

Florian Cristóbal Klenk

Post- Heteronormativität und Schule

Soziale Deutungsmuster
von Lehrkräften über vielfältige
geschlechtliche und sexuelle
Lebensweisen

Verlag Barbara Budrich



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 **Dresden**

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** Universitäts-
bibliothek

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** / Universitäts-
bibliothek

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 obsolete 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 eintreten	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 obsolete 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“ (Messer-schmidt 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 symbol-

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 subjekt-theoretischen 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- mit 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, das 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 vereinseitigend den Gender Studies respektive der Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft zu unterstellen, weiterhin sexualitätsbezogene Forschungsfragen vereinseitigend 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 ausgehe, 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 Analysekategorien 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 Theorietraditionen 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. Subjektivationstheorien (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; Balzter/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 konstatiert 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 psychoanalytischem 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 rekurriert 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 machttheoretischer 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 Zülfükar 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 Heteronormativität 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 Fortschritterzählungen widersteht: Volker Wolltersdorff (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 unbekannten 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“ (Wolltersdorff 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, Mittelstands-Homos 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 Wolltersdorff 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“ (Bünger 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 unabgeschlossen, 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 unausweichlich 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 zwielichtigen 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 (Bünger) 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 Subjektpremissen 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 *Subjektivation/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 Subjektivation, 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 unterworfenen 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 unterworfenen 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 folgend 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 entfalteten 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 Intereffferenz 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.

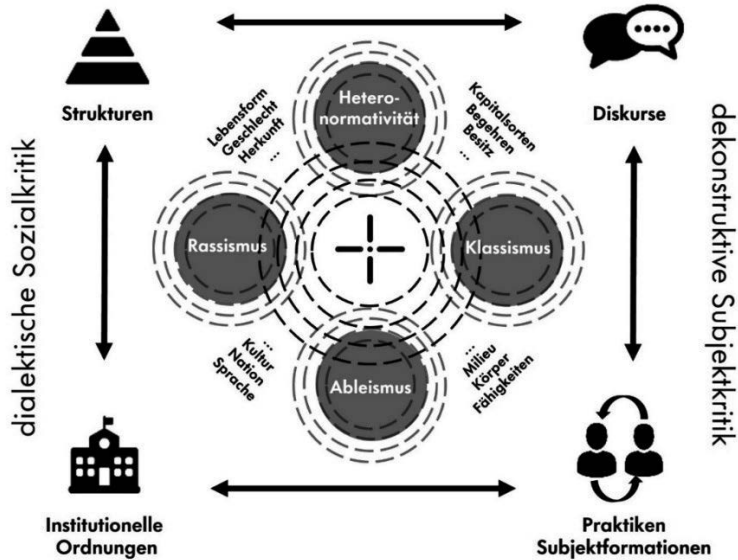


Abbildung 1: Kritisch-dekonstruktives Intersektionalitätsmodell als sensibilisierendes Konzept (Sensitizing Concept) Eigene Darstellung. Icons by freepik from flaticon.

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 gewähren. Dieses Wissen driftet 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“ (Bürger/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 Sozialisationstheorien 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 assimilationistische 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_innengruppe 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/199382/1e751a6b7f366ecc396d146b3813eed2/-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, Hwang/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 Subjektivierung, 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 habituierte geschlechtliche und sexuelle Normalitätsordnungen durch die lebendige Vielfalt an ihre Grenzen geraten.

Inter-/nationale Studien aus Neuseeland (Clark et al. 2014), Island (Kjaraan/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.