534-2 • eISBN 978-3-8474-1682-1 (Open Access)

Diskurse über Jungen und Bildung sind im akademischen Feld nach intensiven Debatten in den 2000ern und frühen 2010ern seltener geworden. Zwar gibt es ein anhaltend aktives Feld der pädagogischen Praxis, die Jungen und deren Lebenslagen geschlechterreflektiert adressiert. Doch die Anzahl an empirischen Studien zu Jungen und Bildung ist überschaubar. Dabei gibt es durchaus eine Vielzahl aktueller erziehungswissenschaftlicher Fragen im Kontext der Transformation von Geschlechterverhältnissen und ökonomischem und kulturellem Wandel. Der Band stellt empirische Studien vor, die sich diesen Fragen in Bezug auf Früh- und Schulpädagogik, berufliche Bildung, offene Jugendarbeit sowie Berufsbildungsbiographien widmen. Zudem enthält er theoretische Reflexionen zu Männlichkeitsforschung und zum Verhältnis von Jungen und Bildung.

www.shop.budrich.de



Clarissa Rudolph, Sophia Dollsack, Anne Reber (Hrsg.)

Geschlechtergerechtigkeit und MINT

Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen

Entgegen allen Objektivitäts- und Neutralitätsansprüchen bestehen an deutschen Hochschulen Geschlechterungleichheiten fort. Insbesondere im MINT-Bereich sind Frauen* noch immer unterrepräsentiert. Der Sammelband greift Fragen nach den Gründen für die anhaltenden Ungleichheiten sowie Veränderungsmöglichkeiten im Kontext der Diskurse zu Fachkulturen und Intersektionalität auf und diskutiert Strategien für mehr Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen.

2022 • 277 S. • kart. • ca. 32,00 € (D) • ca. 32,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2519-9 • eISBN 978-3-8474-1674-6



Ute Klammer, Lara Altenstädter, Ralitsa Petrova Stoyanov, Eva Wegrzyn

Gleichstellungspolitik an Hochschulen

Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren?

Welches Wissen haben Professorinnen und Professoren über Gender- und Gleichstellungsfragen und wie setzen sie Gleichstellung in ihren wesentlichen Handlungsfeldern – als Führungskräfte in Forschung, Lehre und akademischer Selbstverwaltung – um? Ziel des Bandes ist es, das Zusammenwirken von Wissen und Haltungen von Professor*innen auf der einen Seite und ihren Handlungsorientierungen im Hinblick auf Gleichstellung auf der anderen Seite zu beleuchten.

2020 • 410 S. • kart. • 56,90 € (D) • 58,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-2397-3 • eISBN 978-3-8474-1520-6

Post-Heteronormativität und Schule

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist im Schulalltag zunehmend präsent, nimmt darin jedoch nach wie vor eine prekäre Position ein – dies betrifft nicht nur LGBTIQ*-Kinder und Jugendliche, sondern ebenso pädagogische Fachkräfte, wie es die vorliegende Studie belegt. Ausgehend von einer kritisch-dekonstruktiven Pädagogik werden darin auf Basis qualitativer Interviews mit lesbischen, schwulen, bi- und heterosexuellen sowie inter-, trans- und cisgeschlechtlichen Lehrkräften soziale Deutungsmuster über deren Umgang mit und Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen in der Schule und im Unterricht rekonstruiert. Die Studie leistet einen innovativen Beitrag zu einem bislang kaum erforschten Themengebiet der Erziehungswissenschaft und liefert damit neue Impulse für die Professionalisierung von Lehrkräften.

Der Autor:

Dr. Florian Cristóbal Klenk, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik in den Arbeitsbereichen Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität und Praxislabor, Technische Universität Darmstadt

ISBN 978-3-8474-2631-8



www.budrich.de