pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Klenk, Florian Cristóbal [Hrsg.]; Fütty, Tamás Jules [Hrsg.]; Bergold-Caldwell, Denise [Hrsg.]; Akbaba, Yaliz [Hrsg.]

New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2025, 284 S. - (Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung; 21)

Quellenangabe/ Reference:
Klenk, Florian Cristóbal [Hrsg.]; Fütty, Tamás Jules [Hrsg.]; Bergold-Caldwell, Denise [Hrsg.]; Akbaba, Yaliz [Hrsg.]: New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2025, 284 S. - (Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung; 21) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328077 - DOI: 10.25656/01:32807; 10.3224/84743103

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328077
https://doi.org/10.25656/01:32807

in Kooperation mit / in cooperation with:

https://www.budrich.de

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Florian Cristóbal Klenk
Tamás Jules Fütty
Denise Bergold-Caldwell
Yalız Akbaba (Hrsg.)

21/2025

Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung

New Gender, Old School?
Geschlecht im Kontext Schule

Verlag Barbara Budrich

New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule

Jahrbuch
erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung

Folge 21/2025

Redaktion
Astrid Messerschmidt
Robert Baar
Antje Langer

Beirat
Birgit Althans, Sabine Andresen, Jürgen Budde, Rita Casale, Bettina Dausien, Hannelore Faulstich-Wieland, Susann Fegter, Edith Glaser, Jutta Hartmann, Carola Iller, Marita Kampshoff, Bettina Kleiner, Antje Langer, Andrea Liesner, Susanne Maurer, Vera Moser, Inga Pinhard, Melanie Plößer, Annedore Prengel, Barbara Rendtorff, Anita Thaler, Anja Tervooren, Christine Thon, Jeannette Windheuser

Florian Cristóbal Klenk
Tamás Jules Fütty
Denise Bergold-Caldwell
Yalız Akbaba (Hrsg.)

New Gender, Old School?
Geschlecht im Kontext Schule

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

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.

Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung

Diese Open-Access-Publikation wurde gefördert vom Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung

© 2025 Dieses Werk ist beim 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 Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | 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/10.3224/84743103).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN	978-3-8474-3103-9 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-3238-8 (PDF)
DOI	10.3224/84743103

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – disegno-kommunikation.de

Inhalt

Einleitung

Rückblick und Ausblick auf die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung im Feld der Schule

Florian Cristóbal Klenk, Tamás Jules Fütty, Denise Bergold-Caldwell & Yalız Akbaba
New Gender, Old School? Über Wandel und Kontinuität intersektionaler Geschlechterverhältnisse im schulischen Feld 11

Maisha Maureen Auma, Jürgen Budde, Jutta Hartmann und Antje Langer im Gespräch mit den Herausgeber:innen
Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung – ein Gespräch zum 20-jährigen Jubiläum des Jahrbuchs erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung..... 37

Themenschwerpunkt

Un/Gleichzeitigkeiten gesellschaftlicher Transformationsprozesse: Diskurse um Geschlecht, Sexualität und Rassifizierung

Eva Reuter & Bettina Kleiner
Die zwei Seiten der „sexuellen Vielfalt“: Liberalisierungsversprechen und Othering 71

Z. Ece Kaya
„Der ewige Bauplan der Welt“ – Konstruktionen von ‚~~Rasse~~‘ und ‚Geschlecht‘ in der Geschichte der deutschen Pädagogik von der kolonialen bis in die NS-Zeit 91

Annette Vanagas
Die Schule als Austragungsort identitätspolitischer Kämpfe um die Kategorie Geschlecht. Wie transfeindliche Konzepte den Weg in die Schule finden 107

Schüler:innen im Fokus:
Intersektionale Perspektiven auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Sannik Ben Dehler
Umgangsstrategien inter*, nicht-binärer und trans* Jugendlicher mit intersektionaler Diskriminierung in der Schule – Spannungsfelder in verbündeten Gesprächsräumen 127

Julia Tietjen & Alisha M.B. Heinemann
Was ich mal werden kann = Was ich mal werden will? –
Zur Relevanz geschlechterreflektierter Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen in der Schule 145

Marvin Jansen
Zwischen Stabilisierung und Transformation:
Männlichkeitskonstruktionen schwuler Heranwachsender im Kontext Schule 159

Ad J. Ott, Christa Kappler & Tina Hascher
Diversität unter dem Regenbogen.
Subjektive Geschlechtszugehörigkeiten und die Wahrnehmung des Schulklimas von LGBTIQ+ Jugendlichen in der Deutschschweiz 173

Sexualitäts- und geschlechterreflexive Perspektiven auf Professionalisierung und Bildungsmaterialien

Lilli Riettiens & Janne Stricker
[Un]Sichtbare Queer[nes]s.
Potenziale der Vergemeinschaftung unter Bedingungen von Digitalität im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung 191

Theresa Kulick, Lea Belz, Christian Ruder & Madeleine Crößmann-Amend
Sexuelle Bildung – wo steht das Fach Biologie heute?
Heteronormativitätskritische Analyse hessischer Biologie-Schulbücher 207

Toni Simon
New School Books, Old Gender?
Zur Problematik der Persistenz heteronormativer Darstellungen in Schulbüchern am Beispiel des Sachunterrichts 225

Epilog

Denise Bergold-Caldwell, Florian Cristóbal Klenk, Tamás Jules Fütty & Yalız Akbaba
Feministische, heteronormativitätskritische und intersektionale Geschlechterforschung: Forschungsfragen und Anknüpfungspunkte 247

Buchbesprechungen

Robert Baar, Marita Kampshoff, Bettina Kleiner, Antje Langer, Thomas Viola Rieske & Christine Thon
Neue Reihe: Erziehungswissenschaft geschlechtertheoretisch 261

Johanna M. Pangritz
Rezension zu: Meike Sophia Baader, Britta Hoffarth, Barbara Rendtorff & Christine Thon (Hrsg.) (2024): Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen 265

Tagungsbericht

Lea Braitsch & Canê Çağlar
Zur De/Stabilisierung von Wissensordnungen in der Erziehungswissenschaft. Intersektionale, feministische sowie post- und dekoloniale Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung 271

Verzeichnis der Autor:innen 279

Einleitung: Rückblick und Ausblick auf die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung im Feld der Schule

Florian Cristóbal Klenk, Tamás Jules Fütty, Denise Bergold-Caldwell & Yalız Akbaba

New Gender, Old School? Über Wandel und Kontinuität intersektionaler Geschlechterverhältnisse im schulischen Feld

20 Jahre nach Erscheinen des ersten Bandes des Jahrbuchs erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (damals: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft) ist der Ausgangspunkt für das aktuelle Themenheft die Frage nach dem theoretischen und empirischen Status Quo über Geschlechterverhältnisse und deren Erforschung in der Schulpädagogik. Angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse, die insbesondere veränderte Sexualitäts- und Geschlechterverhältnisse hervorgebracht (z.B. dritter Personenstand, Verabschiedung des Selbstbestimmungsgesetzes) und Wirkungsweisen intersektionaler Ungleichheiten verändert haben (z.B. höhere Sichtbarkeit von (queeren) Frauen*/Personen of Colour, gleichzeitige Verschärfung von Migrations- und Asylrecht, teilweise ohne Anerkennung von sexualisierter und geschlechtsbasierter Gewalt), stellen sich Fragen dazu, wie diese Transformationen von der Organisation und Institution Schule bedacht und von der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung aufgegriffen werden.

Vor diesem Hintergrund haben wir mit dem Call für das Jahrbuch dazu eingeladen, sich theoretisch-konzeptionell, historisch-systematisch, methodologisch, fachdidaktisch und empirisch mit gesellschaftlichen Beharrungs- und Veränderungsprozessen intersektionaler Geschlechterverhältnisse im pädagogischen Handlungsfeld Schule auseinanderzusetzen. Unter dem pädagogischen Handlungsfeld der Schule verstehen wir neben zentralen Perspektiven auf unterschiedliche Schulformen, den Schulalltag, den Lehrberuf und den (Fach-)Unterricht auch sozialpädagogische Begleitmaßnahmen sowie weitere pädagogische Implikationen der (inklusiven) Ganztagsschule. Uns als Herausgeber:innen war es ein Anliegen, das Feld der Schule aus einer breiten Perspektive unter intersektionalen Vorzeichen zu denken und damit im Heft unterschiedliche Bereiche der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung zu adressieren, z.B. intersektionale Transformationen von Differenz-

https://doi.org/10.3224/84743103.01

ordnungen in Schüler:innen- und Lehrer:innen-Biographien, Pluralisierungsprozesse queerer Lebensweisen und die intrakategoriale Vervielfältigung binärer Geschlechterverhältnisse in ihrer schulischen Relevanz oder auch die professionstheoretische Übersetzung intersektionaler Ungleichheits- und Selbstbestimmungsbewegungen in schulische, sozialpädagogische und (fach-)didaktische Maßnahmen. Ebenso relevant sind bildungs-, subjektivierungs- und ungleichheitstheoretische Perspektiven, die sich auf den schulischen Alltag und seine gesellschaftstheoretische Einbettung beziehen, um spezifische Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung sowie der intersektionalen Differenzforschung empirisch, methodisch und theoretisch weiterzuentwickeln.

Die Einleitung zu diesem Band versucht, sich Spannungsfeldern, Transformationen sowie Persistenzen in sich pluralisierenden Geschlechterverhältnissen reflexiv anzunähern, um die „Dokumentation der Diskussion um das Thema Geschlecht in der Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen“ (Macha 2005: 7), im Sinne der selbstgestellten Aufgabe des Jahrbuchs, auch 20 Jahre nach dem ersten Heft weiter zu verfolgen. Wir tun dies, indem wir zunächst ambivalente gesellschaftliche Wandlungsprozesse skizzieren, um dann Herausforderungen und Entwicklungslinien der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung unter den Vorzeichen dieser Veränderungen und ihrer interdependenten Verwobenheiten herauszustellen. Anschließend verweisen wir auf intersektionale und heteronormativitätskritische Forschungsperspektiven, um den Leser:innen eine Orientierung im Diskurs um Schule und Geschlecht zu ermöglichen. Ergänzend zu dieser Einleitung beleuchten wir in einem *Epilog* zum Themenheft mögliche weiterführende Fragestellungen unter intersektionaler Perspektive vor dem Hintergrund der in diesem Heft versammelten Einzelbeiträge, um auf diese Weise Impulse für die aktuelle Diskussion und zukünftige Studien innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung zu setzen.

1 Geschlechterverhältnisse zwischen Wandel, Beharrung und autoritären Angriffen

Im Fokus des Jubiläums-Themenhefts steht die Analyse der Un/Gleichzeitigkeit von (modernisierter) Reproduktion, partieller Flexibilisierung und aktuellen Transformationen von heteronormativen Geschlechterverhältnissen sowie intersektionalen Differenzordnungen im schulischen Feld, wie sie unter dem Terminus der *Post-Heteronormativität* (Klenk 2023; 2024) verhandelt werden. Die Perspektive auf Un/Gleichzeitigkeit verweist auf das simultane, intersektionale Mit-, Gegen- sowie Nebeneinander geschlechtlicher Beharrungs- und

Transformationsprozesse, die – pädagogisch interpretiert – sowohl neue Befreiungspotenziale als auch (veränderte) normierende und normalisierende Unterwerfungszwänge generieren. Mit dem Terminus der Un/Gleichzeitigkeit lässt sich aus einer negativ-dialektischen Sichtweise herausstellen, dass die Bewegungen im Geschlechterverhältnis von (Dis)Kontinuitäten gekennzeichnet sind und sich nicht in linearen Fort- oder Rückschrittserzählungen wiedergeben lassen. Dies gilt insbesondere dann, wenn Wissenschaft den Versuch unternimmt, diese Bewegungen intersektional zu denken. Neben Differenzordnungen, die in pädagogischen Zusammenhängen (re)produziert oder re-tradiert werden, entstehen dabei auch soziale Öffnungen und emanzipative Spielräume für veränderte geschlechtliche und sexuelle Subjektivierungs- und Ausdrucksweisen. Sie gehen vor dem Hintergrund wachsender struktureller Ungleichheitsverhältnisse im Kontext von Kapitalismus, Nicht-Nachhaltigkeit und Rassismus eine komplexe Relation ein und verweisen damit zugleich auch auf globale Verhärtungen sozialer Ungleichheitsverhältnisse. Genau diese Verhältnisse unter Berücksichtigung von Geschlecht und Sexualität theoretisch und empirisch zu untersuchen, ist das zentrale Anliegen des vorliegenden Jahrbuchs. Eine besondere Berücksichtigung gilt intersektionalen Pluralisierungstendenzen sowie partiellen Normalisierungsprozessen (Bergold-Caldwell 2020) von LGBTIQA*-Lebensweisen unter gleichzeitig fortbestehenden heteronormativen Normierungsprozessen sowie lauter werdenden anti-queeren Anfeindungen in Schule und Gesellschaft. Diese Normalisierungsprozesse sind selektiv und nicht-linear, weil sie sich nicht zu jeder Zeit, nicht für jede Lebensform und Existenzweise, ebenso wenig an jedem Ort gleichermaßen vollziehen (Woltersdorff 2016; Fütty 2019) und gerade in ihrer Un/Gleichzeitigkeit de/privilegierend wirken.

Juristisch manifestieren sich Transformationen der Sexualitäts- und Geschlechterverhältnisse etwa in Form der Öffnung der Ehe für homosexuelle Paare 2017, der Einführung eines dritten positiven Personenstandes („divers“) 2019 wie auch in Gestalt der Verabschiedung des Selbstbestimmungsgesetzes 2024. Zugleich bestehen aber nach wie vor verschiedene Formen von heteropatriarchaler Gewalt gegen Mädchen* und Frauen* sowie queere Menschen. Deutlich wird dies u.a. an einer traditionellen Verteilung von Care-Arbeit, wobei die Verlagerung ins Private sowie individualisierende Begründungsmuster für die Verteilung von Arbeit die Materialisierungen von Ungleichheiten begünstigen. Auch die sehr hohen Zahlen an sogenannter häuslicher Gewalt verdeutlichen vergeschlechtlichte Gewalt: Davon waren 2023 laut Bundesregierung 250000 Personen betroffen, wobei zwei Drittel der Gewalttaten Partnerschaftsgewalt waren, von der 70,5% der Betroffenen Frauen* sind, 75% der Täter Männer*. Bis vor wenigen Jahren wurden Femizide in Deutschland kaum bis gar nicht als solche in einer breiten Öffentlichkeit thematisiert und zum Teil als sogenannte ‚Ehrenmorde‘ rassifiziert und auf Communities of Colour externalisiert. Die Tagesschau online (2023) berichtete am 08.03.2023,

dass fast jeden dritten Tag eine Frau* an den Folgen von Gewalt stirbt. Dies zeigt, dass vergeschlechtlichte Gewalt weiterhin ‚in der Mitte der Gesellschaft' verankert ist. Von dieser und auch von Femiziden sind ebenfalls trans*, nichtbinäre und inter* Personen betroffen, insbesondere trans* Frauen* of Colour (Fütty 2019). Vergeschlechtlichte und sexualisierte Gewalt wendet sich aber auch besonders häufig gegen Frauen* mit Behinderungen. „Die vielfältigen Formen vergeschlechtlichter Gewalt werden weltweit seit Dekaden durch feministische Bewegungen bekämpft und in der #ni una menos-Kampagne zum Beispiel in Südamerika oder der Türkei auch direkt als Staatsgewalt kritisiert" (Fütty 2024: 79).

Deutlich wird: Wenngleich einige Lebensweisen durch die Prekarisierung der heteronormativen Ordnung faktisch bessere Zugänge zu den zuvor gänzlich verschlossenen Feldern erhalten, bestehen Formen vergeschlechtlichter Gewalt fort. Daher ist die Flexibilisierung nicht mit einer Überwindung von Heteronormativität und darin enthaltener Geschlechterhierarchie zu verwechseln (u.a. Laufenberg 2014; Engel 2015; Hartmann 2017; Fütty 2019; Klenk 2023; Engel 2024). Auch eine intersektionale (inter- und intrakategoriale) Betrachtung sozialer Wandlungsprozesse aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive verweist darauf: „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" (Woltersdorff 2016: 40). Strukturell und sozial manifestieren sich dagegen erschwerte Bedingungen, wenn alte und zum Teil auch neue vergeschlechtlichte Sozialisationsanforderungen (z.B. bezogen auf das Verhältnis von *care* und *agency*) weiterhin einseitig an Mädchen* und junge Frauen* herangetragen werden (Rendtorff 2015), wenn LSBTIQ* Migrant:innen und Geflüchtete keinen Schutz aufgrund ihrer Lebens- und Begehrensweisen erhalten oder Personen mit dem Personenstand divers nicht die nationalstaatliche Anerkennung erfahren. Dies gilt auch dann, wenn rassifizierte Personen queere Begehrensweisen artikulieren (Snorton/Haritaworn 2013; Haritaworn/Knutsman/Posocco 2014; Fütty 2024), aber ihre Beiträge im Rahmen queerer (Bewegungs)Geschichte(n) und innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung marginalisiert werden (Piesche 2012; Çetin/Voß 2016; Messerschmidt 2023) oder ableistische Strukturen dazu führen, dass be_hinderten Menschen Geschlechtszugehörigkeit und Begehren gänzlich aberkannt werden (Raab 2015).

Sexualitäts- und Geschlechterverhältnisse sind vielschichtig miteinander verwoben und stellen umkämpfte Macht- und Herrschaftsarenen dar: Sie unterliegen historischen, rechtlichen, politischen und sozialen Wandlungsprozessen und sind zugleich verflochten mit globalen postkolonialen Nachwirkungen und einem darauf beruhenden Migrationsdispositiv (Paulus 2015), das sich historisch gebildet hat (Dietze 2017). Zudem kommt es in globalisiert technolo-

gisierten Zusammenhängen angesichts der neoliberalen und digitalen Vernetzung zu Beschleunigungen dieser sozialen und gleichfalls diametralen Wandlungsprozesse. Die weiterhin vergeschlechtlicht-rassifizierten kapitalistischen (Re-)Produktionsbedingungen, die auch den technologischen Wandel mittragen, führen zur globalen Verfestigung von intersektionalen Herrschaftsverhältnissen. Auch die Vorstellung eines gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt aufgeklärten, progressiv toleranten ‚Westens' im Kontrast zu einem intoleranten rückschrittlichen ‚Rest' ist Teil der rassifizierten und heteronormativen Geschlechterverhältnisse (Dietze 2008; Haritaworn et al. 2014; Messerschmidt 2020). Im Bereich der Erziehung und Bildung spiegelt sich diese Tendenz etwa in kulturalisierenden Deutungsmustern von Lehrkräften und pädagogischen Aufklärungskampagnen wider, die sich hinsichtlich der Kritik an heteronormativen Verhältnissen in erster Linie an migrationsandere Jugendliche wenden (Leiprecht 2014; Scheibelhofer 2018; Klenk/Kulick/Zitzelsberger 2024). Diese Entwicklungen verdeutlichen erneut, dass intersektionale geschlechtliche und sexuelle Vielfalt unter den aktuellen Bedingungen trotz (nationalistischer) Toleranzbekundungen keineswegs als selbstverständlich gilt. Dort, wo LGBTIQA*-Lebensweisen in einer „entpolitisierende[n] Version von Heteronormativität" (Klapeer 2015: 27) ‚gefeiert' und entsprechende Waren (z.B. während des Pride-Month) konsumiert werden, wird dies dem Anspruch einer immanenten Heteronormativitätskritik (Messerschmidt 2017: 55) weiterhin nicht gerecht.

Angesichts dieser Ungleichheitsverstärkungen ist die partielle Pluralisierung intersektionaler Geschlechterverhältnisse sowie die selektiv zunehmende Sichtbarkeit von LGBTIQA*-Lebensweisen in Bildungs- und Erziehungsorganisationen weiterhin als umkämpftes Terrain zu verstehen. So werden darin ebenfalls (neo)heteronormative, konservative sowie rechte Diskurspositionen lautstark verhandelt und gewaltsam reproduziert. Beispiele hierfür sind antigenderistische, anti-queere und anti-trans* Mobilisierungskampagnen gegen sexuelle Bildung und gegen die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Schule und Unterricht (Lang/Ulrich 2018; Grenz 2025; vgl. auch Vanagas im vorliegenden Band). Die Angriffe materialisieren sich auch in der dokumentierten Zunahme an queer- und trans*feindlicher verbaler und körperlicher Gewalt (Camino 2022). Der aktuelle rechtspolitische Backlash und die exponentielle Zunahme von Angriffen auf trans* und nicht-binäre Menschen – auch in Deutschland – sowie die partielle Widerrufung der erst vor kurzem erkämpften Rechte, z.B. in den USA, Ungarn und Russland, verdeutlichen die Fragilität dieser Errungenschaften sowie die fortbestehende Gewalt.

Wie umstritten die Berücksichtigung pluralisierter intersektionaler Geschlechterverhältnisse tatsächlich ist, wurde zuletzt durch die partiell schon seit einigen Jahren realisierte Einführung staatlicher ‚Genderverbote' deutlich. Durch entsprechende (geplante) Vorgaben werden öffentliche Organisationen

wie etwa Schulen und Hochschulen angewiesen, ausschließlich binär vergeschlechtlichte Schreibweise zu verwenden. Diesen Vorgaben wurde von zahlreichen Wissenschaftler:innen aktiv und auch juristisch widersprochen (Lembke 2021). Auch seitens der Antidiskriminierungsstelle des Bundes wurde in einer rechtlichen Einschätzung hierzu kürzlich festgestellt, dass diese Vorgaben ‚verfassungsrechtlich problematisch' seien (Antidiskriminierungsstelle 2024). Dies gilt umso mehr, als es in Deutschland den Personenstand ‚divers' gibt. Dennoch: In vielen Ländern des sich als aufgeklärt darstellenden Westens wird über das Verbot von Büchern an Schulen diskutiert, wenn diese LGBTIQA*-Themen implizieren, z.B. in den USA, oder im Zusammenhang mit Lesungen von Drag Queens für Kinder in Deutschland.

2 Herausforderungen und Entwicklungslinien geschlechter- und differenztheoretischer Ansätze in der schulpädagogischen Forschung

Der in diesem Jahrbuch formulierte Anspruch an eine heteronormativitätskritische und intersektionale Analyse der aktuellen Beharrungs- und Wandlungsprozesse von Geschlechterverhältnissen im schulischen Kontext birgt erziehungswissenschaftliche Herausforderungen und Fallstricke. Sie ergeben sich z.B. aus der Pluralität an geschlechtertheoretischen Perspektiven – etwa differenzfeministisch, sozialkonstruktivistisch, de-/konstruktivistisch –, die sich in den zurückliegenden 20 Jahren in unterschiedlichem Maße in der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik etablierten. So ist im Kontrast zu den diagnostizierten Wandlungsprozessen der Geschlechterordnung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Schule und Geschlecht zu beobachten, dass nicht nur innerhalb differenz- und gleichheitsfeministischer Ansätze, sondern auch im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung in den 2000er Jahren lange Zeit das Diktum der ‚Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit' (Hagemann-White 2002) als Hauptströmung fungierte, etwa in den allseits populären Schulleistungsstudien (z.B. PISA: Walter et al. 2006) mit ihrer klaren Fokussierung auf Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen (Hannover/Wolter 2023) in den – von der OECD als wirtschaftlicher Organisation – als relevant gesetzten Fächern. Es gilt daher festzuhalten, dass der Großteil des in den vergangenen Jahrzehnten empirisch, quantitativ wie auch qualitativ gewonnenen Wissens zum Thema Schule und Geschlecht im deutschsprachigen Raum auf einer exklusiv binären Geschlechterordnung fußt und damit Essentialismen Vorschub leistet. Diese methodologische Limitation, die trans*, inter* und nicht-binäre Personen normativ ausschließt, gilt es anzuerkennen, ohne dabei aber den Erkenntnisgewinn der Studien per se in Abrede zu stellen.

Gleichzeitig bedarf es einer Weiterentwicklung queerer und intersektionaler Paradigmen in der empirischen Bildungsforschung und Datenerhebung. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Existenz von aktuell vier Geschlechtseinträgen in Deutschland (weiblich, männlich, kein Eintrag und divers).

Unter den gegebenen Veränderungen ist auch die Schule kein Ort ungebrochener heteronormativer Ordnungen mehr (Klenk 2023; 2024). Und doch ist Schule weiterhin stark zweigeschlechtlich strukturiert (Busche/Fütty 2023). Dies gilt ungeachtet der offiziellen Anerkennung, die in den letzten beiden Jahrzehnten in Teilen der Rahmenlehrpläne der Länder der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt gezollt wird (Fedorchenko 2024). Tradierte und stereotype Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität sowie veränderte Vorstellungen von beidem sind Teil der Schullandschaft (s. auch Gespräch zwischen Maisha Auma, Jürgen Budde, Jutta Hartmann und Antje Langer in diesem Band). Die heteronormative Wirkung von Schule als Sozialisationsinstanz materialisiert sich ebenso in der symbolischen und räumlichen Architektur von Schule, in Formularen, Toiletten, Umkleiden oder Sportaufteilungen. In Bildungsinhalten, etwa in Lehrbüchern, sowie in alltäglichen Anrufungen werden Schüler:innen und Lehrkräfte als heterosexuell begehrende Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer in einem hierarchischen Verhältnis noch immer normativ vorausgesetzt (Fütty 2025; vgl. auch Simon in diesem Band).

Zugleich weisen die PISA-Studien seit mehr als zwei Dekaden auf weiterhin bestehende institutionalisierte klassistische und rassistische Disparitäten im deutschen Schulsystem hin, die Schüler:innen aus Arbeiter:innenfamilien (unter der vereindeutigenden Bezeichnung der sozio-ökonomisch benachteiligten Schichten) sowie Schüler:innen of Colour (unter dem essentialisierenden Label ‚Migrationshintergrund') im Bildungssystem strukturell benachteiligen. Das zeigt sich z.B. auch darin, dass der heimliche Lehrplan der Schule noch immer rassifizierende und natio-ethno-kulturelle Zuordnungen reproduziert (Marmer/Sow 2015; Bergold-Caldwell/Georg 2018) und dies insbesondere in ihrer Interdependenz mit Geschlechterverhältnissen. Bereits die Kunstfigur des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande' trug in ihrer Anlage einen Blick für intersektionale Verschränkungen und Verstärkungen von Ungleichheitskategorien. Mit der ersten PISA-Studie und der Umwandlung der Metapher in eine, die nun rassifizierte, muslimisch und männlich gelesene Schüler aus der Großstadt als Benachteiligte erfasste, nahmen jedoch bis in die 2010er Jahre zunächst jene Studien Fahrt auf, welche mit Tendenz zu defizitorientierten und ethnisierenden Blickweisen nach den Ursachen für Bildungs-(miss-)erfolg von jugendlichen Migrant:innen suchten (z.B. Hunger/Tränhardt 2001; King 2009; vgl. kritisch Wagner/Yıldız/Jaballah/Akbaba i.E.). Als problematisch erweisen sich Verknüpfungen von binär konzipierten Differenzkategorien auch dann, wenn Forschungsperspektiven den Blick in kulturalisierender Manier auf Schulerfolg von Migrationsanderen richten und dabei Män-

ner gegenüber weiteren Geschlechtern in den Fokus nehmen (Segeritz/Stanat/Walter 2010; Zölch et al. 2009). Denn das, was wie ein analytischer Blick auf die gegenseitige Verschränkung von Differenzachsen aussehen könnte, schreibt sich in problematische Diskurse etwa zu Migration und Männlichkeit ein (Wagner/Yıldız/Jaballah/Akbaba i.E.).

Die Erkenntnisse zu Ungleichheitsproduktionen im Bildungssystem einer Gesellschaft, in der ca. 20 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Deutschland armutsgefährdet sind und fast die Hälfte der aktuell schulpflichtigen Kinder (Post-)Migrations- und Fluchtgeschichte hat bzw. von Rassismus negativ betroffen ist, haben kaum zu strukturellen oder professionstheoretischen Veränderungen im Schulsystem geführt und werden im meritokratischen Bildungssystem zumeist über homogenisierende Differenz- und Defizitmarkierungen von der strukturellen Ebene auf die individualisierende Ebene von Schüler:innen verschoben (Kalpaka 2005; Nurten 2022; Kourabas/Mecheril 2022). Vergleichbare Individualisierungen und damit zugleich auch Maskierungen institutioneller Diskriminierungen lassen sich im Zusammenhang mit der Dethematisierung von Heteronormativität in der Dominanzgesellschaft (Busche/Fütty 2023; Klenk 2023) wie auch der Differenzordnung Ableism beobachten – im Zusammenhang von Befähigung und Behinderung etwa im Kontext des Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, durch das u.a. die (mehr oder weniger vorhandenen) schulischen und familiären Ressourcen, die hinter den schulischen Lernleistungen von Schüler:innen stehen, als ein primär individuelles Defizit und damit als schulischer Marker für wenig befähigte Subjekte gedeutet werden (Blasse/Haas 2024; Kistner et al. 2024 i.E.).

Deutlich wird Folgendes: Was aus einer intersektionalen Perspektive die Analyse von Schnittstellen, an denen Diskriminierungen und De/Privilegierungsverhältnisse verstärkt oder abgeschwächt werden, ermöglichen könnte, verstärkt eher die Veranderungstendenzen, wenn ungleichheitsrelevante gesellschaftliche Kategorien ohne diskriminierungskritische Perspektiven erforscht werden. Eine Verschiebung der Perspektiven hin zur Erfassung der institutionellen, strukturellen und diskursiven Barrieren zeigt sich in Studien, die z.B. die institutionenseitigen Diskriminierungen betrachten.

Kontrastiv zu den Schulleistungsstudien intensivierten und differenzierten sich die aus dem Blickwinkel einer *reflexiven Koedukation* (Faulstich-Wieland 2006) hervorgegangenen empirischen Analysen innerhalb der geschlechterbewussten Schulforschung im Verlauf der 2000er Jahre durch eine erziehungswissenschaftliche Operationalisierung des sozialkonstruktivistischen (Breidenstein/Kelle 1998) Doing-Gender- (West/Zimmermann 1987), zum Teil auch Doing-Difference-Ansatzes (West/Fenstermaker 1995) aus. Mit der Fokusverschiebung auf die interaktiven Herstellungsprozesse von Geschlecht haben diese Analysen maßgeblich zu einer Entnaturalisierung von Zweigeschlechtlichkeit aus der Perspektive praxeologischer Forschung beigetragen. So etwa in Bezug auf Männlichkeiten (Budde 2005), mit Blick auf schulische

Fachkulturen (Willems 2007), die Unterrichtsgestaltung (Debus 2017) oder in Bezug auf die Verschränkung mehrerer Differenzkategorien unter dem Paradigma der Intersektionalität (Weber 2008), auf *intersektionale Inklusion* (Budde/Hummrich 2015) und Migration (Diehm/Messerschmidt 2013) sowie unter Berücksichtigung migrationspädagogischer Perspektiven (Mecheril/Thoma 2018; Banerjee 2022; Natarajan 2023; Huxel 2014). Vereinzelt finden in dieser Zeit auch dekonstruktivistische und z.T. queere Perspektiven auf Geschlecht und sexuelles Begehren Eingang in diskurstheoretische (Hartmann 2002) und ethnographische (Tervooren 2006) Studien im Kontext Schule, die u.a. im Anschluss an Michel Foucault und Judith Butler eine heteronormativitätskritische Forschungshaltung einnehmen und geschlechtliche und sexuelle Vielfalt explizit berücksichtigen (Kleiner 2015; Klika 2012).

Heteronormativitätskritik findet in den darauffolgenden Jahren zunächst theoretisch-formal Eingang in die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung und die entsprechenden Einführungswerke, z.B. in theoretischen Rahmungen, in denen das Verhältnis von Gleichheit, Differenz, Konstruktion und Dekonstruktion untersucht wird (Micus-Loos 2013; Kleiner/Rendtorff 2024). Spätestens seit den 2010er Jahren stellen sozialkonstruktivistische Blickrichtungen über einen theoretisch-formalen Zugang hinaus ein empirisch anerkanntes Sensitizing Concept innerhalb der geschlechterreflektierten Schul- und Unterrichtsforschung dar (Kampshoff/Scholand 2017). Sozialkonstruktivistische Doing X-Perspektiven konnten sich dabei auch in Teilen der geschlechterreflektierten (MINT-)Fachdidaktik, im Zusammenhang mit Fragen der genderkompetenten Professionalisierung von Lehrkräften (Budde/Venth 2010) sowie in den zentralen Handbüchern etablieren (Kamsphoff/Wiepcke 2012; Wedl/Bartsch 2015) und werden ferner für die Analyse weiterer Macht- und Ungleichheitsverhältnisse im Kontext Schule bis dato herangezogen (Bräu/Schlickum 2015; Dirim et al. 2018; Akbaba et al. 2022; Fuhrmann/Akbaba 2022).

Ebenfalls seit den 2010er Jahren werden in der Schul- und Unterrichtsforschung zunehmend empirische Fragen nach der Reproduktion von Heteronormativität im Bildungssystem aktiv bearbeitet, z.B. in Lehrbüchern (Bittner 2011; siehe auch Simon und Kulick/Belz/Ruder/Crößmann-Amend in diesem Band), und Einstellungen von pädagogischen Fachkräften gegenüber LGBT(IQ*)-Jugendlichen und jungen Erwachsenen untersucht (Klocke 2012; Klocke/Salden/Watzlawick 2021; Küpper/Klocke/Hoffmann 2017). Außerdem wird nach den praktischen Möglichkeiten gefragt, um diese Gruppen in den Prozessen der Erziehung und Bildung zu beachten (Hartmann 2002; Kleiner 2015; Balzter et al. 2017; Klenk 2023). Die von der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung in den vergangenen 20 Jahren entwickelten pädagogischen Lösungsansätze für einen reflektierten Umgang mit Geschlecht sind zu einem gewissen Grade selbst heteronormativ geprägt, wie diese Untersuchungen herausstellen: Exemplarisch dafür sind das erwähnte Konzept der reflexi-

ven Koedukation (Faulstich-Wieland 2006) aus der Mitte der 1990er Jahre und die hieraus zum Anfang der 2010er Jahre hervorgegangenen Professionalisierungsmodelle, die unter dem Terminus der Genderkompetenz firmieren (kritisch dazu Kleiner/Klenk 2017). Geschlecht wird zwar unter Rückgriff auf die Doing-Gender oder Doing-Difference-Konzepte analytisch zumeist als eine sozial konstruierte Differenzkategorie gefasst; das Körpergeschlecht (sex) wird jedoch weiterhin binär naturalisiert. Dies gilt ebenso für die dichotom bleibenden Subjektivierungserwartungen, denen zufolge sich bei aller geschlechtlichen Dynamik unterm Strich weiterhin im zweigeschlechtlichen Entweder-Oder der dominierenden Subjektpositionen verortet werden soll.

3 Intersektionale und heteronormativitätskritische Forschungsperspektiven

Erziehungswissenschaftliche Theorien und empirische Studien, die mit einer binären Geschlechterordnung arbeiten, können Heteronormativität und deren normative Funktionalität in intersektionalen Herrschaftsverhältnissen verfestigen. Dies ist nicht allein darauf zurückzuführen, dass trans*, inter*, nicht-binäre und queere Lebensweisen darin faktisch nicht vorkommen. Ebenso ist dies damit zu begründen, dass der Rekurs auf eine zweigeschlechtliche Ordnung Annahmen über eine biologisch begründete Kohärenz von sex (biologisches Geschlecht), gender (soziales Geschlecht, etwa Geschlechtsidentität oder geschlechtliche Ausdrucksformen) und desire (Begehren) stützt. Im Sinne einer situierten, heteronormativitätskritischen und intersektionalen Forschungspraxis (Klapeer 2015; Riegel 2016) geht es also vielmehr darum, unter Berücksichtigung der eigenen Positionalität des forschenden Blicks und unter Benennung der damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Forschungsbeiträge „zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit den komplexen schulischen Lebenslagen vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen beizutragen, ohne damit empirische Ergebnisse trennscharf entlang von Identitätskategorien zu partikularisieren noch diese vorschnell unter dem Akronym LGBTIQ*“ (Klenk/Mallwitz/Jansen 2024: 82) oder FLINTA zu homogenisieren.

Zwar sind im Feld der Erziehungswissenschaft, der Schul- und Unterrichtsforschung sowie der Professionstheorie und Fachdidaktik schon länger queere, post- und dekoloniale, kapitalismuskritische wie auch intersektionale Stimmen zu vernehmen, diese werden jedoch erst in den letzten zehn Jahren vereinzelt in der Debatte um Schule und Geschlecht aufgenommen. Neben intersektionalen, rassismuskritischen, queeren, heteronormativitätskritischen und postkolonialen Ansätzen (Riegel 2012; Baltzer et al. 2017; Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017; Baar/Hartmann/Kampshoff 2019; Kampshoff/Kleiner/Langer

2023; Fereidooni/Simon 2020) gibt es rezent auch Auseinandersetzungen aus dekolonialer und neuen kapitalismuskritischen Perspektiven (Akbaba/Heinemann 2023; Kleiner 2024). Insbesondere queere und heteronormativitätskritische Ansätze finden zunehmend auch Eingang in schulische Handlungsempfehlungen (Debus/Laumann 2018; Palzkill/Pohlkamp/Debus 2020). Diese Forschungen heben diverse Transformationsprozesse in intersektionalen Geschlechterverhältnissen hervor. Queere und intersektionale Perspektiven dekonstruieren dazu die naturalisierte heterosexuelle Endo-Cis-Zweigeschlechtlichkeit und problematisieren sie als ein interdependentes Macht- und Herrschaftsverhältnis (Auma et al. 2025; Klaaper 2015; Riegel 2023; Fütty 2019; Klenk 2019; Busche/Fütty 2023), das mit weiteren Differenzordnungen wie Ableismus, Klassismus, Sprachenverhältnissen und Rassismus in Wechselverhältnissen steht.

Im Gegensatz zu lange vorherrschenden Theoremen wandert der Blick zudem weg von Fragen nach schulischen Leistungen oder sozialen Konstruktionsprozessen der Zweigeschlechtlichkeit. Er richtet sich nun auf die Diskriminierungs- und Differenzerfahrungen der Forschungspartner:innen. Damit gehen vor allem eine andere Wahrnehmung, Verantwortung und Haltung zu Menschen, die an der Forschung beteiligt werden, einher (siehe etwa Dehler in diesem Band). Auch die Fokussierung auf deren Erleben und die Analysen schulischer Subjektivierungsprozesse sowie institutionelle Ausschlüsse und Diskriminierungen stehen im Zentrum (Kleiner 2015; Busche/Fütty 2023; Kirchner 2023; Klenk 2023). Daher wird das geschlechterwissenschaftliche Konzept der reflexiven Koedukation – etwa unter dem Konzept der *reflexiven Inklusion* (Budde/Hummrich 2015) – um ableismus- und rassismuskritische Elemente erweitert. Ausgehend von der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und der darin gewachsenen Rolle der Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem haben sich als Gegenpol die Diskussionen um Differenz und Intersektionalität in den letzten Jahren mehr und mehr in Richtung einer *intersektionalen Inklusionsforschung* verschoben (Budde/Offen/Tervooren 2016; Haas/Penkwitt 2023; Blasse/Haas 2024). Dementsprechend wurde auch in der DGfE sektionsübergreifend darüber diskutiert, ob ‚Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre' (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023) gelten kann. Vergleichbar mit früheren Begriffskonjunkturen wie Heterogenität (Budde 2012) oder Diversity (Walgenbach 2014) stellt sich vor dem Hintergrund dieser Entwicklung die Frage, welchen Stellenwert die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung im Rahmen der intersektionalen Inklusions- und Differenzforschung heute und in Zukunft einnehmen will, kann und sollte. Ebenso wäre zu klären, was sie zu dieser Debatte beitragen kann und mit wem sie Bündnisse für solidarische und kritische Forschungspraxen schmieden könnte, ohne ihren eigenen Gegenstand aufzugeben.

Angesichts der skizzierten Bewegungen der intersektionalen Geschlechter- und Sexualitätsordnungen wie auch der damit verwobenen erziehungswissenschaftlichen Konjunkturzyklen im Kontext der geschlechterreflexiven Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung möchten wir mit den Beiträgen dieses Jahrbuchs das Verhältnis von Schule und Geschlecht erneut – nach nun bald 20 Jahren – als ein eigenständiges Thema des Jahrbuchs erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung ins Zentrum der Aufmerksamkeit des wissenschaftlichen Interesses rücken. Bei der Formulierung des Themenschwerpunkts Geschlecht im Kontext Schule: New Gender, Old School? sahen wir uns als Herausgeber:innen mit den dargelegten gegenstandsbezogenen Anforderungen konfrontiert, die wir unseren Leser:innen in dieser Einleitung und im Epilog zum Jahrbuch transparent machen wollen. Hinsichtlich der skizzierten disparaten Forschungszugänge stellte sich etwa die Frage, wie wir pluralisierte Geschlechterverhältnisse, Queerness und Intersektionalität in der Debatte um Schule und Geschlecht berücksichtigen können, dabei aber binärgeschlechtliche Erkenntnisse und feministische Anliegen der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft weder verwerfen noch monokategorial an diese anschließen. Ebenso war und ist zu fragen, wie wir heteronormativitätskritische Forschungszugänge und -ergebnisse berücksichtigen und würdigen können, und zwar auch dann, wenn in ihnen z.B. intersektionale Auslassungen fortgeschrieben werden. Oder wie die Beiträge in diesem Themenheft sortiert werden sollten, insofern einer jeden Reihung bereits eine Perspektivierung von Geschlecht und Schule sowie eine Setzung von Relevanzen zugrunde liegt, die intersektionale Momente verdecken. Die Offenlegung von Fragen, die unser Nachdenken über Schule und Geschlecht im Zuge der Konzeption des Jahrbuchs herausgefordert haben, soll zu einem besseren Verständnis des Heftes beitragen und Wissenschaftler:innen mit unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Zugängen dazu ermutigen, sich ausgehend von den hier formulierten – und im Heft zum Teil, aber eben keineswegs hinreichend bearbeiteten – Impulsen in die Analyse intersektionaler Geschlechterordnungen im schulischen Kontext miteinzubringen.

Wir danken allen Autor:innen sowie den Diskutant:innen, die sich auf die intensive Zusammenarbeit mit uns als Herausgeber:innen eingelassen haben – ohne ihre wertvollen Beiträge wäre dieses Jahrbuch nicht möglich gewesen. Bedanken wollen wir uns zudem bei den Gutachter:innen für ihre kritischen Rückmeldungen und Hinweise zur Schärfung der Beiträge. Unser besonderer Dank gilt zudem Christine Berberich für ihre engagierte und präzise Arbeit im Lektorat sowie bei der Erstellung des Satzes.

Ein weiterer Dank gilt allen, die uns bei der formalen Erstellung des Heftes unterstützt haben, vor allem Yaren Eroğlu und Nathalie Stark. Ein besonderer Dank gilt der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die das Lektorat und den Satz dieses Jahrbuchs mit ihren Ressourcen umfassend unterstützt hat.

Zum Schluss danken wir dem Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung (ZeBUSS) der Europa-Universität Flensburg, das die Veröffentlichung im Goldenen Open Access durch seine finanzielle Unterstützung ermöglicht.

4 Zu den Beiträgen

4.1 Jahrbuch-Special: Ein fachwissenschaftlicher Polylog zu Rückblick und Ausblick auf die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung im Feld der Schule

Um die Vielfalt an geschlechtertheoretischen sowie intersektionalen Perspektiven auf das Wirkungsfeld der Schule einzuholen und den Leser:innen einen breiten sowie möglichst zugänglichen Einstieg in die Thematik zu bieten, haben wir Prof. Dr. Maisha-Maureen Auma (Hochschule Magdeburg-Stendal/ Alpen-Adria-Universität Klagenfurt), Prof. Dr. Jürgen Budde (Europa-Universität Flensburg), Prof. Dr. Jutta Hartmann (Alice Salomon Hochschule Berlin) und Prof. Dr. Antje Langer (Universität Paderborn) zu einer digitalen Gesprächsrunde über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung mit Fokus auf das (erweiterte) Feld der Schule eingeladen. Im Gespräch werden die Un/Gleichzeitigkeiten im Feld der Schule deutlich, etwa Transformationsprozesse in der Praxis von Geschlechterverhältnissen, insbesondere von Care und Fürsorge einerseits und beständig tradierte Geschlechterrollen andererseits. Die Diskussion verweist auf politische Kämpfe und darauf, dass der Themenkomplex Geschlecht in der Schulpädagogik auch noch nach 20 Jahren die gleiche Brisanz hat, vielleicht gerade auch, wie der Themenkomplex trotz zahlreicher befristeter Projekte noch immer keinen strukturellen Eingang ins institutionelle Gedächtnis (z.B. mit entsprechenden Denominationen) gefunden hat. Trotz des antifeministischen Diskurses über die Allgegenwärtigkeit der Gender- und Geschlechterforschungen zeigt sich dies faktisch nicht in den Beschäftigungsverhältnissen, der Forschungsförderung und der Möglichkeit der vertieften Auseinandersetzung mit intersektionalen Perspektiven der Geschlechterforschung innerhalb der universitären Professionalisierungsprozesse pädagogischer Fachkräfte im Feld Schule. Auf diesen polylogischen Rück- und Ausblick auf die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung im Feld der Schule folgen die eingereichten Beiträge zum Themenschwerpunkt des Jahrbuches, die wir in drei thematische Blöcke gegliedert haben.

4.2 Un/Gleichzeitigkeiten gesellschaftlicher Transformationsprozesse: Diskurse um Geschlecht, Sexualität und Rassifizierung

Der Beitrag *Die zwei Seiten der sexuellen Vielfalt: Liberalisierungsversprechen und Othering* von *Eva Reuter* und *Bettina Kleiner* eröffnet den Themenschwerpunkt des Jahrbuchs mit einer bildungspolitischen Analyse von Dokumenten (z.B. Lehrplänen zur Sexualerziehung) daraufhin, welches Wissen zu Geschlecht und Sexualität in diesen vermittelt wird und welche Narrative über Geschlecht im Schulkontext dadurch hervorgebracht werden. Die Rekonstruktion verweist auf Widersprüchlichkeiten, die mit der Thematisierung von „Vielfalt" verbunden sind: Neben einer oberflächlichen Liberalisierung in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen stehen heteronormative Konzepte von Geschlecht und Sexualität, koloniale Fortschrittsfiguren und das Fehlen eines systematischen Einbezugs der gesellschaftlichen Geschlechterordnung.

Im Beitrag *„Der ewige Bauplan der Welt" – Konstruktionen von ‚~~Rasse~~' und ‚Geschlecht' in der Geschichte der deutschen Pädagogik von der Kolonialzeit bis in die NS-Zeit* von *Z. Ece Kaya* wird anhand historischer Materialien, insbesondere kolonialpädagogischer und NS-pädagogischer Schriften, die These vertreten, dass die tradierten, antisemitisch, rassistisch und sexistisch aufgeladenen heteronormativen Narrative der *deutschen* ‚Nation', des *deutschen* ‚Volkes' und der *deutschen* ‚Familie' im historischen Diskursfeld ‚Rasse und Geschlecht' bis dato Kontinuitäten aufweisen und daher eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Fachgeschichte für Pädagog:innen von besonderer Bedeutung ist.

Inwiefern Schule zum *Austragungsort identitätspolitischer Kämpfe um die Kategorie Geschlecht* und Geschlechterwissen wird, verhandelt *Annette Vanagas* in ihrem Beitrag. Sie geht dabei explizit der Frage nach, wie im Zuge des Gesetzgebungsprozesses um das Selbstbestimmungsgesetz transfeindliche Konzepte den Weg in die Schule finden, die ein exklusiv binäres, heteronormatives Geschlechterwissen vermitteln und dabei Falschbehauptungen aufstellen. Der Beitrag untersucht dieses Ringen um eine Vormachtstellung im schulischen Geschlechterwissen mittels sozialpsychologischer Rekonstruktion und arbeitet die identitätspolitischen Missachtungsstrategien heraus, die eine Anti-Gender-Haltung der Akteure erkennbar machen.

4.3 Schüler:innen im Fokus: Intersektionale Perspektiven auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Im zweiten Block stehen Schüler:innen im Zentrum der Analysen. Auch die hier versammelten Beiträge nehmen explizit intersektionale Perspektiven ein, etwa mit Blick auf die Wechselwirkungen von Geschlecht und Sexualität sowie deren Verwobenheit mit weiteren Differenzordnungen wie Rassismus und Ableismus.

Der Beitrag *Umgangsstrategien inter*, nicht-binärer und trans* Jugendlicher mit intersektionaler Diskriminierung in der Schule – Spannungsfelder in verbündeten Gesprächsräumen* von *Sannik Ben Dehler* gibt auf Basis einer Interviewstudie empirische Einblicke, wie inter*, nicht-binäre und trans* Jugendliche mit intersektionalen Diskriminierungserfahrungen in der Schule umgehen und welche Rolle pädagogische Fachkräfte bei der Einschränkung wie auch der Erweiterung ihrer Handlungsspielräume spielen können. Dehler zeigt hierzu anhand eines Interviews auf, in welchem Spannungsfeld sich das Thematisieren von Differenzerfahrungen in verbündeten Gesprächsräumen als eine Umgangsstrategie für die Jugendlichen bewegt.

Auch im Artikel von *Julia Tietjen* und *Alisha M.B. Heinemann* geht es um das Verhältnis von Lehrpersonen und Schüler:innen. In dem Beitrag *Was ich mal werden kann = Was ich mal werden will? – Zur Relevanz geschlechterreflektierter Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen in der Schule* fokussieren die Autor:innen insbesondere queere und intersektionale Forschungslücken im Zusammenhang mit geschlechterreflektierenden Angeboten zur Berufsorientierung. Sie setzen dabei am Wechselgefüge zwischen strukturellen Machtverhältnissen, individueller Begleitung durch Lehrpersonen und der Erweiterung von Subjektivierungsräumen von Jugendlichen an, welche die subjektiven Möglichkeiten der Berufswahl erheblich beeinflussen können. In der Analyse kommen insbesondere Intersektionen von gendersensibler beruflicher Orientierung mit antimuslimischem Rassismus und Queersensibilität in den Blick.

Dass gesamtgesellschaftlich eine Gleichzeitigkeit von Transformations- und Retraditionalisierungstendenzen bezüglich der Konstruktion von Männlichkeiten erkennbar ist, zeigt sich, wie im Beitrag *Zwischen Stabilisierung und Transformation: Männlichkeitskonstruktionen schwuler Heranwachsender im Kontext Schule* von *Marvin Jansen* herausgestellt wird, in ambivalenten Anforderungen und Herausforderungen, mit denen schwule Heranwachsende im Schulkontext konfrontiert werden, wenn sie ihre Sexualität und Geschlechtlichkeit biographisch beschreiben. Mit einer bildungstheoretischen Rahmung

stellt der Autor heraus, wie die interviewten schwulen Männer heteronormative Herausforderungen im Kontext Schule bewältigen, und rekonstruiert, welche Bildungspotenziale in den Biographien deutlich werden.

Der Beitrag *Diversität unter dem Regenbogen. Subjektive Geschlechtszugehörigkeiten und die Wahrnehmung des Schulklimas von LGBTIQ+ Jugendlichen in der Deutschschweiz* von *Ad J. Ott, Christa Kappler* und *Tina Hascher* geht der Frage nach, wie LGBTIQ+ Jugendliche aus der Deutschschweiz mit unterschiedlichen geschlechtlichen Verortungen und unter Berücksichtigung ihres rassistischen Diskriminierungsrisikos das Schulklima wahrnehmen. Die Auswertung der Daten aus der Fragebogenerhebung verdeutlicht, dass LGBTIQ+ Jugendliche spezifische Herausforderungen im Zugang zur Schule als Lern- und Entwicklungsraum erleben, die differenziert berücksichtigt werden sollten.

4.4 Sexualitäts- und geschlechterreflexive Perspektiven auf Professionalisierung und Bildungsmaterialien

Der dritte Block des Themenhefts nimmt Belange von Professionellen und Perspektiven auf schulbezogene Bildungsmaterialien in den Blick.

Lilli Riettiens und *Janne Stricker* setzen sich in dem Beitrag *[Un]Sichtbare Queer[nes]s. Potenziale der Vergemeinschaftung unter Bedingungen von Digitalität im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung* aus einer professionstheoretischen Perspektive mit Fragen der digitalen Repräsentation von LGBTIQ*-Lehrkräften auseinander, wie sie jüngst unter dem Hashtag #TeachOut verhandelt wurden. Sie verweisen darauf, dass online Vergemeinschaftungspraktiken Bedarfe seitens marginalisierter Subjekte für die Lehrkräfteprofessionalisierung sichtbar machen können, während diese auch zum Ausgangspunkt werden können, Standpunkte und Situiertheiten auszutesten, zu reflektieren und Verantwortlichkeiten in Resonanz mit anderen zu entwickeln.

Theresa Kulick, Lea Belz, Christian Ruder und *Madeleine Crößmann-Amend* legen in ihrem Beitrag *Sexuelle Bildung – wo steht das Fach Biologie heute? Heteronormativitätskritische Analyse hessischer Biologie-Schulbücher* den Schwerpunkt auf die heteronormativitätskritische Analyse von Kapiteln zur Sexualerziehung in aktuellen Schulbüchern im Fach Biologie. Über unterschiedliche Schwerpunksetzungen wird die (De)Konstruktion von Normvorstellungen in der sexuellen Bildung in Biologiebüchern reflektiert.

Am Beispiel von Sachunterrichtsbüchern problematisiert der Beitrag *New School Books, Old Gender? Zur Problematik der Persistenz heteronormativer Darstellungen in Schulbüchern am Beispiel des Sachunterrichts* von *Toni*

Simon die potenzielle (Re-)Produktion von Heteronormativität durch Schulbücher unter Andeutung einer intersektionalen Perspektive. Es wird darin exemplarisch dargelegt, wie Schulbücher zur (Re-)Produktion von Geschlechterstereotypen und Hegemonien beitragen können, und in diesem Zusammenhang auf das Problem einer ungenügenden wissenschaftlichen Schulbuchforschung und -prüfung verwiesen.

4.5 Buchbesprechungen

Robert Baar, Marita Kampshoff, Bettina Kleiner, Antje Langer, Thomas Viola Rieske und *Christine Thon* beschreiben in ihrem Beitrag Ziele sowie die Konzeption der von ihnen neu herausgegebenen Reihe *Erziehungswissenschaft geschlechtertheoretisch* und geben Hinweise auf bereits erschienene und in Kürze erscheinende Bände.

Johanna M. Pangritz schließt insofern an die Reihenvorstellung an, als sie den ersten Band der Reihe *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen (hrsg. von Meike Sophia Baader, Britta Hoffarth, Barbara Rendtorff & Christine Thon, 2024)* rezensiert. Darin kommt sie u.a. zu dem Schluss, dass die fokussierte Darstellung geschlechtertheoretischer Perspektiven auf die beiden zentralen erziehungswissenschaftlichen Begriffe eine systematische Aufarbeitung der aktuellen Debatte ermöglicht, wobei insbesondere das *Open-End-Essay* von *Christine Thon* über den Sammelband hinaus zu weiteren intersektionalen Reflexionen anregt, indem darin Querverbindungen zwischen den Kapiteln hergestellt und u.a. im Hinblick auf Queerness und Care-Fragen diskutiert werden.

Über die Tagung *Zur De/Stabilisierung von Wissensordnungen in der Erziehungswissenschaft. Intersektionale, feministische sowie post- und dekoloniale Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*, die vom 11. bis 13.09.2024 in Frankfurt a.M. stattfand, berichten *Lea Braitsch* und *Canê Çağlar*. Die Tagung widmete sich dem Komplex, wie Macht- und Wissensordnungen in theoretischen, methodischen, methodologischen und letztlich auch empirischen Fragestellungen begegnet werden kann.

Literatur

Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha M.B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.) (2022): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer VS.

Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M.B. (Hrsg.) (2023): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim: Beltz Juventa.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2024): Standpunkte. Rechtliche Einschätzung staatlicher „Genderverbote". https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Standpunkte/05_genderverbot.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [Zugriff: 30.10.2024].

Auma, Maisha M./Bergold-Caldwell, Denise/El-Tayeb, Fatima/Kinder, Katja/Piesche, Peggy (Hrsg.) (2025): Schwarzsein Intersektional. Schattenstudien zu Schwarzem Europa. Bielefeld: transcript.

Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.) (2019): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (15). Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristóbal/Zitzelsberger, Olga (2017): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbilding. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Banerjee, Rrivu (2022): Queere Identitäten im DaF-Unterricht: Eine Befragung indischer Lehrkräfte. Informationen Deutsch als Fremdsprache 49, 1, S. 79–92.

Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten: intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Bergold-Caldwell, Denise/Georg, Eva (2018): Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten, In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–89.

Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Gleichstellung/Lesben__Schwule__Bisexuelle__Trans_und_Inter/Schulbuchanalyse_web.pdf [Zugriff: 30.10.2024].

Blasse, Nina/Haas, Benjamin (2024): Intersektionale Inklusionsforschung: Zum Verhältnis von race, class, gender mit der Differenzkategorie dis*ability. In: Staab, Lena Marie/Kirchner, Anna (Hrsg.): Intersektionale Pädagogik (38). Perspektiven auf die Bedeutung von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder – Eine Einführung. Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik, S. 251–266.

Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.) (2015): Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Leverkusen: Barbara Budrich.

Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/Basel: Juventa.

Buchner, Tobias/Akbaba, Yalız (2023): Rassifizierte Fähigkeitsregime. Eine raumtheoretische Perspektive auf die ‚Deutschförderklasse'. In: ZeM – Zeitschrift für erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung 2023, 2, S. 140–155.

Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender in heutigen Bildungsinstitutionen. Bielefeld: transcript.

Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 4, S. 522–540.

Budde, Jürgen/Venth, Angela (2010): Das Lernen der Geschlechter. Genderkompetenz für lebenslange Bildung. Bonn: W. Bertelsmann Verlag.

Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute 60, 2, S. 164–175.

Budde, Jürgen/Offen, Susanne/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2016): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft (12). Das Geschlecht der Inklusion. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Busche, Mart/Fütty, Tamás Jules (2023): Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans*, Inter*, Nichtbinarität und Agender in der Schule. In: Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hrsg.): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (19). Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 75–90.

Çetin, Zülfukar/Voß, Heinz-Jürgen (2016): Schwule Sichtbarkeit – schwule Identität. Kritische Perspektiven. Gießen: Psychosozial Verlag.

Debus, Katharina (2017): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: Glockentöger, Ilke/Adelt, Eva (Hrsg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster/New York: Waxmann, S. 25–42.

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.) (2018): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.

Diehm, Isabell/Messerschmidt, Astrid (2013): Das Geschlecht der Migration. Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. In: Budde, Jürgen/Moser, Vera/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft (9). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Dietze, Gabriele (2008): Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik. Transkulturalität. In: Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hrsg.): Transkulturalität. Gender und bildungstheoretische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 27–43.

Dietze, Gabriele (2017): Sexualpolitik: Verflechtungen von Race und Gender. Frankfurt a.M.: Campus.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Engel, Antke (2015): Queere Politik der Paradoxie: Widerstand unter Bedingungen neoliberaler Vereinnahmung. In: Walgenbach, Katharina/Stach, Anna (Hrsg.): Geschlecht in Gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 191–204.

Engel, Antke (2024): Queere Theorie – Queer_Pädagogik. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Reinhardt, S. 261–274.

Fedorchenko, Ayla (2024): "Acceptance of diversity" … but not too much? (Restricted) Pathways towards transgender and intersex inclusivity in European and German sex education curriculum guidelines. In: The Curriculum Journal. https://berajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/curj.268.

Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS.

Fuhrmann, Laura/Akbaba, Yalız (Hrsg.) (2022): Schule zwischen Wandel und Stagnation. Wiesbaden: Springer VS.

Fütty, Tamás J. (2019): Gender und Biopolitik: Normative und intersektionale Gewalt gegen Trans*Menschen. Dissertation. Bielefeld: transcript.

Fütty, Tamás J. (2024): Staat und Gewalt – die Kolonialität von Geschlecht und Gewalt als „postkoloniale Maske der Demokratie". In: Ludwig, Gundula/Sauer, Birgit (Hrsg.): Das kälteste aller kalten Ungeheuer? Annäherungen an intersektionale Staatstheorie. Frankfurt a.M.: Campus, S. 77–94.

Fütty, Tamás J. (2025, i.E.): Zwischen Dekonstruktion und Reifizierung heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit im Bereich Schulbildung. In: „Das unkaputtbare Patriarchat? Geschlechterhierarchie als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung", Sammelband der Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung (DGfE). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Grenz, Juno F. (2025, i.E.): Bildung in Zeiten von Antifeminismus. Eine bildungs- und queertheoretische Diskursanalyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015'. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Haas, Benjamin/Penkwitt, Meike (Hrsg.) (2023): Themenheft Inklusion & Intersektionalität. In: Inklusion Online 1. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/57 [Zugriff: 26.11.2024].

Hagemann-White, Carol (2002): Gender-Perspektiven auf Gewalt in vergleichender Sicht. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 124–149.

Hannover, Bettina/Wolter, Ines (2023): Schule und Geschlecht. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 827–847.

Haritaworn, Jin/Kuntsman, Adi/ Posocco Silvia (Hrsg.) (2014): Queer Necropolitics. Oxford: Routledge.

Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Wiesbaden: Leske+Budrich.

Hartmann, Jutta (2017): Heteronormative Bildungsherausforderungen – queere Impulse nicht nur für Lehrer*innen. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 31–46.

Hunger, Uwe/Thränhardt, Dietrich (2001): Vom ‚katholischen Arbeitermädchen vom Lande' zum ‚italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayerischen Wald'. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), S. 51–61.

Huxel, Katrin (2014): Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentation von Zugehörigkeit im Feld Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit „Kultur" in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau, S. 387–405.

Kampshoff, Marita/Scholand, Barbara (2017): Reflexive Koedukation revisited. In: Dies. (Hrsg.): Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 62–81.

Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.) (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.

Karakas, Nurten (2022): Migrationshintergrund – Problematisierung einer Differenzkonstruktion und ihrer Thematisierung in der Lehrer*innenbildung. In: Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9–28.

Kirchner, Anna (2023): Inter*geschlechtlichkeiten, Subjektivationen und Krisen. Eine biografische Perspektive auf die Bedeutung von (Re-)Subjektivationen bei der Krisenentstehung und -bearbeitung eines inter* Menschen. In: Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hrsg.): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (19). Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 137–150.

Kistner, Anna/Klenk, Florian C./Adl-Amini, Katja/Gasterstädt, Julia/Kadel, Julia (2024, i.E.): Positions-Maps als Heuristik zur Analyse von Machtkonstellationen. Die Situation der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ‚Lernen'. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Klapeer, Christine M. (2015): Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–44.

Kleiner, Bettina (2015): Subjekt – Bildung – Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen: Barbara Budrich.

Kleiner, Bettina (2024): Die Un/Möglichkeit des Schwarzen Subjekts und Judith Butlers Konzeption von Subjekt/ivierung. In: Rose, Nadine (Hrsg.): Adressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 81–96.

Kleiner, Bettina/Klenk, Florian C. (2017): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektiver der Queer Theory. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft (13). Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 97–119. DOI: doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1.06.

Kleiner, Bettina/Rendtorff, Barbara (2024): Differenz und Differenzierungen – geschlechtertheoretisch-erziehungswissenschaftliche Erkundungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Klenk, Florian C. (2019): Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (15). Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 57–8. DOI: doi.org/10.3224/jeg.v15i1.04.

Klenk, Florian C. (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Klenk, Florian C. (2024): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schul- und Unterrichtsforschung. Soziale Deutungsmuster (nicht nur) von LGBTIQ*-Lehrkräften. In: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian C. (Hrsg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Klenk, Florian C./Mallwitz, Mario/Jansen, Marvin (2024): Queere Un/Sichtbarkeiten im Feld der Schule. Einblicke in aktuelle Studien zu den Erfahrungen und Herausforderungen schwuler Schüler und Lehrer. In: Kleinau, Elke/Tervooren, Anja (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 68, 35: Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konsequenzen, Desiderata und Ausblicke. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 81–90.

Klika, Dorle (2012): Die Mädchen, die Jungen und ich – zur Problematik der Zweigeschlechtlichkeit. In: Baader, Meike Sophia/Bilstein, Johannes/Tholen, Toni (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 365–381.

Klocke, Ulrich (2014): Inklusion sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Eine Befragung zu Einstellung, Verhalten und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen – Studie „Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen“. In: Zeitschrift für Inklusion 3, o.S.

Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): Lsbti* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln? Ergebnisbericht zu einer Studie im Auftrag des Berliner Abgeordnetenhauses vom 16.01.2015 (Drs. 17/1683 und 17/1991) zur aktuellen Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Jugendlichen in Berlin unter Berücksichtigung verschiedener Dimensionen der Mehrfachdiskriminierung. Berlin.

Kourabas, Veronika/Mecheril, Paul (2022): Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In: Stock, Miriam/Hoadie, Nazli/Immerfall, Stefan/Menz, Margarete (Hrsg.): Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik. Wiesbaden: Springer VS.

Küpper, Beate/Klocke, Ulrich/Hoffmann, Lena-Carlotta (2017): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Baden-Baden: Nomos

Landeskommission Berlin gegen Gewalt (Hrsg.) (2022): Berliner Monitoring Trans- und Homophobe Gewalt – zweite Ausgabe. Berlin: Camino.

Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hrsg.) (2018): Antifeminismus in Bewegung: aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press.

Laufenberg, Mike (2014): Sexualität und Biomacht. Vom Sicherheitsdispositiv zur Politik der Sorge. Bielefeld: transcript.

Leiprecht, Rudolf (2014): Geschlechterverhältnisse, Heteronormativität und Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 143–164.

Lembke, Ulrike (2021): Geschlechtergerechte Amtssprache. Rechtliche Expertise zur Einschätzung der Rechtswirksamkeit von Handlungsformen der Verwaltung bei Verwendung des Gendersterns oder von geschlechtsumfassenden Formulierungen. https://www.rewi.hu-berlin.de/de/lf/oe/asj/gutachten-genderstar-amtssprache_lembke_dezember2021.pdf [Zugriff: 29.01.2024].

Macha, Hildegard (2005): Grußwort der Vorsitzenden der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung. In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara/Andresen, Sabine/Moser, Vera/Prengel, Annedore (Hrsg.): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (1). Geschlechterforschung in der Kritik. Opladen/Bloomfield Hills: Budrich, S. 7–8.

Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika'-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule: Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.

Mecheril, Paul/Thoma, Nadia (2018): Gender oder die Dichotomisierung der Menschheit. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: UTB, S. 113–132.

Messerschmidt, Astrid (2017): Differenzreflexivität und intersektionale Kritik – Ansatzpunkte einer nicht identifizierenden Pädagogik. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 47–58.

Messerschmidt, Astrid (2020): Fremd werden. Geschlecht – Migration – Bildung. Wien: Löcker.

Messerschmidt, Astrid (2023): Bildung in intersektionalen Differenz- und globalen Dominanzverhältnissen. In: Baader, Meike Sophia/ Hoffarth Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hrsg.): Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 250–164.

Micus-Loos, Christiane (2013): Herausforderungen genderbezogener Sozialer Arbeit. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 179–198.

Natarajan, Rhadika (2023): Den Knoten entwirren. ‚Sprache' und Geschlecht in ihrer staatsbürgerschaftlichen Verstrickung. In: Koopmann, Ulrike/Schriever, Carla (Hrsg.): Intersektionale Perspektiven auf Flucht und Anerkennung. Baden-Baden: Nomos, S. 45–67.

Palzkill, Birgit/Debus Katharina/Pohl, Frank G./Scheffel, Heidi (2020): Diversität im Klassenzimmer*. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht. Berlin: Cornelsen.

Paulus, Stefan (2015): Methodologische Überlegungen und methodisches Vorgehen bei einer intersektionalen Dispositivanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 16, 1, Art. 21. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1501210 [20.11.2024].

Piesche Peggy (Hrsg.) (2012): „Euer Schweigen schützt Euch nicht": Audre Lorde und die Schwarze Frauenbewegung in Deutschland. Berlin: Orlanda Frauenverl.

Raab, Heike (2015): Dis/Ability, Feminismus und Geschlecht – Perspektiven der Disability Studies. In: Franke, Yvinne/Mozygemba, Kati/Pöge, Kathleen/Ritter, Bettina (Hrsg.): Feminismen heute: Positionen in Theorie und Praxis, Bielefeld: transcript, S. 101–113.

Rendtorff, Barbara (2015): Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft (11). Geschlecht – Sozialisation – Transformationen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 77–92.

Riegel, Christine (2012): Intersektionalität in der Sozialen Arbeit. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderung jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. („Frauen- und Geschlechterforschung" der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Bd. 34). Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 40–60.

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Riegel, Christine (2023): LSBTIQ+ Familienkonstellationen. In: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–183.

Scheibelhofer, Paul (2018): Der fremd-gemachte Mann. Konstruktionen von Männlichkeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Segeritz, Michael/Stanat, Petra/Walter, Oliver (2010): Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Stanat, Petra/Göbel, Kerstin/Röhner, Charlotte (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 165–186.

Snorton, Riley C./Haritaworn, Jin (2013): Trans Necropolitics: A Transnational Reflection on Violence, Death, and the Trans of Color Afterlife. In: Stryker, Susan/Aizura, Aren Z. (Hrsg.): Transgender Studies Reader II. New York/London: Routledge, S. 66–76.

Tagesschau online (2023): Femizide. Der alltägliche Mordversuch (08.03.2023). https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/femizide-101.html [Zugriff: 11.11.2024].

Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. München: Juventa.

Wagner, Constantin/Yıldız, Eda/Jaballah, Cheima/Akbaba, Yalız (i.E.): Migrationsforschung und Sekundarstufe. In: Diehm, Isabell/Hummrich, Merle/Meseth, Wolfgang/Putjata, Galina (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Walter, Oliver/Ramm, Gesa/Zimmer, Karin/Heidemeier, Heike/Prenzel, Manfred (2006): PISA 2003 – Kompetenzen von Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Ein Problem ungenutzter Potentiale? In: Unterrichtswissenschaft 34, 2, S. 146–169.

West, C. Candace/Zimmerman, D. Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society 1, 2, S. 125 –151.

West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender and Society 9, 1, S. 8–37.

Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript.

Woltersdorff, Volker (2016): Das gouvernementale Projekt der Prekarisierung von Heteronormativität. In: Herrera Vivar, María T./Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (Hrsg.): Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 32–50.

Zölch, Janina/ King, Vera/Koller, Hans-Christoph/Carnicer, Javier/Subow, Elvin (2009): Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–101.

Maisha Maureen Auma, Jürgen Budde, Jutta Hartmann und Antje Langer im Gespräch mit den Herausgeber:innen

Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung – ein Gespräch zum 20-jährigen Jubiläum des Jahrbuchs erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung

[Das folgende Gespräch ist die verschriftlichte und im Zuge dessen redigierte Version einer digitalen Diskussionsrunde, die am 16.09.2024 online stattgefunden hat.]

1 Begrüßung und Vorstellung der Diskutant:innen

Florian Cristóbal Klenk: Liebe Diskutant:innen, ich begrüße euch alle ganz herzlich im Namen der Herausgeber:innen Yalız Akbaba, Denise Bergold-Caldwell, Tamás Jules Fütty und mir zum „Runden Tisch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung mit Blick auf 20 Jahre – oder auch noch mehr – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft". Ja, worum geht's? Wir möchten heute gemeinsam mit euch das 20-jährige Jubiläum des Jahrbuchs ‚feiern', weshalb wir uns dazu entschlossen haben, ausgewählte Perspektiven zum Themenschwerpunkt des Jahrbuchs *New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule* in Form von Kurzstatements in einer digitalen Gesprächsrunde einzuholen und den Leser:innen hierüber einen möglichst persönlichen, niederschwelligen und hoffentlich auch breiten Einstieg in die Debatte(n) der letzten Jahrzehnte rund um Geschlecht und Schule zu geben. Anlässlich des Jubiläums des Jahrbuchs „Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung" oder ehemals des Jahrbuchs „Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft" möchten wir hierzu ganz bewusst unterschiedlich situierte Positionen sichtbar machen, die das Themenfeld aktiv mitgestaltet haben und es bis heute tun. Auch wenn wir heute nur vier von womöglich tausend oder mehr verschiedenen Stimmen sichtbar machen können und somit gleichzeitig immer auch andere Stimmen, Werke und bedeutende Menschen unsichtbar halten, so

https://doi.org/10.3224/84743103.02

wollen wir mit euch Vieren doch zugleich zu einer Dezentrierung der Geschichte(n) über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung mit Blick auf das schulische Feld beitragen. Entsprechend gespannt sind wir, was ihr heute zu sagen habt und welche Resonanzen zwischen euren Statements entstehen, wo sich Gemeinsamkeiten erkennen lassen oder sie sich womöglich auch antagonistisch zueinander verhalten. Der digitale Runde Tisch ist also eine theoretische, praktische, persönliche, vielleicht auch empirische, angeleitete Gesprächsrunde zum Status Quo von Wandel und Kontinuität intersektionaler Geschlechterordnung und pluralisierter Geschlechter- und Sexualitätsverhältnisse. Wir haben das bewusst so breit formuliert. Zur Vorbereitung auf das Gespräch habt ihr unterschiedliche Fragen bekommen, von denen ihr einige beantworten werdet. Bevor wir nacheinander auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eingehen, möchten wir zunächst aber unsere Gäst:innen und Diskutant:innen den Leser:innen vorstellen und dabei schon einige Gemeinsamkeiten zwischen euren wissenschaftlichen Perspektiven herausstellen:

Wir begrüßen **Prof.in Dr.in Maisha Maureen Auma**. Sie ist Erziehungswissenschaftlerin mit den Arbeitsschwerpunkten Diversität, Rassismuskritik, Dekolonialität und Intersektionalität. Sie war von 2008 bis 2022 Professorin für Kindheit und Differenz (Diversity Studies) an der Hochschule Magdeburg Stendal und hat verschiedene Gast- und Vertretungsprofessuren, unter anderem an der HU und TU Berlin, innegehabt. Seit 1993 ist sie bei der „ADEFRA e.V. – Schwarze Frauen in Deutschland“ aktiv. Aktuell lehrt sie an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt, wo sie ein Seminar mit dem Titel „Schattenstudien. Intersektionale Studien zu Schwarzsein und schwarzem Europa aus einer schwarz-queerfeministischen Perspektive“ anbietet. In ihrer Forschung setzt sie sich unter anderem kritisch mit dem „Verhältnis zwischen schulbezogenen wissenschaftlichen und praxisnahen Wissensbeständen“ auseinander. Dabei hinterfragt sie etwa einen entpolitisierten Diversitätsbegriff „frei nach dem Motto bunte Wohlfühlvielfalt“ und macht demgegenüber eine intersektionale bzw. interdependente Perspektive auf Geschlechterverhältnisse stark, um den „gesellschaftspolitischen Stachel“ bei der Analyse von z.B. Differenzerfahrungen von Jugendlichen of Colour an Berliner Schulen empirisch und theoretisch zu fördern. Herzlich Willkommen, Maisha.

Wir begrüßen ebenfalls **Prof. Dr. Jürgen Budde**. Er ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Theorien der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg mit den Arbeitsschwerpunkten Erziehungs- und Bildungsprozesse in Schule und Unterricht, Praxeologie neuer Lernkulturen sowie Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Er promovierte mit einer Studie zu „Männlichkeit und gymnasialer Alltag“ an der Universität in Hamburg und steht – sicher nicht nur aufgrund seiner damaligen Betreuerin – in

gewisser Hinsicht auch in der Tradition von Hannelore Faulstich-Wieland. So hat er zum Beispiel gemeinsam mit Merle Hummrich in Anlehnung an die ‚Reflexive Koedukation' den Begriff der ‚Reflexiven Inklusion' geprägt, der durch die Konstellation von Inklusion und Intersektionalität ja eine professionalisierungsrelevante Perspektive „sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen der darin eingeschriebenen Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf die Festschreibung und Fortschreibung impliziter Normen durch deren Konstruktion" eröffnet. In der Rede über „Heterogenität als Leitbegriff" erkennt er – und hier sehe ich erste Ähnlichkeiten zur kritischen Begriffsbildung von Maisha – eine „Verunklarung" des Sprechens über Differenz, wobei auch er sich gegen einen machtentleerten Vielfaltsbegriff positioniert. In der Lehre bietet er dieses Jahr unter anderem die Vorlesung „Professionalisierung" an, sodass im besten Fall die Lehrkräfte von morgen gender- und differenzreflexiv die Universität verlassen. Herzlich Willkommen, Jürgen!

Wir begrüßen **Prof.in Dr.in Jutta Hartmann**. Sie ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule in Berlin, wo sie unter anderem zu Fragen der Subjektivierung, Sozialisation und Bildung in außerschulischen und schulischen Lernorten arbeitet und forscht; beispielsweise zu den didaktischen Potenzialen und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge zu einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Projekt „VieL.Bar"). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Gender, Queer und Diversity Studies, insbesondere mit Bezug zur Trias Kritische Theorie, Feminismus und Poststrukturalismus, wie sie sie eben selbst in der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen vor über 20 Jahren ausbuchstabierte und bis heute weiterentwickelte. Die Bezüge zum Thema Schule sind vielfältig und ziehen sich durch ihre Biografie. So begann ihre wissenschaftliche Laufbahn in dem Studienprojekt „PIL. Patriarchatskritik im Lehramtsstudium" an der TU Berlin. Und auch jüngst, im Wintersemester 2022/2023, war sie als Aigner-Rollett-Gastprofessorin mit dem Schwerpunkt „Gender- und Queeraspekte in Schule und Unterricht" an der Universität Graz, wo sie in der Lehre ein Seminar zum Thema „Imagining Desire" angeboten hat. Jutta Hartmann hat sich ebenfalls mit begrifflichen Konjunkturzyklen befasst, worin ich eine weitere Gemeinsamkeit zu Jürgen und Maisha erkenne. So kritisiert sie zum Beispiel, dass der unreflektierte Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt „sich lediglich als eine immunisierende Spritze erweisen könnte, die stärkt, zahlreiche Implikationen der vorherrschenden Ordnung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit unhinterfragt weiterzutragen und bei allem Wandel den beharrlichen Gehalt von heteronormativer Naivität in modernisierter Form weiter zu zelebrieren". Herzlich Willkommen, Jutta.

Wir begrüßen **Prof.in Dr.in Antje Langer**. Sie ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Universität in Paderborn, wo sie in der Lehre auf den Spuren feministischer Geschichte und Geschlechterforschung in der Archivarbeit ist. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Sexualpädagogik, Diskursanalyse und Ethnografie. Sie untersucht etwa, wie Kinder und Jugendliche Schule wahrnehmen und wie Scham und Beschämung in pädagogischen Institutionen wirken. Aktuell hat sie die wissenschaftliche Leitung des Zentrums für Geschlechterstudien an der Universität Paderborn inne und steht damit auch – zumindest, was den Wirkungsort betrifft – in der Tradition Barbara Rendtorffs. Antje Langer ist in der Redaktion des hiesigen Jahrbuchs und war darüber hinaus vier Jahre im Vorstand der Sektion „Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)". Auch sie befasst sich in Forschung und Lehre mit Fragen der Begriffsbildung, so zum Beispiel jüngst mit Narrationen über sexuelle Bildung. Dabei markiert sie kritisch, dass sexuelle Bildung „in der Regel als Fortentwicklung und nicht selten als ein neues Paradigma gesetzt und als Fortschrittsgeschichte erzählt wird, vermutlich auch, weil der Begriff sich als Container dazu eignet" (Langer 2022: 18). Sie arbeitet kritisch heraus, wie der Bildungsbegriff in seinem doppelten Bezug auf Bildungspolitik und Bildungstheorie Individuum-zentriert bleibt und damit bestimmte Subjektvorstellungen, etwa Vorstellungen eines starken, autonomen Subjekts, erzeugt. Um Macht- und Herrschaftsverhältnissen im Bereich der sexuellen Bildung gewahr zu werden, schlägt auch sie den Einbezug intersektionaler Perspektiven vor. Darin entdecke ich hier eine weitere Gemeinsamkeit zu Jürgens intersektionaler Perspektive auf Inklusion.

1.1 Rückblick auf 20 Jahre Geschlechterforschung

Florian Cristóbal Klenk: Ja, und damit kommen wir schon zum ersten Themenblock, nämlich der Vergangenheit der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung:

→ Was waren aus eurer Sicht die zentralen Themen/Diskurse der erziehungswissenschaftlichen, schulbezogenen Geschlechterforschung in den letzten 20 (oder mehr) Jahren?
→ Welche Theorien standen euch dabei besonders nahe? Welche Theorietraditionen habt ihr aktiv mitgestaltet oder gar kritisiert?
→ Welche Konzepte, Analysen oder auch Methoden der letzten 20 Jahre haben sich als zentrale Paradigmen für die erziehungswissenschaftliche Analyse von Geschlechterverhältnissen im Kontext Schule erwiesen?
→ Wo gibt es Grenzen, Spannungsverhältnisse, Dissonanzen zwischen diesen Theorien?

→ Und schließlich: In welchem Verhältnis stehen diese Konzepte zum erweiterten differenztheoretischen Feld zu Begriffen wie ‚Diversity', ‚Queer', ‚Inklusion' oder ‚Intersektionalität'?

1.2 Lücken im institutionellen Gedächtnis der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung

Jutta Hartmann: Vielen Dank, Florian, für die Vorstellung und an das ganze Herausgebenden-Team für das tolle Konzept und die Möglichkeit, dass wir uns hier in dieser digitalen Runde treffen und austauschen können, um mit unseren Perspektiven zugleich einen Eindruck von der Vielstimmigkeit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Geschlechterforschung zu geben. Ihr fragt nach den zentralen Themen der letzten 20 Jahre. Ich will da gerne an einem Beispiel noch weiter ausholen, weil ich kürzlich mit einer Kollegin der TU Berlin in Austausch gekommen bin, die sich für die Reform des Lehramtsstudiums engagiert und Gender-Reflexion in den Curricula verankern will und die – wie das ja häufig ist – nicht wusste, dass es an ihrer Universität vor 35 Jahren ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu diesem Thema gab, das Studienreformprojekt „PIL: Patriarchatskritik ins Lehramtsstudium". Wir haben schon damals versucht, aus einer gesellschaftskritischen Perspektive für die Wirkkraft von Geschlecht in der Schule zu sensibilisieren, und aus einer didaktischen Perspektive untersucht, wie Geschlecht und geschlechterreflektierte Erkenntnisse aus der Schulforschung Eingang in die Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften finden können.

Das PIL-Projekt wurde von Christine Holzkamp geleitet, die nochmals viel früher, 1982, das erste Symposium zu Frauenfragen in der DGfE moderiert hat. PIL begann im Jahr 1990. Unsere übergreifende Fragestellung war damals, wie schulbezogene Fragen und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung so ins Lehrangebot integriert werden können, dass Lehramtsstudierende die Relevanz der sozialen Kategorie Geschlecht erkennen, eine eigene Haltung entwickeln und mit einem geschärften Blick in ihren Unterricht gehen. Das Spannende ist, dass einige Themen und Erkenntnisse der damaligen Zeit nichts an Relevanz für heute verloren haben. Schule kommt ja nach wie vor eine geschlechtersozialisierende Funktion zu. Den sogenannten „heimlichen Lehrplan" diskutierten wir schon damals, der z.B. darüber wirkt, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Vorbilder angeboten bekommen. Auch heute gibt es unterschiedliche Verhaltensweisen und Lebensentwürfe, die als Orientierung für das eigene Leben vermittelt werden. Bis in die Gegenwart, so zeigen Schulbuchanalysen, werden z.B. Jungen mit kurzen bzw. Mädchen mit langen Haaren abgebildet und bleiben transgeschlechtliche und non-binäre Jugendliche ausgespart (Bittner 2012). Dem damaligen Diskurs entsprechend dachten wir zwar (noch) zweigeschlechtlich und wollten dafür sensibilisieren, dass in

der Schule nicht geschlechtsneutral Schüler und Lehrer sind, sondern Mädchen und Jungen, Frauen und Männer und die Schulrealität für sie häufig einen Unterschied macht. Doch haben wir damals mit Blick auf sexuelle Lebensweisen schon versucht, zu ent-essentialisieren und eine dynamische Vielfalt zu ermöglichen. Mir ist es wichtig, das zu benennen, um die Ungleichzeitigkeiten bewusst zu halten. Weiter war für uns damals bereits die Frage zentral, wie Macht- und Ausgrenzungsmechanismen entlang verschiedener Differenzkategorien zusammen thematisiert und bearbeitet werden können – ein Diskursstrang, der sich später in der Debatte zu Diversitäts- und Intersektionalitätsfragen weiter ausdifferenzierte. Das war 1990 bis 1994. Projektkurse hießen dem damaligen Diskurs entsprechend zum Beispiel „Nichtaussonderung von Mädchen und Jungen mit Behinderung" oder „Schülerinnen und Schüler in der multikulturellen Schule" (Hartmann/Holzkamp 1995). Es ist beachtlich, wie früh diese Auseinandersetzung begonnen und wie sie sich weiterentwickelt hat und welch langer Atem mit Blick auf die Vermittlung und Anwendung der Forschungserkenntnisse notwendig war und weiter ist.

Wir haben uns schon damals mit dem Pro und Kontra einer verpflichtenden Integration der Auseinandersetzung mit Geschlecht im Lehramtsstudium beschäftigt. Es schien uns unabdingbar, dass sich alle zukünftig Lehrenden mit den aktuellen Forschungserkenntnissen auseinandersetzen und sich auch selbstreflexiv dazu in Bezug setzen. Gleichzeitig wollten wir nicht, dass mit Abwehr reagierende Studierende interessierte Studierende vom Lernprozess abhalten. Auch haben wir es für damals als aussichtslos erkannt, das Thema curricular verankert zu bekommen, und erlebten es als einen großen Erfolg, dass unser Fachbereich sich selbst verpflichtete, ein regelmäßiges Lehrangebot zum Thema bereitzustellen. Ebenfalls wurde eine WM-Stelle zu ‚geschlechtstypisierenden Prozessen in Schule und Unterricht' eingerichtet. Um den Bogen zur Gegenwart zu ziehen: Ich hatte kürzlich das Papier „Mehr Diversität in das Berliner Lehramtsstudium!" in Händen, das du, Maisha, im Zuge deiner Audre-Lorde-Gastprofessur der Berlin University Alliance verfasst hast. In dem Papier forderst du mehr intersektionalitäts- und diversitätskompetente Lehrkräfte. Das unterstreicht das Politikum des PIL-Beispiels, die wirkenden Beharrungstendenzen. Schon vor 35 Jahren haben wir versucht, eine geschlechter- und diversitätsreflektierte Auseinandersetzung ins Lehramtsstudium zu integrieren, und bis heute ist dies nicht auf gesicherte Weise gelungen. Schon damals wurde sehr viel dazu geforscht, entwickelt, publiziert und gefordert, es stellt aber nach wie vor ein uneingeholtes Thema dar und es gibt noch viel zu tun.

Jürgen Budde: Ich wähle eine andere Betrachtungsweise, weil ich die Frage nach den letzten 20 Jahren zum Ausgangspunkt genommen habe. Ich finde die Beobachtung richtig, dass es die Diskurse um Diversität, Heterogenität und queer schon lange gibt und dass diese gleichzeitig bisher nicht genügend Be-

rücksichtigung gefunden haben. Hervorheben möchte ich aber Folgendes: Ich habe mir die vergangenen 20 Jahre bei FIS-Bildung angeschaut und habe mich gefragt: Was gibt es überhaupt an Texten, die Geschlecht und Schule thematisieren? Und wenn man dann nur auf die 20 Jahre schaut, stellt man fest, dass es zwischen 2006 und 2012 eine Art Hochphase der Thematisierung gab und seither immer weniger Publikationen. Im Moment sind wir nur noch bei weniger als zehn Texten pro Jahr, die mit ‚Geschlecht' und ‚Schule' zusammen verschlagwortet sind. Obwohl die Recherche natürlich differenzierter sein könnte, wird deutlich: Geschlechtsbezogene Schulforschung und schulbezogene Geschlechterforschung sind kein großes Themenfeld.

Es entsteht der Eindruck, dass einerseits im Zentrum der Schulforschung eher ‚Kompetenzmessung' und ‚Evidenzbasierung' oder fachdidaktische Diskurse stehen (um ein paar aufzuzählen), nicht aber Geschlecht. Andererseits habe ich den Eindruck, dass Schule aktuell nicht unbedingt im Fokus der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung steht. Viele Jahrbuchtexte oder Texte der Tagungsbände der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE thematisieren ganz unterschiedliche Aspekte: ‚Familie', Frühe Hilfen und Soziale Arbeit. ‚Schule' ist auch ein Thema, aber kein eindeutiger Schwerpunkt. Ich habe etwa in den ganzen Tagungsbänden nur einen Beitrag gefunden, der bereits im Titel Fachdidaktik und Geschlecht thematisiert. Hier wird also eine Leerstelle deutlich. Das sieht man auch an der Anzahl der Professuren in der Schulpädagogik, die Geschlecht im Titel tragen. Von den hier Anwesenden hat nur Antje Langer eine solche Denomination.

Warum das so ist, erkläre ich mir damit, dass es in der differenzorientierten Schulforschung meist um vielfältige Ungleichheitsverhältnisse geht, die mit Geschlecht in Zusammenhang stehen, die aber über Geschlecht hinausgehen. Differenzorientierte Schulforschung berücksichtigt zahlreiche Differenzkategorien und Konzepte, ob es jetzt queertheoretische, intersektionale, inklusive oder migrationsgesellschaftliche Perspektiven sind. Zugleich gibt es durchaus einige spezifische schulpädagogische Diskurse, in denen Geschlechterdimensionen auftauchen. Beispielsweise gab es Bezüge in der Diskussion um sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten. Zu nennen wären hier auch populärwissenschaftliche Diskurse um „Jungen als Bildungsverlierer" oder Mädchen in MINT-Berufen. Insgesamt scheint aber Geschlecht im engeren Sinn wenig Eingang in die schulbezogene Forschung zu finden.

1.3 Mehr Professuren für schulische Geschlechterforschung

Antje Langer: Ich würde da gleich anschließen. Das passt ganz gut zum Gesagten meiner beiden Vorredner:innen, wenn man es zusammenbringt. Ich fange mal bei der Schnittstelle an, die du jetzt gerade als ‚nicht vorhanden' ausgemacht hast. Also einerseits in Bezug auf Schulforschung und Geschlecht

und andererseits hinsichtlich der Thematisierung von Schule in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Ich glaube, meine Professur ist wirklich die einzige, die den Schwerpunkt so benennt. Gleichzeitig finde ich interessant, dass ich mich mit geschlechterbezogener Schulforschung und -pädagogik vor allem im Rahmen von Lehrveranstaltungen im Lehramt oder in der Weiterbildung von Lehrkräften beschäftige, weniger aber momentan in der eigenen Forschung. Da ist die Arbeit durch meine Verortung im Zentrum für Geschlechterstudien viel trans- bzw. interdisziplinärer. Ich bediene eben nicht nur diesen einen Schwerpunkt. Also das ist bemerkenswert: dass genau diese Professur dann eine zweite umfassende Aufgabe an die Hand bekommt, die den eigentlichen Schwerpunkt zwar einschließt – was sehr schön ist –, diesen aber letztlich in der Forschung ressourcenbedingt nicht so fokussiert verfolgen kann, wie – du hast es gerade auch gesagt – es vielleicht sein müsste.

Doch zum Blick auf die Vergangenheit: Für mich begann die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen und ‚Schule und Geschlecht' im Studium, es folgte dann eine intensivere Beschäftigung in den 90er Jahren. Die ersten – mir damals Augen öffnenden – Seminare hatte ich bei Barbara Rendtorff – nicht ahnend und auch nicht vorstellbar, dass ich einmal in oder neben ihre großen Fußstapfen treten würde. Neben dem Besuch theoretisch anspruchsvoller Vorlesungen hat sie uns auch in die Schule ‚geschickt', um Beobachtungen zum koedukativen Unterricht anzustellen. Mit Bezug auf diese ersten zunächst ‚naiven' Annäherungen und Erfahrungen habe ich nochmal überlegt, was sich verschoben hat, vielleicht auch innerhalb der Forschung. Ich würde sagen, was in den 90er Jahren noch eine Rolle gespielt hat, war die Koedukationsdebatte, die irgendwie noch latent lief bzw. auf die sich bei der Frage nach geschlechtergerechter Schul- und Unterrichtsgestaltung bezogen wurde – wie wir es jetzt nur noch sehr selten finden. Die Frage nach Koedukation oder Monoedukation spielt gegenwärtig eigentlich keine Rolle mehr, es sei denn, es geht didaktisch um homogene Gruppenbildung oder Ähnliches (z.B. Langer 2016). Aber ansonsten wird das nicht mehr so sehr diskutiert, würde ich sagen.

Neben dem Auslaufen dieser Debatte habe ich die Bewegung rund um den ethnomethodologisch und interaktionistisch geprägten Ansatz des ‚doing gender' als sehr stark wahrgenommen. In der empirischen Forschung wurde er, naheliegender Weise, vor allem in ethnografischen Studien aufgegriffen. Schule, auch jenseits von Unterricht, wurde insbesondere in den 90er Jahren als sozialer Ort überhaupt wahrgenommen, an dem sich eben zwangsläufig Kinder und Jugendliche befinden und der sich deshalb auch für Kindheits- und Jugendforschung eignete. In der Schule wurde nun verstärkt nach den Geschlechterkonstruktionen im Alltag und eben dem ‚doing gender' geschaut, die Schule als Institution oder Unterricht als solcher haben dabei jedoch gar nicht so eine große Rolle gespielt. Erst einmal wurde sozusagen der Ort genommen, weil er sich so anbot. Und ich finde, da sind auch nach wie vor wichtige und

gute Studien entstanden, allen voran die von Georg Breidenstein und Helga Kelle zum „Geschlechteralltag in der Schulklasse“ (1998) oder die Studie „Im Spielraum von Geschlecht und Begehren“, die Anja Tervooren 2006 herausgegeben hat. Vielfach waren das Studien, die sich eher auf ‚Peerkultur‘ ausgerichtet haben und nicht so sehr auf pädagogisches Handeln. Die gab es allerdings auch, insbesondere im Forschungskontext von Hannelore Faulstich Wieland: zu „Doing gender im heutigen Schulalltag“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004), beispielsweise mit Fokus auf Fachkulturen (Güting 2004; Willems 2007). Zur gleichen Zeit entstanden auch Studien zu Geschlechterkonstruktionen in anderen pädagogischen Institutionen, ‚doing gender‘ wurde mit ‚doing adult‘ oder ‚doing adolescence‘ gekoppelt. Allerdings ist diese Art von Forschung gar nicht mehr so stark vertreten. Ich würde sagen, und da bin ich schon bei der Gegenwart angekommen, im Moment ist tatsächlich die Frage nach Geschlechtervielfalt – wenngleich in vielen kleineren Studien – doch irgendwie wesentlich präsenter. Und ich würde sagen, gerade ‚doing gender‘ war in den 90er Jahren vor allen Dingen zweigeschlechtlich gedacht, also: *Wie werden wir zu Jungen und Mädchen*? Und da sehe ich schon eine Verschiebung, die sich zum einen in der Beschäftigung mit Performativität zeigt, aber auch in einer verstärkten Butler-Rezeption, die gewissermaßen in den geschlechtertheoretischen Mainstream, insbesondere auch jüngerer Wissenschaftler*innen, eingegangen ist. Und natürlich durch die gesellschaftspolitische Dimension und durch gegenwärtige rechtliche Veränderungen usw., aber da kommen wir ja sicher auch nochmal hin.

Als einen letzten Punkt finde ich auch die Frage danach interessant, welche Theorien und Methoden sich angesichts der genannten Transformationen bewährt haben, weiterentwickelt oder auch beiseitegelegt wurden. Und damit verbunden die Frage danach, wo ich mich selbst gerade verorte. Ich finde vor dem skizzierten Hintergrund nach wie vor ethnographische Zugänge und auch diskursanalytische, die du vorhin ja schon mal bei der Vorstellung erwähnt hattest, sehr produktiv – insbesondere die Verbindung beider. Oder auch eine praxeologische Perspektive, die auch Materialitäten ernst nimmt, also sozusagen Diskursivität und Materialität machtanalytisch zusammen denkt (z.B. Langer/Ott 2025). Das sind erkenntnistheoretische Zuschnitte, die in den 90er, aber auch 2000er Jahren bereits sehr stark zusammengebracht wurden und sich gegenwärtig disziplinübergreifend ausdifferenzieren. Und auch der vergeschlechtlichte Körper und Intersektionalität sind als Themen ab dem Zeitraum der 90er Jahre zunehmend in den Fokus gerückt, was sicherlich weitere Forschungsschwerpunkte hervorbrachte. Das sind ein paar fragmentierte Wahrnehmungen zur Geschichte – sie auf diese Weise zu erzählen, hat viel mit der eigenen Situiertheit in der Wissenschafts- und Hochschulpraxis zu tun.

Maisha Maureen Auma: Ich finde es wahnsinnig spannend zu hören, wie ihr über die Vergangenheit der schulbezogenen Geschlechterforschung, über die

bisherigen Errungenschaften bzw. das zeitweise Scheitern nachdenkt und sprecht. Jutta, ich fand es spannend, zu erfahren, welche Rolle die Institutionen und ihre Infrastruktur einnehmen können, das ‚Gebäude' also, von dem aus wir intersektionale Forschungsstrategien und Veränderungsprojekte zu entwickeln versuchen – hier bspw. Stichwort TU Berlin. Aline Oloff und ich haben Ende 2023 ein kleines Forschungsprojekt zu intersektionaler Praxisreflexion (im Berliner Lehramtsstudium) am Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung der TU Berlin abgeschlossen. Ich finde es sehr frustrierend, wenn das institutionelle Gedächtnis sich als so lückenhaft erweist wie in unserem Fall, dass uns dieses wichtige Wissen zu eurem „PIL: Patriarchatskritik ins Lehramtsstudium"-Projekt schwer zugänglich war. Unsere Formulierung des Reformbedarfs, der sich an die Routinen des Lehramtsstudiums richtet, hätte von einer bewussten Verknüpfung zum PIL-Projekt sehr an Prägnanz gewinnen können.

Mich beschäftigt daher der Ort, von dem aus wir schulbezogene Geschlechterforschung treiben. Ich spreche durchaus aus einem Moment der Verunsicherung, muss ich feststellen. Und das hat in meiner Perspektive etwas damit zu tun, dass ich über schulbezogene Geschlechterforschung nicht von den Erziehungswissenschaften aus nachdenke, sondern von der Geschlechterforschung aus. Es macht einen Unterschied, ob wir fest in dem Fach der Erziehungswissenschaften verankert sind oder aus den Gender-Studies-Zentren heraus intervenieren und intersektionale, schulbezogene Geschlechterforschung treiben, wie in dem gerade erwähnten Projekt „Intersektionale Praxisreflexion im Berliner Lehramtsstudium". In diesem Forschungsprojekt haben wir versucht deutlich zu machen, dass wir von einer Position außerhalb der Erziehungswissenschaften, nämlich den Gender-Studies-Zentren, darüber nachdenken, wie das Lehramtsstudium mit Perspektiven von intersektionaler Diversitätsforschung transformiert werden kann. Das erweist sich allerdings als ein relativ zähes Unterfangen mit vielen Rückschlägen. Mir ist es wichtig zu sagen, dass unser Statement „Mehr Diversität ins Lehramtsstudium" damals von der Audre-Lorde-Gastprofessur von der Berliner University Alliance, sehr gegensätzliche Reaktionen ausgelöst hat. Von postmigrantischen Lehramtsstudierenden oder (rassistisch) vulnerabilisierten Lehrkräften registrierten wir eine starke Erleichterung. Diese Gruppen sahen sich durch unsere normkritische Perspektive in ihren Realitäten bestätigt. Sie wünschten sich ausdrücklich mehr solche Thematisierungsformate in ihrem Lehramtscurriculum. Von der studienorganisatorischen Seite hingegen begegneten uns unterschiedliche Grade der Skepsis bis hin zu einer ausgeprägten Abwehr. Das Begehren, Schutz- und Beteiligungsmöglichkeiten für historisch Marginalisierte in der Lehrkräftebildung zu erhöhen, ist mit einer Institutionskritik verbunden, die anecken kann. Das will ich so markieren, weil es für mich eine Relevanz hat, ob wir von innerhalb der Erziehungswissenschaften aus intersektionale Forschungs- und Veränderungsprojekte konzipieren und realisieren. Wir haben

uns dezidiert mit Erziehungswissenschaftler:innen ausgetauscht und beraten, die stärker in den organisatorischen Realitäten des Lehramtsstudiums verankert sind und zugleich intersektional-rassismuskritisch forschen, nämlich mit Mai-Anh Boger und Aysun Doğmuş. Wir haben uns damit befasst, was es bedeutet, im Feld der Lehrkräftebildung intervenieren zu wollen mit dem Ziel, eine intersektionale, forschungsbasierte Genderkompetenz zu verankern.

Es ist mir wichtig zu betonen, dass ich mich tatsächlich ganz bewusst für diese etwas ambivalente institutionelle Situierung entschieden habe. Es ermöglicht mir das, was mich bewegt zu gestalten, nämlich kontinuierlich Verbindungslinien herstellen zu können zwischen historisch marginalisierten Gruppen in Bildungsverhältnissen. Mit Blick auf die Vergangenheit der schulbezogenen Geschlechterforschung und der geschlechterbezogenen Schulforschung erscheint mir die Verankerung einer rassismuskritischen Perspektive noch sehr lose. In der neuen Realität postmigrantischer, hyperdiverser Schulklassen gewinnen intersektionale Analysen nochmals an Relevanz. Diese Forschung würde ich in wesentlichen Teilen als diversitätspädagogische Antidiskriminierungsforschung auffassen, Analysen an der Schnittstelle zwischen Diskriminierungserfahrung und institutionellen Antwortversuchen (wie die Einführung von Diversity-Beauftragten an allen Berliner Schulen oder Beschwerdestrukturen).

Abschließend, vielleicht als Brücke in die Gegenwart der intersektionalen, schulbezogenen Geschlechterforschung erscheinen mir die neuen BMBF-Förderprogramme zu Diversity und Bildung interessant für neue Formate intersektionaler Analysen. Das Programm: „Integration durch Bildung“ (2023) mit den Schwerpunkten: „Forschung und Transfer zu Bildungsangeboten und Empowerment für Mädchen und Frauen mit Migrationsgeschichte“ und „Forschung und Transfer zur Stärkung des diversitätssensiblen Handlungswissens im Bildungssystem“ deuten neue Räume intersektionaler Diversitätsforschung an. Neue Stränge schulbezogener (Anti-)Diskriminierungsforschung und verbindende Analysen der Realitäten von historisch Marginalisierten scheinen hier auf.

Florian Cristóbal Klenk: Wow! Danke euch vielmals! Ich würde gern zwei, drei Punkte, die ich zwischen euren ersten Statements zu erkennen meine, für die Leser:innen highlighten. Ich formuliere diese Punkte mal ein bisschen ketzerisch: 20 Jahre erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung zwischen ‚sinkendem Stern‘, so ähnlich hat es, glaube ich, Jürgen beschrieben, aber auch ‚neuen Konstellationen‘ vormals marginalisierter Gruppen, um damit an das letzte Statement von Maisha anzuschließen und bei einer Sternmetapher zu bleiben. Das ist ein Aspekt, den ich für wichtig halte. Und ich kann festhalten, dass dieser Punkt auch uns als Herausgeber:innen wichtig war. Es ist ein kontinuierliches Anliegen, die intersektionalen Konstellationen in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung voranzutreiben, auch

wenn das empirisch nicht immer gelingt. Ich habe zwischen euch zudem drei Punkte identifiziert, mit denen womöglich die von euch geteilte Feststellung über das ‚institutionell lückenhafte' Gedächtnis zusammenhängt. *Erstens* zeigen sich diese Lücken ganz klar auf der materialistischen Seite und damit letztlich auch in der Frage, ob und welche Beschäftigungsverhältnisse im Bereich Gender und Schule existieren. Diese Beschäftigungsverhältnisse scheinen sich zu verändern und zwar zu Ungunsten der Geschlechterforschung – nicht nur, aber besonders im Kontext Schule: Die Professuren sind nicht (mehr) da, Denominationen mit Geschlecht oder Gender werden nicht erneuert. Und wenn Professuren da sind, wie Antje sagte, dann übernehmen sie häufig noch weitere Aufgaben in der Geschlechterforschung. *Zweitens* habe ich aber herausgehört, dass diese Gedächtnislücken auch das genuin Pädagogische im Feld betreffen. Jürgen hat es sehr selbstkritisch dargelegt. Und Jutta hat sehr deutlich formuliert, dass es bereits seit geraumer Zeit den Versuch gibt, die Geschlechterforschung in die Pflichtbereiche, in die Curricula, ins genuin Pädagogische der Disziplin zu kriegen. Sie scheint dort aber nicht anzukommen und umgekehrt wird die existierende Forschung zu Schule nicht genuin pädagogisch oder erziehungswissenschaftlich von der Disziplin gelesen, wie es Maisha am Schluss formuliert hat. Und – *drittens* – habe ich rausgehört, dass queere und, mit Astrid Messerschmidt (2024) gesprochen, auch migrantische wie auch Schwarze Perspektiven innerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung marginalisiert wurden und bis heute werden. Dass es also eine ‚Abwehr' oder zumindest eine Indifferenz bis hin zu Ignoranz gegenüber einer migrantischen, postmigrantisch informierten Frauen- und Geschlechterforschung gibt, die ich in ähnlicher Weise auch im Zusammenhang mit der Rezeption einer Queer-of-Colour-Kritik erkenne, wo Grundlagentexte aus den 80ern, 90ern erst jetzt von Mike Laufenberg und Ben Trott (2023) ins Deutsche übersetzt wurden. Oder wie es Tarek Shukrallah (2024) in der Arbeit im Archiv herausgestellt hat: Dass Vereine, wie etwa Türkgay, in der Schwulencommunity Berlins in den 1990er Jahren als einzige keinen Schlüssel zu den Vereinsräumlichkeiten erhalten haben, bei den CSDs hinter den *weißen* Wägen gesondert herliefen. Also irgendwie scheinen queere, (post-)migrantische und zum Teil intersektionale Perspektiven an der Tür der Frauen- und Geschlechterforschung zu kratzen und sind bis heute doch nicht ganz durch die Tür gegangen. Das scheinen mir zumindest drei Aspekte zu sein, die dazu beitragen, dass es vielleicht diese vielen materialistischen, pädagogischen, aber auch intersektionalen Lücken im Gedächtnis der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Geschlechterforschung geben mag. Und damit sind wir ja vielleicht auch schon mitten in der Gegenwart angekommen, womit ich an dich, Denise, übergebe.

2 Einblick in die Gegenwart theoretischer, empirischer sowie praxisorientierter Geschlechterforschung

Denise Bergold-Caldwell: Ja, ganz herzlichen Dank Flo, ich versuche an das Gesagte anzuknüpfen und zu unserer nächsten Frage überzuleiten. Also mit Bezug auf die Gegenwart und in Anknüpfung an deine Formulierungen, Jürgen, und das, was du, Antje, gesagt hast, verstehe ich das Gesagte und gleichzeitig haben wir im Zusammenhang mit der Erstellung des Jahrbuchs festgestellt, dass ‚Intersektionalität' im engeren Sinne nur bei spezifischen Artikeln deutlich wurde. Wir hatten darüber hinaus auch die Erkenntnis, dass strukturelle Perspektiven im Zusammenspiel von race, Geschlecht und Klasse kaum aufgegriffen wurden. Vielleicht erklären sich die verschiedenen Wahrnehmungen der Lücke auch ein Stück weit darüber, dass insbesondere die Lücke, die ich sehe, manchmal in der Migrationsforschung auftaucht oder in populären Diskursen, aber weniger in der Geschlechterforschung. Ich bin mir nicht sicher, ich habe sie nicht bei FIS-Bildung nachgeschaut, aber ich fände es interessant zu schauen, ob es zum Beispiel sowas wie Diskurse über migrantische Jugendliche oder migrantische Jungs oder so gibt, also so eine intersektionale geschlechtliche Färbung, die dann eher in der Migrationsforschung verortet ist. Das würde dann auch an Perspektiven von Maisha und Jutta anknüpfen. Aber es ist uns ja auch aufgefallen, dass gerade intersektionale Fragen recht schwer zu greifen sind; und es macht ja einen Unterschied, ob die Fragestellungen methodologisch ausgerichtet sind, ob der Forschungsfokus Identitäts- und Biografiefragen beinhaltet und/oder strukturelle Momente herausarbeitet.

So, ich würde jetzt zu den Fragen, die wir euch im Vorfeld gestellt haben, überleiten und die nächste Frage, die wir diskutieren wollen, vorstellen. Sie besteht aus Haupt und Nebenfragen: *Welche Aussagen lassen sich zum Verhältnis von Transformation und Tradierung von Geschlechterordnung in der Schule treffen? Könnt ihr hierzu ein illustrierendes Beispiel anführen? (Etwa zu Veränderungen in den Lebensweisen wie zum Beispiel Inter*, Männlichkeiten oder intersektionale Transformation(en))*. Und weiter: *Wie würdet ihr diese Beispiele analytisch an aktuelle Theorien zu Wandel und Kontinuität rückbinden? Welche Hinweise auf Wandel und Kontinuität geben uns aktuelle empirische Studien?* Und die letzte Frage: *Was gilt derzeit aus eurer Expertise als theoretisch und empirisch gesichertes Professionswissen über einen reflektierten Umgang mit Geschlecht im Handlungsfeld Schule? Was würdet ihr pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf das Handeln mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen raten*? Also eine praxisorientierte Perspektive verbirgt sich in der Frage. Also einmal praxisorientierte Perspektiven, dann noch mal die Frage nach konkreten Beispielen: Was könnte Transformation darstellen und welche theoretischen Perspektiven könnt ihr uns vielleicht dazu nennen, die ihr ganz brauchbar findet in diesem Zusammenhang?

2.1 Tradierung und Transformation

Jürgen Budde: Auf deine Intersektionalitätsreflexion würde ich eigentlich gerne zurückfragen, weiß aber gar nicht, ob das Format das so vorsieht. Denn ich habe den Eindruck, es gibt eine sehr intensive Bezugnahme auf – im weitesten Sinne – Intersektionalität, Überschneidung, Inklusion usw. Ich würde fast die Gegenthese wagen, dass wir wenige Studien haben, die sich explizit mit Geschlechtertheorien beschäftigen. Ohne Frage sind intersektionale Studien schon aufgrund der theoretischen Komplexität außerordentlich schwierig durchzuführen. Und diese dann empirisch noch auf Wirklichkeiten von Erziehung, Bildung, Sorge in Schule zu beziehen, das ist bislang kaum eingelöst. Aber ich habe den Eindruck, dass Intersektionalität zumindest theoretisch als Paradigma einer schulbezogenen Geschlechterforschung weitgehend anerkannt ist. Es fehlt, so habe ich manchmal den Eindruck, mindestens auch an einer erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschungstheoriebildung.

Das war das eine. Und jetzt zur Gegenwart, zu Tradierung und Transformation: Mit Thomas Viola Rieske haben wir ein Forschungsprojekt durchgeführt, wo es um genau die Frage geht in Bezug auf Jungen in Bildungssystemen, also mit einer expliziten Perspektive auf Männlichkeiten (Budde/Rieske 2022). Es gab zwei interessante empirische Beobachtungen in Bezug auf Schule. Die eine war in einem Politik-Leistungskurs, wo über den ‚Gender Pay Gap' diskutiert wurde und es gab einen als männlich gelesenen Schüler, der mit Blick auf potenzielle Elternzeiten von Frauen so argumentierte: Naja, es wäre für Unternehmen ja auch irgendwie nachteilig, Frauen einzustellen, primär wegen der Kinder. Das Interessante ist nicht das Argument, sondern dass der Schüler argumentativ in diesem Kurs ‚kein Bein auf den Boden' gekriegt hat. Es wurde insbesondere von queeren und männlich gelesenen Mitschüler:innen klar gemacht, dass diese Position nicht tragfähig ist, weil sie diskriminierend ist. In der gleichen Schule – Sportunterricht achte Klasse – gab es eine Beobachtung von einem Jungen, der weniger gute Noten bekommen hat. Dieser Junge ist beim Aufwärmen zu langsam gelaufen und musste dann Liegestütze machen, um das zu kompensieren. Und als er nach fünf Liegestützen nicht mehr konnte und auf dem Boden lag, meinte der Lehrer: ‚So, jetzt bist du ganz unten' – und produziert so Männlichkeitsnormen und Abwertungen.

Warum erzähle ich dies? Weil ich glaube, dass in den Beispielen ein Spannungsfeld aus weitgehender Transformation und beharrlicher Tradierung gut sichtbar wird. Meine These ist, dass dieses Spannungsfeld konstitutiv für die Schule ist. Die Antwort verweist darauf, dass es kein Entweder-Oder gibt. Auf der einen Seite zeigen sich Transformationen: Die gesetzlichen Grundlagen etwa verändern sich mit dem Personenstand divers, an verschiedenen Stellen wird geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule thematisch. Das verweist auf Veränderungen. Wir finden in der Praxis andererseits aber auch traditionelle Herangehensweisen. Diese Gleichzeitigkeit müssen wir theoretisch

als Konstitutionsbedingung von Schule einbeziehen. Das ist das eine, was ich für den gegenwärtigen Stand ableiten würde. Und mit Blick auf politische Verhältnisse in Bezug auf Wahlerfolge rechter Parteien hätte ich zum anderen den Eindruck, dass viele der angedeuteten Transformationen ja nicht dauerhaft sind, im Gegenteil, sie sind hoch umkämpft und kein gesicherter Stand, auf den man sich verlassen könnte. Dies zeigen Debatten um sexuelle Bildung oder geschlechtervielfaltsangemessene Sprache.

Mit Blick auf Schule haben wir in dem Forschungsprojekt zudem herausgearbeitet, dass eine erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung stärker Begriffe wie Bildung, Erziehung, Sorge und Generationenverhältnis konfigurieren müsste. Wir beschreiben Verhältnisse in der Schule, aber eigentlich analysieren wir dabei selten erziehungswissenschaftliche oder pädagogische Themen. Denn was unsere Studie auch gezeigt hat, war, dass sich generationale Ordnungen verschieben. Von der ersten bis zur 13. Klasse sehen Männlichkeitskonstruktionen unterschiedlich aus. Sichtbar wird etwa, dass es vor allem um geschlechterdifferenzierende Erziehung geht, während in den schulischen Bildungsprozessen Geschlecht eine geringere Rolle spielt bzw. sogar institutionelle Möglichkeiten zur Transformation bestehen. In der Grundschule steht die Regulation von Emotionen im Vordergrund und damit institutionelle Erwartungen an ein ‚altersgerechtes Verhalten'. In der weiterführenden Schule gestaltet sich das pädagogische Arbeitsbündnis mit männlichen Jugendlichen dann rationaler und sachbezogener, aber auch distanziert-ironischer. Weiter ist vor allem der koedukative Sportunterricht eine wichtige Basis für die Konstruktion von Geschlechterhierarchien. Darüber hinaus ist die schulische Praxis mit spezifischen curricularen Vorgaben und Leistungsanforderungen verknüpft. Und solche Analysen halte ich für wichtig, um auch den schulischen Mehrwert der Geschlechterforschung kenntlich zu machen.

Denise Bergold-Caldwell: Ganz herzlichen Dank, Jürgen. Also wir sind da einer Meinung (darüber hatten wir auch schon mal auf dem Flur gesprochen). Ich finde, Geschlechterforschung in der Schule soll explizite *Geschlechtertheorien* und *Sexualitätstheorien* hervorbringen, aber auch intersektionale Zugänge sollten in ihrer Vielfalt weiter gestärkt werden und wahrgenommen werden.

Gibt es noch weitere Entgegnungen zur Frage von Tradierung und Transformation? Jutta?!

Jutta Hartmann: Mir sind beim Zuhören verschiedene Assoziationen gekommen. Maisha, nochmal zu deiner Positionierung in der Geschlechterforschung, also dass du Themen bearbeitest, die dann womöglich gar nicht als erziehungswissenschaftlich – von wem auch immer – anerkannt werden. Mich erinnert das ein wenig daran, wie ich mich früher selbst innerhalb unserer Sektion gefühlt habe, weil ich mich ebenfalls mehr in der Geschlechterforschung als in

der Erziehungswissenschaft verortet habe. Das war in den 1990er Jahren. Ich bin ein wenig länger als ihr dabei, nehme generational eher eine Zwischenposition ein. Was Antje mit Bezug auf Butler und Foucault sagt, war, als ich in die Sektion kam, keinesfalls Mainstream – also differenztheoretisch im Unterschied zu identitätstheoretisch zu denken. Im Gegenteil, es war nicht einfach, diese Perspektiven der Gender und Queer Studies in die erziehungswissenschaftliche Debatte zu tragen, ein Resonanzraum dafür war nicht selbstverständlich, wie der Tagungsband „Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung" (Lemmermöhle/Fischer/Klika/Schlüter 2000) dokumentiert. Zusammen mit dem Band „Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven" (Fritzsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren 2001) kam diesem sicherlich eine Scharnierfunktion zu.

Auch die Verschiebung von ‚doing gender' zu ‚Performativität' war nicht unumstritten. Sie hat ja eine dezidiert machttheoretische Perspektive auf Identität in die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung eingeführt. Die schulbezogene Relevanz dieser Verschiebung liegt vielleicht nicht sofort auf der Hand. Als du, Maisha, von Antidiskriminierungsforschung gesprochen hast, musste ich an die verschiedenen Antidiskriminierungsansätze in der Pädagogik denken und vielleicht versuche ich die Relevanz mit einem kritischen Bezug auf diese zu verdeutlichen. In meiner Forschung grenze ich mich von einfachen Antidiskriminierungsansätzen ab, die sich an einer heteronormativen Mehrheit orientieren und diese einladen, Toleranz oder Akzeptanz gegenüber Marginalisierten zu entwickeln. Im Anschluss an eine größere diskursanalytische Untersuchung zu Geschlecht, Sexualität und Lebensform in Pädagogik und Erziehungswissenschaft entwickelte ich zur Jahrtausendwende den Ansatz einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann 2002). Dieser zielt poststrukturalistischen Theorien folgend darauf ab, nachvollziehbar zu machen, wie wir in einer Gesellschaft leben, die, auch in Hinblick auf Subjektpositionen, zwischen Norm und Abweichung unterscheidet, und welchen Unterschied es macht, da anzusetzen und zu fragen: Wie finden denn überhaupt diese norm(alis)ierenden Konstruktionen statt? Wie kommen wir dazu davon auszugehen, dass Gruppen von Menschen einander gegenüberstehen, die wir mit einer großen Selbstverständlichkeit binär aufspannen, als vermeintlich von Natur aus so oder anders gegeben? Macht wirkt auch in der Subjektbildung. Für mich ist das ein aktuell gebliebenes Thema. Aber wenn ich mir die Debatte anschaue, dann fällt Vieles auch von dem, was sich ‚queer' nennt, hinter den Anspruch einer solch kritisch-dekonstruktiven Pädagogik zurück; wenn mit (latent) essentialistischen und nicht auch mit macht- und identitätskritischen Perspektiven gearbeitet wird. Machttheoretisch betrachtet ist die Herausforderung, zu fragen, wie die Unterschiede zwischen dem Differenten hergestellt und hierarchisiert werden. Das kritisch-dekonstruktive Moment ermöglicht es auch in der Antidiskriminierungspädagogik, dieses Differente nicht einfach zu

reproduzieren, sondern dessen konstitutives Verhältnis zu Normen nachzuvollziehen und zu ergründen, wie es möglicherweise auch verschoben bzw. anders gedacht werden kann.

Mit Blick auf die Gegenwart habt ihr gefragt, was wir als theoretisch und empirisch gesichertes Professionswissen erachten. Und da würde ich anschließend an meine gerade genannte Studie mit Blick auf vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sagen, dass wir sicher wissen, dass und in vielerlei Hinsicht auch wie Erziehungswissenschaft und Pädagogik daran beteiligt sind, geschlechtliche und sexuelle Ordnungen hervorzubringen und in der Vorstellung von Differenz Macht zu reproduzieren; wie sie aber auch der Ambivalenz von Bildung folgend das Potenzial haben, dekonstruierend und verschiebend zu wirken (Hartmann 2002). Als gesichertes Professionswissen würde ich auch festhalten wollen, dass in der Schule viel Diskriminierung, Ausgrenzung, Leid produziert wird. Das weisen viele Studien nach. Bettina Kleiner (2015) hat Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher rekonstruiert und gezeigt, wie diese auch als Bildungssituationen wirken und welche Handlungspotenziale marginalisierte Subjekte dabei entwickeln können. Darüber hinaus sehe ich gesichertes Wissen in der Bedeutung von Lehrkräften. Florian, du hast mit deiner Studie deutlich gemacht, welche unterschiedlichen Deutungsmuster sich bei Lehrkräften zum Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt rekonstruieren lassen, die sich als vermeidend, begrenzend oder anerkennend erweisen und die mit Blick auf die Praxis ganz unterschiedliche Effekte entfalten (Klenk 2023). Und auf einer nochmals anderen Ebene: Ich habe gerade die Studie von Juno F. Grenz (2024) zu Bildung in Zeiten von Antifeminismus gelesen. Sie macht u.a. deutlich, dass erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe wie Bildung ohne Referenzen auf Geschlecht und Sexualität nicht überzeugend theoretisiert werden können. Denn wir haben es immer schon mit einer geschlechtlich und sexualisiert hervorgebrachten Bildung zu tun.

Und mein letzter Punkt: Eine Frage war ja auch, was das für die konkrete Praxis heißt. Da würde ich gerne vor dem Hintergrund des Praxisforschungsprojekts VieL*Bar, in dem wir u.a. theoriefundiert entwickelte Orientierungslinien empirisch in der pädagogischen Praxis auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft und weiterentwickelt haben, die Orientierungslinie „Vielfalt von der Vielfalt aus denken“ hervorheben (Hartmann et al 2018: 181). Diese verhilft dazu, aus einer Gegenüberstellung von Norm und Abweichung herauszukommen, wie es in klassischen Ansätzen der Antidiskriminierungspädagogik häufig eben immer noch der Fall ist. Demgegenüber geht es darum, die Vielfalt – hier jetzt nicht nur auf geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen bezogen, sondern auch auf die post-migrantische Gesellschaft und eine Gesellschaft, die Ableism hinterfragt – selbstverständlich von der Vielfalt aus zu denken und rauszukommen aus binärem Denken. Das lässt sich gut in Aus-, Fort- und Weiterbildungen vermitteln, was wieder einen Bogen spannt zum Lehramtsstu-

dium. Das war, was mir als gesichertes Professionswissen zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, die immer intersektional zu denken sind, als erstes einfällt.

Aber vielleicht hänge ich noch etwas zum Thema Intersektionalität an. Auch ich denke, dass es unglaublich anspruchsvoll ist, intersektional vorzugehen, und auch ich sehe den Anspruch dazu in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung angekommen. Was es aber noch braucht, sind mehr Forschungen zur Anwendung in der pädagogischen Praxis. Mart Busche und ich haben in einer kleinen Studie untersucht, wie Fortbildungen von pädagogischen Fachkräften zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt aus einer intersektionalen Perspektive umgesetzt werden (Busche/Hartmann 2024). Wir haben Unterschiede im Gehalt festgestellt, wie Intersektionalität als Konzept vermittelt wird, dass der Begriff eher im Sinne von einem Term angekommen ist, der genutzt wird, dabei aber nicht unbedingt auch umgesetzt als eine machtreflexive, identitätskritische Perspektive – entwickelt von Schwarzen Frauen mit Blick auf Schwarze Arbeiter:innen. Wir haben festgestellt, wie dieser Gehalt ganz schnell wegkippen kann und an vielen Stellen der Eindruck entsteht: „Okay, eine Zeit lang war jetzt Diversity ‚in', jetzt wird dieser Begriff abgelöst von Intersektionalität." Maisha hat vorher auch von so einer Art Inhaltsentleerung gesprochen. Da müssen wir aufpassen, dass Intersektionalität nicht zu einer angesagten neuen Terminologie wird, die verkürzt lediglich als Verweis auf unterschiedliche Differenzkategorien eingesetzt wird.

Antje Langer: Ich habe gerade den Impuls, jetzt noch mal das, was du gerade gesagt hast, auch mit Jürgens Aussage am Anfang zu koppeln: also mit dem Spannungs- bzw. Konfliktfeld von Transformation und Tradierung. Beides findet gleichzeitig statt, ist je unterschiedlich zueinander relationiert, je nachdem, was ich gerade betrachte. Aber es steht sich nicht zwangsläufig gegenüber, ist also nicht – vielleicht sogar im seltensten Fall – ein Gegensatz im Sinne von Entweder/Oder. Auch in der Geschlechterforschung macht es auf mich den Eindruck, als würden Transformation und Tradierung häufig als Gegensatz gedacht, einfach weil wir – wie wir gerade aus der eigenen Disziplin her wissen – stark im dichotomen Denken verhaftet sind und es Anstrengung bedeutet, die Komplexität zu denken, aber auch weil gesellschaftliche Transformation oft linear gefasst wird. So kommt es dann eben auch zu vereinfachten Auffassungen, wie „die einen bewegen sich in die eine Richtung, die anderen in die andere Richtung". So liest sich das häufig, wenn die Frage nach Retraditionalisierung gestellt wird. Und die jeweiligen Denkweisen gehen dann ggf. auch in die Forschung und Theoriebildung ein.

Gleichzeitig hat sich das gesellschaftlich, würde ich sagen, auch noch mal geändert. Dass das Spannungsverhältnis zwischen Transformation und Tradierung in Bezug auf die Geschlechterdimension *als* konflikthaftes Verhältnis überhaupt eines ist, mit dem alle, also eben auch Kinder und Jugendliche in

ihrem Aufwachsen und somit in der Schule, konfrontiert sind – und zwar als Geschlechteranforderung. Also es gibt zwar nach wie vor Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen, aber beide lassen sich nicht mit vermeintlich eindeutigen ‚Rollenerwartungen' skizzieren. Sie sind nicht nur intersektional gedacht differenziert zu betrachten, in sich widersprüchlich oder ambivalent, sondern tragen das historisch-gegenwärtige Spannungsverhältnis in sich. Beispielsweise geht es häufig in Lehrveranstaltungen mit Lehramtsstudierenden um Stereotype. Also immer wieder wird gegen die Stereotype gewettert, und es ist klar, die sind alle doof, die müssen wir abschaffen und das müssen wir sozusagen angehen und das muss im Unterricht bearbeitet werden. Aber ich glaube, es werden in diesem Reden nicht nur die Stereotype reproduziert, sondern das Spannungsverhältnis von Transformation und Tradierung selbst wird artikuliert. Weil es in gegenwärtigen Geschlechteranforderungen steckt – deswegen mag ich diesen Begriff eigentlich auch ganz gerne. Es geht um eine historisch-lokalisierte Konstellation, die auch aufgrund der (medialen) Omnipräsenz des Themas *für alle* vor allen Dingen eine Folie für Auseinandersetzungen bietet. Also erstmal ganz egal, wie sich wer verortet, wie wer zu was steht. Die Konflikthaftigkeit im Geschlechterverhältnis ist sozusagen Normalität, mehr noch: sie wird zu einer normativen Realität. Abweichung von der Norm kann dann sehr unterschiedlich aussehen. Also da finde ich den Begriff der Geschlechteranforderungen irgendwie sehr brauchbar und ich bringe ihn gern in Professionalisierungswissen ein.

Genau dieses beschriebene Verhältnis, das zeigt sich in der Schule, bei Lehrkräften und bei Schüler:innen, aber ich finde, eben auch in der Wissenschaft. Also wir haben jetzt viel darüber geredet, Geschlechterforschung müsste eigentlich noch mehr in das Erziehungswissenschaftliche eingehen oder die Dimension Geschlecht als eine, die zentral für Bildung ist. Und gleichzeitig begegnet uns das Konflikthafte auch in der Wissenschaft, sei es jetzt als Abwehr, sei es als Ignoranz. Aber eben auch im Aufgreifen. Ich würde sagen, Vieles aus der Frauen- und Geschlechterforschung ist auch in erziehungswissenschaftliche Diskurse eingegangen. Es wird nur häufig nicht benannt, dass etwas auch Resultat zum Beispiel einer feministischen Wissenschaftskritik war, aus einer Geschlechterforschungsperspektive mal irgendwann erforscht worden ist. Geschlechterforschungswissen wird als solches selten benannt, es wird nicht expliziert, wo es ‚eigentlich' herkommt. Oder es wird eben ignoriert. Also das wäre die andere Variante, auch in Bezug auf zum Beispiel sexualisierte Gewalt. Da, finde ich, ist die Geschlechterdimension eine, die sehr häufig ziemlich unterbelichtet ist, also wo das Geschlechterverhältnis als ein zentrales für sexualisierte Gewalt empirisch und auch für die Theoriebildung total wichtig wäre. An solchen Beispielen zeigt sich, dass so etwas wie Tradierung und Transformation auch im wissenschaftlichen Wissen bzw. in der Wissensproduktion eine Rolle spielt, also als Spannungsverhältnis, das zugleich vielfach eingeebnet wird. Und vielleicht wäre das noch mal ein interessanter

Punkt Richtung Zukünftigem: was das für die Theoriebildung eigentlich heißt, die wir ja jetzt auch schon aufgegriffen haben oder die ihr auch schon so benannt habt als ein Moment, an dem weitergearbeitet werden muss.

Und noch zu einem weiteren Punkt: Ich habe relativ viele Abschlussarbeiten von Studierenden, die Lehrkräfte befragen und im Grunde genommen jeweils ähnliche Deutungsmuster von Lehrkräften herausarbeiten, als Antwort auf die Frage, welche Rolle eigentlich Geschlecht in der Schule spielt, ganz allgemein gesprochen. Und ich sehe da eine interessante, diskursive Verschiebung im Laufe der letzten Jahre: Also einmal treffen Studierende auf Abwehr, wenn sie mit dem Thema kommen und Interviews führen wollen. Das ist etwas, das schon lange so ist. Jetzt hat sich das aber nochmal verändert. Bisher waren es immer diejenigen Lehrkräfte, die sprechen wollten, weil sie das Thema für wichtig hielten und es tatsächlich als einen Raum gesehen haben, die Interviews auch dafür zu nutzen. Dabei traten dann auch durchaus Widersprüche zutage. Also das zeigt sich viel in diesen Interviews. Und jetzt gibt es aber auch diejenigen, die sprechen wollen, um zu sagen, wie blöd sie das Ganze finden. Das zeigt meines Erachtens auch noch mal ein Moment, mit dem wir es in diesem Spannungsfeld zu tun haben. Es ist nämlich nicht nur dieses Spannungsfeld als vermeintliches ‚Außen', sondern es sind Kämpfe, mit denen alle (auf ganz unterschiedliche Weise und mehr oder weniger privilegiert) zu tun haben und in die sie involviert sind. Und ich glaube, das ist eine zentrale Änderung auch im Verhältnis jetzt noch mal zu vor 20 Jahren, wo zwar auch natürlich jetzt nicht alle Lust hatten, sich mit Geschlechterverhältnissen zu beschäftigen, aber diese krassen Auseinandersetzungen waren medial nicht öffentlich an der Tagesordnung. Und das verändert sowohl das Forschen und das Wissenschaft-betreiben. Dazu gehört aber auch gleichermaßen wiederum der Ruf nach Vielfalt und Inklusion, also als institutionalisierte Programmatik. Da sind wir dann als Geschlechterforscher:innen wieder gefragt, weil wir ja eh Ahnung vom Thema haben. Auch da sind es sehr unterschiedliche Bewegungen und ich finde, das zeichnet so die Gegenwart in der Disziplin wie in der Hochschule sehr aus, dass wir gefragt werden, weil wir Expert:innen in vielerlei Hinsicht sind, also als Antidiskriminierungsforschende. Und gleichzeitig aber in der Theoriebildung und (inter)disziplinären Wissensproduktion eigentlich keiner was von uns wissen will. Also jetzt mal ein bisschen überspitzt, aber vielleicht auch nicht überspitzt. Ja. Dabei lasse ich es erstmal.

Maisha Maureen Auma: Ich habe mir gar keinen Gefallen damit getan, ans Ende zu gehen, weil es thematisch jetzt sehr dicht geworden ist. Was bisher alles gesagt wurde ist sehr anregend. Ich versuche erstmal meine Perspektive darzulegen, um dann anschließend an dem Gesagten anzuknüpfen. Für mich liegt das, was mich in der gegenwärtigen Theoriebildung interessiert, im Bereich von (Critical) Literacy, also Wissensformen, Wissenspraxen und auch Wissensstrategien zu Differenz, Macht und Heterogenität. Diversity Literacy

nehme ich dabei als Eingangsbegriff. Der Ansatz der ‚Critical Diversity Literacy' (Steyn 2007) gilt als Dach für das, was ich mit den Exklusionsrealitäten und mit der zunehmenden Präsenz von historisch Marginalisierten in den unterschiedlichen Wirkungsebenen der Institution Schule angedeutet habe, und für ihr Ringen, Sinn daraus zu machen und (institutionelles) Wissen dazu mitzugestalten. Jutta, ich knüpfe hier wieder an deinen Gedanken oder deine Vorbehalte zur Charakterisierung solcher Analysen als Antidiskriminierungsforschung an. Ich habe damit gerungen, ob diese Charakterisierung den Blickwinkel eventuell einengt. Ich könnte auch von einer intersektionalen ‚Gleichstellungsforschung' sprechen. Wir beide (Jutta und ich) waren in unterschiedlichen Konstellationen und Funktionen im Berliner Raum an der Erstellung und Reflexion schulbezogener Wissensbestände und Formate beteiligt. Dazu gehörten die OHR, die Orientierungs- und Handlungsräume ‚Bildung zur sexuellen Selbstbestimmung' sowie die OHR zu ‚Genderkompetenz und Gender Mainstreaming'. Formate also, mittels derer Antidiskriminierungs- bzw. Gleichstellungswissen, also auch wieder eine bestimmte Art von Critical Literacy vermittelt und institutionalisiert werden sollen. Aus der Perspektive einer kritisch-intersektionalen Diversitätsforschung war eine große Herausforderung damit verbunden, beim Gender Mainstreaming ihre rechtlich verbriefte binäre Organisierung zu vermitteln und gleichzeitig den Blick zu öffnen für die Realität von Geschlechtervielfalt. Da stehen unterschiedliche Wissensbestände in Spannung zueinander.

Die Thematisierung der unterschiedlichen Rezeptionssperren in Erziehungswissenschaften gegenüber queerfeministischen kritisch-dekonstruktivistischen Analysen bspw. leuchtet mir ein – ich sehe da Ähnlichkeiten zu dem lückenhaften Einbezug intersektionaler rassismuskritischer Forschung. Die verwandten Kämpfe oder die ‚Geburtsschmerzen' intersektional-machtkritischer Perspektiven sind mir hier nochmal klarer geworden. Deine differenztheoretischen und normkritischen Arbeiten, Jutta, waren total wichtig für die Schärfung meiner intersektional-rassismuskritischen Analysen in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Ebenfalls der Ansatz von Gudrun-Axeli Knapp, das explizite Aufeinander-beziehen von Gleichstellungsarbeit (Normalisierung), Dekonstruktion (Normkritik) und Empowerment (Schutz- und Anerkennung) als drei sich gegenseitig korrigierenden Linien. Und schließlich der Ansatz von Mai-Anh Boger, die Trilemma-Theorie, die sich erneut auf empirischer Basis mit der Komplexität und Umkämpftheit von Anerkennung und (Institutions-)Kritik in vermachteten Ungleichheitsverhältnissen befasst. Die drei Aspekte Empowerment, Dekonstruktion und Normalisierung sind spannungsreiche, verbundene Strategien und Wissensbestände zur Inklusion historisch marginalisierter sozialer Gruppen in eine Theoriebildung, die sich mit einer nicht auflösbaren Spannungsbeziehung befasst und explizit macht, dass wir gegensätzliche Dinge in Bewegung setzen müssen, um inklusive Realitäten in Bildungsinstitutionen zu erwirken.

Abschließend möchte ich als konkretes Beispiel eine Perspektive von antidiskriminierungsengagierten Berliner Schüler:innen einbringen. Es ist ein Beispiel aus der intersektional-rassismuskritischen Antidiskriminierungsdokumentation und dem Beschwerdemanagement und betrifft die damit verbundenen Wissensstrategien, sprich Literacy-Dimensionen. In der Berliner Bildungsverwaltung gibt es eine Tradition, Schüler:innenarbeiten in den Fluren der Bildungsverwaltung auszustellen. Richtlinien hierzu scheint es nicht zu geben. Im Frühjahr 2022 machten antidiskriminierungsengagierte Berliner Schüler:innen in Absprache mit einer Schwarzen Lehrerin Fotos von einer Schüler:inarbeit, die als rassistisch geprägte Normen reproduzierende Arbeit eingeschätzt wurde. Damit war eine Institutionskritik an die Bildungsverwaltung verbunden. Sowohl die postmigrantischen Schüler:innen als auch die Schwarze Lehrkraft meldeten die Ausstellung dieser Arbeit als eine rassistisch geprägte Diskriminierung. Es handelte sich um eine Bildergeschichte, eine Fotostory. Gegenstand dieser Fotostory war ein Tag im Leben der Klassenlehrerin, die Frau Schwarz hieß (aber offenbar eine weiß-positionierte Lehrkraft ist). Die Schülerin, die offenbar auch weiß-positioniert ist, hatte dazu eine Foto-Story angefertigt. Dargestellt wurde in einer rassistisch geprägten Bildertradition eine Figur, eine Karikatur kolonial-rassistischer Körperdarstellung von Schwarzen Körpern. Die Figur wurde beim Waschen und anderen körperlichen Verrichtungen gezeigt, deren Abbildung als indiskret bezeichnet werden muss. Die Schwarze Lehrer:in hatte – in der Sprache von Sara Ahmed – ein Complaint (eine offizielle Beschwerde) verfasst und an die Berliner Landesstelle für Gleichstellung und gegen Diskriminierung eingereicht, die dann die Bildungsverwaltung zu einer Stellungnahme aufgefordert hat, welche der Schwarzen Lehrkraft vorlag. Die gemeinsame Analyse des Prozesses der eingereichten Beschwerde bis zu ihrem vorläufigen Abschluss (der von der Berliner Bildungsverwaltung an die Lehrkraft geschickten Stellungnahme) bildete die Grundlage des gemeinsamen Lernens (Literacy bzw. Generierung von spezifischem Antidiskriminierungswissen). Damit will ich wieder in Anknüpfung an Jutta sagen, es geht schon um identitätsstiftende Diskriminierungs- und Widerstandserfahrungen. Diese müssen aber auf normkritische und identitätskritische Wissensstrategien bezogen werden, ansonsten führen sie in verengte Analysen.

Das ist etwas Konkretes, das ist etwas, worauf wir konkrete Wissensformen, Literacy und Strategien entwerfen müssen. Rape Culture oder andere normalisierte Grenzverletzungen und Gewaltformen im Schulalltag sind nicht abstrakt. Sie sind konkret. Sie zeitigen sich im gemeinsamen Alltag. Für mich liegen intersektional-diversitätsgeprägte Wissensstrategien/Literacyformen an der Schnittstelle zwischen Gesellschafts- und Institutionstransformation und Selbsttransformation. Und um das alles abzukürzen: Für mich sind die subjektwissenschaftlichen Perspektiven und subjektwissenschaftliche Theorien inte-

ressant, also bspw. Frigga Haug, also gemeinsame Versuche zu verstehen: wir sind nicht außerhalb der Verhältnisse, wir sind ein Teil davon.

Und dafür waren deine Arbeiten, die Arbeiten von Gudrun-Axeli Knapp, die Arbeiten von Mai-Anh Boger hilfreich, um komplexe Spannungsmomente nicht zu vereinfachen und zu sagen, es ginge bloß um Empowerment. Sondern es geht um Dinge, wo ich in Komplizenschaft bin. Es geht um Dinge, wo es um Routinen geht. Es geht darum, Dinge mal durchzuschütteln, ohne zu wissen, was überhaupt kommt. Es kann was Schlimmeres kommen. Also das ist die eine Perspektive, die für mich wichtig ist. Okay, ich gebe mal zurück.

Denise Bergold-Caldwell: Ganz herzlichen Dank, ihr vier. Also ich habe jetzt schon so viel gehört und mitgeschrieben, meine Finger tun weh. Ich freue mich schon, wenn das irgendwie transkribiert ist und ich nochmal nachlesen kann. So wie Flo auch, versuch ich kurz, die inhaltliche Essenz zusammen zu fassen. Für mich ergibt sich diese aus zwei eher drei Punkten. Einmal das, was Jürgen gesagt hat und was ihr unterschiedlich aufgegriffen habt: Die Frage von Tradition und Transformation, in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung nicht als Gegensatzpaar zu betrachten, sondern die Gleichzeitigkeit zu betonen. Und ich finde, das zeigt sich auch in dem, was Maisha hier gesagt hat: Die Critical Literacy von marginalisierten Subjekten also wie lernen diese Subjekte, Subjekt zu sein, auch in der kritischen Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, die wieder zu einer Transformation führen können. Auf eine Art ist hier auch die Gleichzeitigkeit von Transformativität einerseits und Beharrung/Tradition anderseits sichtbar. Auf der anderen Seite, könnte mensch fragen, wie Antje auch beschrieben hat: Ist Transformation immer gerichtet und mit spezifischen Themen, Orten und Personen verbunden und Tradierung genauso? Oder die Frage: Wie manifestieren sich veränderte Diskurse auch in Abschlussarbeiten, wenn Personen plötzlich widersprechen und deutlich machen wollen, dass sie das Thema Geschlecht überflüssig finden? Dieser – eigentlich ja antifeministsiche – ‚Widerstand', der auch von Jutta aufgegriffen wurde, zeigt die Gleichzeitigkeit von Transformation und Re-Tradierung, verweist aber auch darauf, dass sie nicht unbedingt gerichtet stattfindet. Sehr spannend! Herzlichen Dank und ich übergebe den Staffelstab an Yalız.

3 20 years on: Ausblick auf Leerstellen und Bedarfe der zukünftigen Geschlechterforschung

Yalız Akbaba: Unsere Fragenblöcke, die wir in Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft analytisch getrennt haben, insinuierten ja eine Fortschrittserzählung, die nicht aufgegangen ist. Das ist jetzt sehr klar geworden durch die Gleichzeitigkeit von Tradierung und Transformation, die nachgezeichnet wurde. Es soll

jetzt noch um einen Ausblick gehen und jede:r von euch könnte sich einen Bereich herauspicken und z.B. auf Leerstellen und Bedarfe der zukünftigen Geschlechterforschung eingehen. Anders gefragt: Wenn wir uns in 20 Jahren wiedertreffen würden und zurückschauen würden, was wäre dann zum Beispiel analog zu dem, was wir heute als Entwicklung von heteronormativen Perspektiven hin zu geschlechtlicher Vielfalt, oder als Entwicklungsbedarf hin zu intersektionalen Perspektiven erkennen? Vielleicht ist es die Frage nach methodologischen Weiterentwicklungen intersektionaler Geschlechterforschung. Oder Fragen an die Disziplin der Erziehungswissenschaft**,** die sich derzeit noch zu versperren scheint und sich nicht zuständig fühlt für die Fragen von Geschlecht, die für erziehungswissenschaftliche Konzepte und Theoriebildung als zentral angesprochen worden sind. Oder sind es Fragen an die Institution, also insofern sich gegenwärtig curricular keine Türen öffnen, sondern immer nur ein Spalt. Herauszuhören war auch, dass es um die Aufarbeitung von Vergessenem gehen könnte, also eine Art Archivarbeit?

Antje Langer: Ja, also ich nehme mal dieses ‚in 20 Jahren': Natürlich erfreuen wir uns da bester Gesundheit und haben total tolle Zustände. Um die Geschlechterforschung kommt keiner drum herum und sie ist total akzeptiert.

Ganz konkret, weil wir den Aspekt der Theoriebildung immer wieder hatten: Ich glaube, das ist wirklich ein ganz wichtiger Punkt, der systematisch noch mal weiter anzugehen ist. Und es hat auch schon etwas begonnen, was fortgesetzt wird. Und wenn wir in 20 Jahren darauf gucken, wird das, glaube ich, ein tolles Unterfangen. Ich denke da an die neue Buchreihe im Verlag Beltz Juventa: „Erziehungswissenschaft *geschlechtertheoretisch*". Da gibt es bisher zwei Bände, die mit geschlechtertheoretischen Positionierungen zu Erziehung und Bildung gestartet sind (Baader/Hoffarth/Rendtorff/Thon 2024) und mit Fokus auf Differenz und Differenzierungen fortgeführt wurden (Kleiner/Rendtorff 2024). Jetzt erscheint gerade ein nächster Band zu Denker:innen und Impulsgeber:innen der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung (Baader/Kleinau 2025), der nochmal ein ganz anderes Format hat. Und diese Reihe soll weitergehen und das ist ganz konkret ein Ort, an dem Theoriedebatten und empirische Geschlechterforschung – ohne das jetzt allzu sehr trennen zu wollen – stattfinden können. Und ich finde es eigentlich schön, das auch hier jetzt nochmal sagen zu können. Ich hoffe, dass die, die das lesen, sich eingeladen fühlen, hier mitzugestalten. Die Reihe soll ein Denkraum sein, aber auch einen Raum, der dann möglich macht, dass das Wissen in weitere erziehungswissenschaftliche und pädagogische Felder eingeht. Dabei wäre z.B. auch die Idee von Tradierung und Transformation als Spannungs- und Konfliktverhältnis in bestimmten Konstellationen als Forschungsgegenstand aufzugreifen. Auch die Frage: „Wie können wir eigentlich Geschlecht theoretisch denken, wenn wir es als ‚fluide' fassen?" Also nicht nur als Vielfalt im Sinne von: wir haben irgendwie verschiedene geschlechterbezogene Positionierun-

gen, sondern eben Geschlechtlichkeit fluider denken, ohne dabei Geschlecht als gesellschaftliche Strukturkategorie zu vernachlässigen. Ich glaube, das ist theoretisch noch überhaupt nicht so ausbuchstabiert. Nach wie vor wird davon gesprochen, eine Geschlechtsidentität auszubilden, gerade als Anforderung für Jugendliche. Was heißt das eigentlich? Wie müssen wir theoretische Konzepte hier weiterentwickeln, damit zukünftige Studierende und Lehrkräfte da mal was anderes an die Hand kriegen? Also da gibt es noch ganz schön viele Aufgaben, würde ich sagen. Das sind so die beiden Punkte.

Und um vielleicht die Archivarbeit, die in meiner Vorstellung erwähnt wurde, nochmal kurz aufzugreifen: Ich denke, wir sollten immer wieder den Blick auf die Historie lenken. Aus Theorien und empirischen Studien, dem Blick auf die sozialen Bewegungen und die kritische Rekonstruktion der Institutionalisierung der Geschlechterforschung lässt sich wahnsinnig viel lernen und Interessantes finden. Vor allem müssen Dinge ja auch nicht immer neu erfunden werden. Mit den Masterstudierenden der Gender Studies lässt sich durch den Gang ins Archiv einfach wunderbar in ein sich stetig neu konstellierendes Verhältnis von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft eintauchen. Ich finde das einen sehr guten Zugang. Für das Lehramtsstudium und zukünftige Lehrkräfte würde ich mir das auch sehr wünschen, dafür müsste jedoch der Anteil von Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften im Studium größer sein.

Jürgen Budde: Ich glaube, ich kann daran gut anschließen. Ich habe drei Punkte. Wir hätten in 20 Jahren das Verhältnis zwischen Tradierung und Transformation geklärt und würden beides zusammendenken. Katharina Walgenbach und Anna Stach haben 2016 auf der Tagung in Wuppertal thematisiert, wie feministische Diskurse und Neoliberalismus ineinandergreifen. Es gibt interessante Theorieangebote wie dynamische Stabilisierung. Das sind Anknüpfungspunkte, die weiterhelfen. Oder jetzt im Bereich Männlichkeitsforschung Konzepte wie ‚hybrid masculinity', die davon ausgehen, dass Transformationen gleichzeitig Verhältnisse stabilisieren.

Zweitens finde ich es total interessant, was im Moment unter diesem großen Label Posthumanismus diskutiert wird, weil diese Perspektive andere Anschlüsse an politische und auch sozialökologische Diskurse bietet, die ich spannend finde, weiter auszuloten. Da geht es um Körper, Vulnerabilität, Macht und Ethik. Das finde ich eine interessante theoretische Weiterentwicklung.

Drittens braucht es auch einen Bezug auf erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe. Also sowohl eine Analyse, inwieweit diese vergeschlechtlicht sind oder intersektionale Ungleichheitsverhältnisse produzieren und reproduzieren. Aber auch andersherum sollten diese Begriffe stärker in unser Nachdenken mit einbezogen werden. ‚Erziehung' oder ‚Lernen' beispielsweise sind Begriffe, die in allen Jahrbüchern und in allen Tagungsbeiträgen noch nicht wirklich aufgetaucht sind. Ob ich jetzt ‚Lernen' so einen guten Begriff finde, sei dahingestellt, aber Konzepte davon, wie eine bestimmte Form von verge-

schlechtlichter Subjektivierung mit Lernen und Lerndiskursen zusammenhängt, das wäre total interessant. Generativität wäre gerade für die Schule ein riesengroßes Thema, aber auch sowas wie eine Institutionentheorie – weil wir natürlich eine Vorstellung davon haben, dass Schule vergeschlechtlicht ist und dass sie vergeschlechtlichend wirkt, aber wir wissen nicht so richtig viel darüber, wie das funktioniert. Das Feld ist komplex, sodass wir eben auch vielleicht die Schule als Institution besser verstehen müssten, sowohl in ihrer gesellschaftlichen Verfasstheit als auch in ihrer pädagogischen Daseinsform. Und dafür bräuchten wir, glaube ich, nicht nur Archivarbeit, sondern empirische Arbeiten. Größere, zusammenhängende kooperative Studien, in denen wir diesen Zustand, wie er sich darstellt, versuchen gemeinsam in den Blick zu nehmen. Das halte ich für wichtig, weil ich glaube, wir haben nicht nur ein Theorie-, sondern auch ein Empiriedefizit.

Jutta Hartmann: Ich kann da überall total gut mitgehen. Der Titel des aktuellen Jahrbuchs bezieht sich auf Schule auch als Praxisfeld und signalisiert damit, dass die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung nicht nur um ihrer selbst und der Erkenntnisse willen, sondern auch um der Anwendung willen betrieben wird. Und die fängt schon in der (universitären) Ausbildung an. Ich habe am Anfang thematisiert, wie lange wir schon unterwegs sind und versuchen, genderbezogene Erkenntnisse curricular zu sichern. Nun stelle ich die ketzerische Frage: Vielleicht sind wir an der Universität alleine zu schwach dafür? Vielleicht brauchen wir mehr Vernetzung, z.B. mit der GEW und mit ausgewählten Vereinen, um gemeinsam eine entsprechende Reform des Lehramtsstudiums zu erreichen. Weiter frage ich mich, ob wir im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung den Transfer-Gedanken ernster nehmen müssen. Das ist mir beim Lesen der Studie von Juno F. Grenz (2024) bewusst geworden. Sie zeigt auf, wie es antifeministischer Mobilisierung in der Debatte um den Bildungsplan 2015 in Baden-Württemberg gelungen ist, eine Verschiebung der (Un-)Sagbarkeiten zu erreichen, also dass z.B. das ursprüngliche Bildungsziel „Akzeptanz sexueller Vielfalt" im verabschiedeten Bildungsplan explizit gar nicht mehr vorkommt – wobei daran letztlich aber nicht nur Bildungsplan-Gegner:innen, sondern auch Bildungsplan-Befürworter:innen Anteil hatten. Dabei hat sie auf die Leerstelle hingewiesen, dass es keine erziehungswissenschaftliche Intervention in die Debatte gab, sich aber auch keine Akteur:innengruppe an die Erziehungswissenschaft gewandt hat. Dies führt mich zu der Frage, wie wir die wichtigen Erkenntnisse, die wir zweifelsohne produzieren, wie wir diese verstärkt in die Öffentlichkeit transferieren können und welche Ressourcen wir dafür überhaupt haben.

Mein letzter Punkt, der mir in die Zukunft blickend sehr am Herzen liegt: Mein Wunsch ist es, dass wir in 20 Jahren einer postheteronormativen Gesellschaft einen ganz, ganz großen Schritt nähergekommen sind – und postheteronormativ hier ohne Bindestrich geschrieben. Es gibt ja zwei unterschiedliche

Begrifflichkeiten von Postheteronormativität. Florian hat in seiner Studie die Post-Heteronormativität (Klenk 2023) mit Bindestrich als eine Momentaufnahme von Schule dargestellt, die im Prinzip genau das, wovon wir sprechen, die Un/Gleichzeitigkeit von Tradierung und Transformation, umschreibt, also dass manche schon ganz viel öffnend nach vorne treiben und gleichzeitig viele heteronormative Strukturen weiter verschließend wirken. Wie können wir diesen Bindestrich zwischen ‚Post' und ‚Heteronormativität' in Richtung einer Postheteronormativität überwinden? Mart Busche und ich untersuchen in einer Studie, an was wir in konkreten pädagogischen Situationen die Qualität des Postheteronormativen festmachen können (Hartmann/Busche 2025). Anhand ausgewählter empirischer Beispiele aus verschiedenen pädagogischen Feldern fragen wir, wie die Nicht-Reproduktion heteronormativer und binärer Strukturen konkret aussehen kann. Wir haben festgestellt, dass das in der pädagogischen Praxis gar nicht so einfach ist. Die meisten von uns untersuchten Situationen bleiben ambivalent und post-heteronormativ: Ausgewählt nach ihren postheteronormativen Zugängen lassen sich zwar in allen Beispielen Dynamisierungsprozesse nachzeichnen, die neue Selbstverständlichkeiten stützen, jedoch finden sich in der Folge überall auch unreflektierte heteronormative Annahmen reproduziert. Das bedeutet, wenn man postheteronormativ anfängt, z.B. indem man Vielfalt von der Vielfalt aus denkt, dass es dann gilt, weiter sehr bewusst kritisch zu reflektieren, und dass es dafür z.B. Wissen zu vermitteln gilt über die Struktur der Gesellschaft, über die Subjektgenese, die nicht ohne Geschlecht, Sexualität und weitere Differenzmarker gedacht werden kann, und, und, und … Auch hier ist also noch viel zu tun. Und wir werden Postheteronormativität in 20 Jahren nicht erreicht haben, aber ich würde mich sehr freuen, wenn wir einen großen Schritt weiter wären und die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung ihren Beitrag dazu geleistet hat.

Maisha Maureen Auma: An all die Dinge, die ihr gesagt habt, kann ich mich anschließen, und noch mit einem letzten Punkt anknüpfen. Es betrifft die Aufgabe ‚Lehrkräfte der Zukunft' bzw. ‚Lehrkräfte in hyperdiversen postmigrantischen Realitäten' zu bilden. Es geht also um die Qualifizierung als Vorbereitung auf den Staatsdienst und dabei nehme ich eine besondere Abwehr gegenüber diskriminierungskritischen, gleichstellungspolitischen, also verschiedenen Arten von Literacies wahr. Diese werden als extra Themen, sprich Zusatzkompetenzen eingeschätzt und nicht als Kernthema pluraler Gesellschaften. In der Auseinandersetzung mit dieser Vorbereitung auf den Staatsdienst und damit verbundenen Zwängen habe ich das im Austausch mit Kolleg:innen aus den Rechtswissenschaften so verstanden, dass die juristische Ausbildung von der Tradition her und von ihrer Logik im Wesentlichen noch so ausgelegt ist, dass alle Jura-Studierenden auf den Richterdienst vorbereitet werden. Es sind aber nur rund 15% der Jura-Studierenden, die Richter:innen – ehrlich gesagt androzentrisch eher Richter – werden. Das finde ich ehrlich gesagt sehr depri-

mierend. Also wenn ein gesamtes Studium darauf ausgelegt ist, dass der kleinste Teil der Beteiligten explizit adressiert wird, ist das für eine hyperdiverse gesellschaftliche Realität problematisch. Die Lehrkräftebildung steht zwar nicht vor einem derart verschärften Problem, hat aber ein ähnliches Problem der Adressierung. Sie ist noch immer relativ weit weg von den Lebenswelten der postmigrantischen Generation, von gelebten Exklusionsrealitäten der historisch Marginalisierten, von einer hyperdiversen Gesellschaft. Ich würde mir wünschen – 20 Years On – dass unterschiedliche Verschiebungen und Dezentrierungen gelungen sind. Dazu würde auf jeden Fall eine Dezentrierung von weißzentrischen Normen gehören und es würde eine intersektionale Klassismuskritik beinhalten. Ich würde mir also wünschen, dass mehrere Dezentrierungen erwirkt sind, damit so etwas wie eine reflexive und fundierte Optionsvielfalt möglich ist. Walter Mignolo spricht aus einer kolonialismuskritischen Perspektive vom ‚Western Code', der in allen gesellschaftlichen Teilsystemen und ihren Wissensbeständen verankert ist (kritisch zu Wissensarchiven Auma et. al. 2021). Mignolo schlägt vor, die Westliche Kodierung als Erkenntnisprojekt gemeinsam zu betreiben und diesen Code bewusst zu brechen und zu schwächen, sprich ihm seine Normalisierungsmacht zu entziehen. Für mich wäre es eine tolle Überraschung, wenn diese Arbeit der reflexiven Entnormalisierung, so fragil sie sein mag, neue Räume und Ressourcen innerhalb der geschlechtertheoretischen Erziehungswissenschaften erschafft.

Literatur

Auma, Maisha M./Kinder, Katja/Piesche, Peggy (2021): Kontrapunktische Studien zu Schwarzsein und Schwarzem Europa – Das Schwarze queer-feministische Magazin Afrekete als Wissensarchiv. In: Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft 30, 2, S. 106–120.

Baader, Meike Sophia/Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hrsg.) (2024): Erziehung und Bildung – geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Baader, Meike Sophia/Kleinau, Elke (Hrsg.) (2025): Denker*innen und Impulsgeber*innen der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bittner, Melanie (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt a.M.: Max-Traeger-Stiftung.

Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München: Juventa.

Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (Hrsg.) (2022): Jungen in Bildungskontexten: Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Busche, Mart/Hartmann, Jutta (2024): Intersektionalität in Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte. Reflexionen zu Bildungsimpulsen und Lernsettings in Angeboten zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. In: Empirische Pädagogik 38, 2, Landau, S. 203–219.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim/München: Juventa.

Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich. Neu: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-663-09575-0.

Grenz, Juno Frauke (2024): Bildung in Zeiten von Antifeminismus. Eine bildungs- und queertheoretische Diskursanalyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015'. Unveröffentlichte Dissertation im Fach Erziehungswissenschaft an der Europa-Universität Flensburg.

Güting, Damaris (2004): Soziale Konstruktionen von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hartmann, Jutta (2002): *vielfältige Lebensweisen*. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.

Hartmann, Jutta/Busche, Mart (2025): Queere Professionalisierung Sozialer Arbeit: postheteronormative Perspektiven. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit 5, 7 (in Druck).

Hartmann, Jutta/Busche, Mart/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (2018): Where to go on? Mögliche nächste Schritte im Professionalisierungsprozess. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli: Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 177–192.

Hartmann, Jutta/Holzkamp, Christine (1995): Sensibilisierung für das Geschlechterverhältnis. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der LehrerInnenbildung. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 236–252.

Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen: Barbara Budrich.

Kleiner, Bettina/Rendtorff, Barbara (2024): Differenz und Differenzierungen – geschlechtertheoretisch-erziehungswissenschaftliche Erkundungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen: Barbara Budrich.

Langer, Antje (2016): Zum Verhältnis von ‚Vielfalt' und Heteronormativität in sexualpädagogischen Praktiken. In: Herrera Vivar, Maria Teresa/Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (Hrsg.): Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptionelle Zugänge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 137–154.

Langer, Antje (2022): Sexuelle Bildung, Selbstbestimmung und Heterogenität. Verhältnisbestimmungen und Implikationen bildungspolitischer und pädagogisch-programmatischer Begriffe. In: Siemoneit, Julia/Kleinau, Elke/Verlinden, Karla (Hrsg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–31.

Langer, Antje/Ott, Marion (2025): Praktiken, Diskurse und ihr materieller Zusammenhang. In: Geipel, Karen/Hoppe, Marie/Kleiner, Bettina/Koch, Sandra/Künstler, Phries Sophie/Otzen, Anne/Rose, Nadine/Schmidt, Melanie/Strauß, Svenja/Terstegen, Saskia (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung. Bielefeld: transcript, i.E.

Laufenberg, Mike/Trott, Ben (2023): Queer Studies. Berlin: Suhrkamp.

Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Messerschmidt, Astrid (2024): Bildung in intersektionalen Differenz- und globalen Dominanzverhältnissen. In: Baader, Meike S./Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hrsg.): Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 150–164.

Shukrallah, Tarek (2024): Nicht die Ersten. Bewegungsgeschichten von Queers of Color in Deutschland. Berlin/Hamburg: Assoziation A.

Steyn, Melissa (2007): Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century. In: Vertovec, Steven (Hrsg.): Routledge International Handbook of Diversity Studies. New York/London: Routledge, S. 379–389.

Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie ausgehender Kindheit. Weinheim/München: Juventa.

Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript

Themenschwerpunkt

Un/Gleichzeitigkeiten gesellschaftlicher Transformationsprozesse: Diskurse um Geschlecht, Sexualität und Rassifizierung

Eva Reuter & Bettina Kleiner

Die zwei Seiten der „sexuellen Vielfalt“: Liberalisierungsversprechen und Othering

1 Einleitung

Sexuelle Bildung schließt aufgrund ihrer Bezüge zu Vorstellungen von Familie, Beziehungen, Liebe und Sexualität, Körper und Geschlecht/-sidentität wie auch zur Bedeutung von Reproduktion immer eine Bezugnahme auf Werte und Normen ein. Diese sind umstritten und deshalb stellen auch Inhalte und Bedeutung sexueller Bildung an Schulen kontroverse und bisweilen politisch umstrittene Themen dar. Schule ist dabei Ort der Wissensvermittlung wie auch jugendlicher Lebenswelten. Geschlecht und Sexualität werden dort als Unterrichtsthemen und als Gegenstand informeller und formaler Interaktionen relevant. Dabei fußen die Inhalte auf europäischen und bundesdeutschen Dokumenten, wie u.a. den „Standards für Sexualaufklärung in Europa“[1] von der WHO und den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer[2]. Die in der Bundesrepublik Deutschland zuletzt eingeführten rechtlichen Veränderungen, welche auf gesellschaftliche Entwicklungen und soziale Bewegungen reagieren, nehmen ebenfalls Einfluss auf die Inhalte Sexueller Bildung.

So wurden (2018) eine dritte Personenstandskategorie und (2017) die ‚Ehe für Alle‘ gesetzlich verankert und gehören heute zum Kanon (gesetzlich) anerkannter Lebensweisen. Gleichzeitig versuchen (rechts-)konservative Kräfte Liberalisierungen einzuschränken und prägen und besetzen Begriffe wie „Frühsexualisierung“ und „Umerziehung“ (Baader 2020). Mit den damit verbundenen Skandalisierungen werden Ängste geschürt, die um die Chiffre des ‚unschuldigen Kindes‘ und um die heterosexuelle Kleinfamilie kreisen (Schmincke 2015).

1 Zu finden unter: https://www.bzga-whocc.de/publikationen/standards-fuer-sexualaufklaerung/ (letzter Aufruf 05.07.2024).

2 Beispiel Hessen: https://kultus.hessen.de/unterricht/kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene (letzter Aufruf 05.07.2024).

https://doi.org/10.3224/84743103.03

In Lehrplänen und bildungspolitischen Dokumenten finden sich inzwischen – und auch dies ist umstritten – selbstverständliche Thematisierungsweisen von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, verbunden mit dem Auftrag, Schüler*innen ein offenes und wertschätzendes Verständnis darüber zu vermitteln (z.B. WHO Europa/BZgA 2011; Lehrplan für Sexualerziehung Hessen 2016). Gleichzeitig zeigt sich in Untersuchungen, dass Lehrkräfte, die sich nicht selbst als lesbisch, schwul oder trans*geschlechtlich identifizieren, oftmals eher zögerlich über Lebenswelten, Körper, Identitäten und Begehren sprechen, die nicht in Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit aufgehen (Kleiner 2015, Klenk 2023, Siemoneit 2021). Diese spannungsreiche Lage nehmen wir im vorliegenden Beitrag in den Blick. Dabei gehen wir in Anlehnung an die Arbeiten von Judith Butler (1997) und Michel Foucault (1983) davon aus, dass Geschlecht und Sexualität in ein Dispositiv eingelassen sind, das Sprech- und Handlungs- wie auch Subjektivierungsweisen ermöglicht und begrenzt. Demzufolge interessieren uns folgende Fragen[3]:

- Wie wird über Geschlecht und Sexualität in der Schule gesprochen, insbesondere über Homosexualität, Trans* und Inter*Geschlechtlichkeit?
- In welchem Verhältnis stehen schulische Thematisierungsweisen von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zur Thematisierung von Sexismus, reproduktiver Selbstbestimmung und sexualisierter Gewalt?
- Welche Narrative und Diskursfiguren finden sich in bildungspolitischen Dokumenten und beeinflussen demnach dieses Sprechen bzw. dessen definitorischen Rahmen?
- In welchem Verhältnis stehen Subjektivationen und Objektivationen im Zusammenhang mit Verhandlungen von Sexualität und Geschlecht an Schulen?

Diese Fragen sind zentrale Erkenntnislinien für das Forschungsprojekt „divers:ed: Geschlechtlich-sexuelle Diversität im Schulalltag. Eine dispositivanalytische Untersuchung schulischer Geschlechterbildung“[4], aus dem hier Zwischenergebnisse vorgestellt werden. Der Schwerpunkt des Projekts liegt auf der Analyse von sozialem Handeln, Sprechweisen und damit verbundenen Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität im Feld Schule und deren Zusammenspiel mit bildungspolitischen Diskursen. Wie üblich in Diskurs- und Dispositivanalysen kommt dabei sozialen Normen und der Frage von Wahr-

3 Da es sich um ein laufendes Projekt handelt, entwickeln sich die leitenden Fragen im Prozess und in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand stetig weiter. Die hier aufgeführten Fragen bilden den aktuellen Stand ab.

4 Leitung: Prof. Dr. Bettina Kleiner, Mitarbeiter*in: Dr. Eva Reuter, Laufzeit: Februar 23 – Februar 26. Das Projekt ist eine Fortführung des Projektes „Vom heimlichen Lehrplan zur Affirmation von Verschiedenheit!? Geschlechterbildung an hessischen Schulen mit Courage“ (Leitung: Prof. Dr. Bettina Kleiner, Mitarbeiter*in: Clara Kretschmar, Laufzeit April 2020 – Mai 2022). Es wird von der DFG gefördert und ist an der Goethe-Universität Frankfurt angesiedelt.

heitsproduktion besondere Bedeutung zu. Um dieses Erkenntnisinteresse bearbeiten zu können, wurden im Rahmen einer ethnographischen Fallstudie an einer Gesamtschule in zwei Forschungsphasen[5] bisher Interviews mit Lehrer*innen und Schulleitung geführt, Unterrichtseinheiten beobachtet und relevante Dokumente des Feldes analysiert.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen erste *Ergebnisse der Dokumentenanalyse*. Im Folgenden wird zuerst die Geschichte der Sexuellen Bildung kursorisch abgebildet, um Begriffsbestimmungen vorzunehmen, sowie der aktuelle Forschungsstand skizziert (2), wobei wir einen Schwerpunkt auf empirische Studien zur Durchführung Sexueller Bildung in der Schule legen. Danach (3) wird die Methodologie des Forschungsprojektes vorgestellt und anschließend werden erste Zwischenergebnisse aus der Dokumentanalyse erläutert (4). Abschließend (5) werden diese zum Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes und zu aktuellen Entwicklungen in Beziehung gesetzt.

2 Sexuelle Bildung in Deutschland: Grundlagen und Forschungsstand

Versteht man Sexuelle Bildung als ein Set von theoretischen und pädagogischen Konzepten, die der Geschlechter- und Sexualpädagogik zugrunde liegen, ist sie nicht älter als 250 Jahre (Koch 2013: 25). Sexualität als Gegenstand pädagogischer Diskussion taucht erstmals zu Beginn des 19. Jahrhunderts auf, als im Kontext der Rezeption der Psychoanalyse die Idee einer kindlichen Sexualität als Problem entstand und Masturbation bei Kindern und Jugendlichen als Krankheit pathologisiert wurde (Hentze 1979: 161ff.; Wawerzonnek 1984: 25ff.). Dabei wurde von „Sexualhygiene“ oder „geschlechtliche Unterweisungen“ (Kluge 1984: 8ff.) gesprochen, später etablierte sich in diesem Zusammenhang der Begriff „Sexualerziehung“. Vor allem die Eltern galten als verantwortlich – Sexualerziehung erfolgte im familiären Kontext. Ein Einschnitt in der Geschichte geschah 1933 mit dem Nationalsozialismus. Der Begriff der „Sexualerziehung“ wurde im Zuge der Machtergreifung neu besetzt, um eine völkische, biopolitische Propaganda zu verbreiten (Sigusch 2008: 103). Perspektiven auf Sexualität, die nicht der Reproduktion eines nationalistischen Volkskörpers dienten, wurden ausgelöscht. Erst Ende der 1960er Jahre kam es

5 In einer ersten Forschungsphase wurden im Rahmen des HMWK-Projektes „Vom heimlichen Lehrplan zur Affirmation von Verschiedenheit“, geleitet von Bettina Kleiner unter Mitarbeit von Clara Kretschmar, erstmals Daten an der Schule erhoben. Das Folgeprojekt, aus dem vorliegend erste Ergebnisse vorgestellt werden, stellt die zweite Forschungsphase dar und setzt Datenerhebung und Analyse fort.

zu Einsprüchen sowie zu neuen Entwicklungen (Hennigsen/Schmidt/Sielert 2017: 52ff; Siemoneit/Windheuser 2021), motiviert durch Diskussionen der Frauen-, Homosexuellen- und Student*innenbewegung. Die Hintergründe dieser Veränderungen lagen in der aufkommenden AIDS-Pandemie, in steigenden Fallzahlen sexualisierter Gewalt wie auch in feministischen (primär von weißen, bürgerlichen Frauen geführten) Debatten zu Abtreibung und körperlicher sowie reproduktiver Selbstbestimmung. Seit den 80er Jahren formte sich eine pragmatische und affektlose Perspektive auf die Sexualaufklärung, aus der sich bis in die 90er Jahre hinein ein lustfeindlicher Diskurs entwickelte, der Jugendlichen sexuellen Leichtsinn und einen nicht verantwortungsvollen Umgang mit sich und ihren Körpern unterstellte. Die Autor*innen des Bandes „Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik" (Schmidt/Sielert/Henningsen 2017) diagnostizieren hier einen Balanceakt zwischen „Moralpanik und Prävention" (ebd.: 39). Ab den 90er Jahren lässt sich in verschiedenen Hinsichten eine Liberalisierung und Differenzierung beobachten (ebd.: 101; Sager 2015), die sich u.a. in der Veränderung des Sexualitätsdispositivs zeigt. Christin Sager arbeitet in ihrer Untersuchung von Aufklärungsschriften aus dem Zeitraum von 1950–2010 heraus, dass der überwiegende Teil der Schriften auf der Zentralstellung der heterosexuellen Kleinfamilie und damit verbunden auf Reproduktion und Generativität beruht. Während Homosexualität als das akzeptierte, aber andere Begehren teilweise aufgeführt wird, werden Bisexualität, Transidentitäten* und Inter*Geschlechtlichkeit nicht thematisiert (Sager 2015: 282). Seit 2010 lässt sich eine Veränderung des Sexualitätsdispositivs feststellen (Kleiner/Kretzschmar 2024: 203). Nun erscheint in einigen Gesetzestexten die „Vielfalt sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten" (Hessisches Kultusministerium 2016: 4) als Thema der Sexualerziehung (Kleiner/Kretzschmar 2024: 203).

2.1 Sexualpädagogik, Sexualerziehung, Sexuelle Bildung: Vermittlungsverhältnisse

In aktuellen Diskussionen werden die Begriffe „Sexualerziehung", „Sexualaufklärung" und „Sexuelle Bildung" mitunter synonym verwendet (Böhm 2022; Sielert 2013; Voß 2023: 33). In der Tendenz lässt sich jedoch festhalten, dass die Termini „Sexualerziehung" und „Sexualaufklärung" meist eine institutionell organisierte (und primär schulische) „Einflussnahme auf die Umgangs- und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen im sexuellen Bereich" (Voß 2023: 34) meinen. Der Begriff Sexualerziehung bezieht sich zudem auch auf Praktiken der elterlichen Sexualerziehung jenseits der Schule. „Sexuelle Bildung" beschreibt in der Regel stärker die Seite der Selbsttätigkeit und umfasst als Rahmenbegriff die Aneignung von Wissen im Kontext Geschlecht und Sexualität, die durch pädagogische Angebote begleitet wird, so-

wie die Entwicklung von Sprechfähigkeit und die Suche nach einem Verhältnis zur Sache (Schmidt/Sielert 2012:12; Siemoneit/Windheuser 2021; Valtl 2013: 125). Einigkeit über die Verwendung der verschiedenen Termini herrscht indes nicht (Böhm 2022; Mantey 2022; Henningsen 2022; Langer 2023).

Auch in den für das Projekt erhobenen Daten tauchen die genannten Begriffe beliebig und unsystematisch auf, was auf die Notwendigkeit verweist, Abgrenzungen und Bestimmungen vorzunehmen.

Mit dem Begriff „*Sexuelle Bildung*“ wird nachfolgend sowohl eine pädagogisch-programmatische wie auch eine praktisch pädagogische Ebene beschrieben, die die Seite der Vermittlung wie auch die der Aneignung einschließt. Die pädagogisch-programmatische Ebene umfasst Konzeptionen von Inhalten und Zielen schulischer und außerschulischer Sexueller Bildung. Auf der Ebene der Praxis beschreibt Sexuelle Bildung organisierte wie auch spontan entstehende Bildungs- und Sprechangebote im pädagogischen (und hier schulischen) Raum, die sich auf die Vermittlung von Themen im Feld von Geschlecht, Sexualität, Körper, Liebe und Beziehungen konzentrieren. Im Mittelpunkt Sexueller Bildung steht u.E. das pädagogische Anliegen, jungen Menschen ein Verhältnis zu diesen Gegenständen zu ermöglichen, das Gefühle und Wahrnehmungen einbezieht. Geht man mit Bänzinger et al (2015: 15ff.) davon aus, dass heute eher eine Ethik des Aushandelns die Sexualkultur in Industrienationen bestimmt, wird deutlich, dass selbstbestimmte Sexualität Sprechfähigkeit voraussetzt. Auf der Seite der „Aneignung“ wird mit sexueller Bildung nicht nur die Aneignung von Wissen beschrieben, sondern auch Bildung im Sinne von Veränderung (etwa eines Verhältnisses zum Gegenstand, zu sich und zu anderen) und Eröffnung neuer Möglichkeiten (Bünger 2013; Koller 2012).

„Sexualerziehung“ verstehen wir als eine Form der Einflussnahme, die einen vermittelnden und generationalen Charakter aufweist, wie sie u.a. in der Schule stattfindet (Voß 2023: 34). Sexualerziehung bezieht sich zudem auch auf Praktiken der elterlichen Sexualerziehung jenseits der Schule. Mit Siemoneit und Windheuser argumentieren wir zudem, dass Sexuelle Bildung, die in der Schule stattfindet, aufgrund des generationalen Lehr- und Lernverhältnisses immer auch erzieherische Anteile hat (Siemoneit/Windheuser 2021, 315ff.). Bildung und Erziehung hängen in diesem Sinne zusammen und lassen sich nur analytisch unterscheiden.

Sexualpädagogik und Geschlechterpädagogik: Der Begriff Sexualpädagogik umfasst alle pädagogischen Maßnahmen, die sich der Vermittlung und Verhandlung von Sexualität widmen. Geschlechterpädagogik hingegen zielt auf den Abbau geschlechtsbezogener Ungleichheiten und auf die Sensibilisierung für Stereotype und für geschlechtsbezogene Gewalt wie auch für die zugrundeliegenden Strukturen (Jäckle 2009). Zugleich lassen sich Geschlecht und Sexualität nicht eindeutig trennen – eine an Butler orientierte Theorieperspektive vermittelt zwischen Geschlecht und Sexualität. Folglich ist empirisch zu

bestimmen, was den konkreten Gegenstand pädagogischer Maßnahmen bildet und wie das Verhältnis von Geschlecht und Sexualität darin beschrieben und erklärt werden kann. Die kritische Untersuchung der jeweiligen Begriffsverwendung im Material stellt einen wichtigen Teil unserer Analyse dar.

2.2 Grundlagen und Forschungsstand

Die normativen Grundlagen und Richtlinien der schulischen Sexualerziehung werden auf europäischer Ebene entworfen und auf Bundes- und Landesebene übersetzt. Seit etwa 2010 ist eine Schwerpunktverlagerung zu einer Aufklärung über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu beobachten, nicht zuletzt aufgrund der WHO-Richtlinien „Standards für die Sexualaufklärung in Europa“ (WHO/BZgA 2011). Dieses Papier versteht sich als Empfehlung für eine ganzheitliche Sexualaufklärung und stellt dazu Grundlagen und Konzepte vor. Durch den durch ein Urteil des BVG 1977 erteilten gesetzlichen Auftrag an Schulen, Sexualerziehung zu leisten, auf der einen Seite und dem Erziehungsrecht der Eltern auf der anderen Seite entsteht ein Spannungsverhältnis. Dies zeigt sich in den kontroversen Debatten um schulische Sexualerziehung (Grenz 2021). Inzwischen existiert eine Reihe von empirischen Untersuchungen, welche die Praxis der schulischen Sexualerziehung- und -aufklärung aus unterschiedlichen Perspektiven untersuchen. In diesen Studien stehen oft eine Kritik heteronormativer Fachkulturen und die Normalisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Fokus (Henningsen et al. 2015; Schmidt/Sielert 2013; Sielert 2015; Timmermanns 2004; Tuider 2016; Tuider et al. 2012). In stärker didaktisch ausgerichteten Analysen geht es meist um Vorschläge zur Historisierung und Sichtbarmachung der Kontingenz von Geschlecht und Sexualität (Balzter et al. 2017; Bartsch/Wedl 2015; Busche/Streib-Brzic 2019; Huch/Lücke 2015; Kampshoff/Wiepcke 2012).

Auffällig ist, dass ein Großteil der Studien auf einer sprachlich-diskursiven Ebene angesiedelt ist und das Handeln sowie die Deutungsmuster von Lehrer*innen untersucht. Dazu zählen u.a. die Untersuchungen von Hoffmann (2016), Siemoneit (2021), Klenk (2023) sowie Simoneit und Verlinden (2023). Markus Hoffmann analysiert Deutungsmuster von Lehrkräften in Bezug auf Sexualität (Hoffmann 2016) und zeigt, dass Geschlecht und Sexualität eher auf der Grundlage von Alltagswissen thematisiert und gleichzeitig tabubehaftet sind. Julia Kerstin Maria Siemoneits Deutungsmusteranalyse von Interviews mit Lehrer*innen weist darauf hin, dass Sexualität in der Schule primär in den Binnenräumen bearbeitet wird und zudem mit der „(Sexual-)Biographie der Lehrperson“ (Siemoneit 2021: 282) verschränkt sei. Florian Cristóbal Klenk arbeitet in seiner Analyse zum Umgang und zur Thematisierung vielfältiger Lebensweisen Deutungsmuster heraus (Klenk 2023: 218). Klenk betrachtet die Deutungsmuster als Ausdruck einer post-heteronormativen Schulordnung, in

der Heteronormativität hegemonial ist, jedoch durch vielfältige Lebensweisen von Lehrkräften und Schüler*innen Dynamisierungsprozessen ausgesetzt ist (ebd.: 433). Simoneit und Verlinden (2023) stützen diese Ergebnisse mit ihrer Befragungsstudie von Lehrkräften.

Stärker auf den praktischen Vollzug ausgerichtet sind ethnographische Studien. Hier weisen einige Untersuchungen darauf hin, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Thema in der pädagogischen Praxis eher vernachlässigt wird (Schmidt/Schondelmayer 2015). Antje Langer untersucht in ihrer Studie sexualpädagogische Workshops externer Trainer*innen mit Jugendlichen und Schulklassen. „Die Materialität von Sex“ dürfe sich in „der sexualpädagogischen Situation nicht manifestieren“ (Langer 2017: 157, ebd.: 160f.) und steht dem „Raum des Persönlichen“ entgegen (ebd.: 153). Sara Blumenthal analysiert auf Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews, welche Rolle „Scham“ in der sexuellen Bildung spielt (Blumenthal 2014) und wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Sexualkundeunterricht umgesetzt wird (Blumenthal 2015). Es zeigt sich, dass Vielfalt aufgrund der regulierenden Effekte von Scham lediglich als „reduktionistische und sexualisierte“ (ebd.: 285) Homosexualität dargestellt wird. Marion Thuswald (2022) stellt in ihrer Analyse von sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungspraxis für Lehrer*innen vier große Herausforderungen („Chiffren“) fest: Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit, Lust und Emanzipation. Die meisten Studien aus diesem Feld verknüpfen ihre Analyse mit einer Kritik an heteronormativen Zuschreibungen an Geschlecht und Sexualität im Unterricht.

Ein Desiderat zeigt sich bezogen auf die Analyse der täglichen Praxis schulischer Sexualerziehung, die das Sprechen über Sexualität und Geschlecht in diesem Feld mit einer Macht-Wissen-Analyse verknüpft. An dieses schließt das Forschungsprojekt an.

3 Methodologie

Der vorliegende Beitrag zeigt die Ergebnisse einer Dokumentanalyse, die als Teil einer Dispositivanalyse angelegt ist. Um das Vorgehen und die Ergebnisse einordnen zu können, sollen kurz der Begriff des Dispositivs und die Dispositivanalyse erläutert werden. Michel Foucault verwendet den Begriff, um komplexe Formationen von Elementen zu beschreiben, die miteinander verbunden sind und dazu dienen, spezifische Machtverhältnisse zu etablieren, zu organisieren und zu erhalten. Das Dispositivkonzept baut demnach auf der Vermittlung zwischen Sagbarem und Gesagtem, Machbarem und Gemachtem auf. Foucault beschreibt ein Dispositiv als ein „heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen,

philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze […] umfasst" (Foucault 1978: 119). Ein Dispositiv besteht aus einer Vielzahl von Elementen. Diese Elemente können materieller, institutioneller, sprachlicher oder konzeptueller Natur sein und umfassen Diskurse, Institutionen, Normen, Praktiken, Technologien und Subjekte. Dispositive zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch eine Kopplung von nicht-diskursiven und diskursiven Elementen zu einem Machtbündel werden, das in der Lage ist, innerhalb eines bestimmten Feldes Subjektivitäten zu bestimmen (Jäger/Schulte-Holtey/Wichert 1997: 9; Schneider/Hirseland 2005: 261).

Ziel des Projektes ist, Aussagen darüber treffen zu können, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – als Teil des Sexualitätsdispositives – in der Schule verhandelt werden. Das Vorgehen im Projekt lässt sich wie folgt zusammenfassen: In einem ersten Schritt werden die einzelnen Elemente des Dispositivs im Feld Schule ausgemacht. Dabei werden Diskurse, Praktiken, Objektivationen[6] und Subjektivationen als zentrale Elemente bestimmt, die sich in unterschiedlicher Form im Schulalltag zeigen und auf diesen einwirken. Sie gilt es mit unterschiedlichen Analyseverfahren zu untersuchen. Danach werden die Ergebnisse der Analysen entlang der forschungsleitenden Fragen zueinander in Bezug gesetzt. Abschließend sollen dann erste Thesen gebildet werden, die Aufschluss über die Verhandlung von Vielfalt als Teil des Sexualitätsdispositives geben. Dabei ist zu fragen, welches Wissen Schule zu Geschlecht und Sexualität transportiert, welche Objektivationen in dem Feld anzutreffen sind und welche Subjektivationen dadurch ermöglicht und verunmöglicht werden.

Da im vorliegenden Beitrag vor allem die Ergebnisse der Dokumentanalyse vorgestellt werden, beschränkt sich die Vorstellung der Materialauswahl auf diese Datensorte. Dokumente verstehen wir in Anlehnung an Foucault als Objektivationen. An ihnen und durch sie materialisiert sich Wissen und sie entfalten gleichzeitig eine Wirkung auf Diskurse und Subjekte. Durch sie bilden sich Wissenselemente und dahinter liegende Wissensordnungen ab (Bührmann/Schneider 2013: 24).

3.1 Materialauswahl

Für das Erkenntnisinteresse sind vor allem solche Dokumente von Interesse gewesen, die (1) Vorgaben oder Empfehlungen zum Umgang mit Sexualität, Geschlecht und Vielfalt in der Schule formulieren und/oder (2) konkrete Angaben über Umsetzungen im Schulunterricht und -alltag enthalten. Aufgenommen wurden neben Lehrplänen auch Handreichungen, Empfehlungspapiere,

6 Angelehnt an Bührmann/Schneider 2013 verstehen wir darunter Vergegenständlichungen von Wissen bzw. objektivierte Wissensbestände, u.a. in Form von Dokumenten, Artefakten und Architektur.

Dokumentationen, Berichte und Gesetze. Die untersuchten Daten lassen sich zwar insgesamt als bildungspolitische Dokumente zusammenfassen, weisen aber in ihrer Funktion und Zielstellung einige Unterschiede auf. Dies wurde bei der Analyse berücksichtigt. Für die Analyse wurden insgesamt 14 bildungspolitische Dokumente ausgewertet. Die Auswahl erfolgte nach dem „Schneeball-Prinzip“[7]. Dazu kommen das Schulkonzept der untersuchten Schule und 5 Schutzkonzepte vor sexualisierter Gewalt, die stichprobenartig ausgesucht wurden. Schutzkonzepte gegen sexualisierte Gewalt wurden in das Datenkorpus aufgenommen, da sich im Zuge einer ersten Dokumentsichtung Prävention als großer und als relevant markierter Bestandteil schulischer Sexualerziehung herausstellte. Zudem finden sich in Präventionskonzepten Bezüge zu Geschlecht und Sexualität sowie damit verbundene Normen. Alle Dokumente sind entlang der Empfehlungen der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) codiert worden. Die Codes wurden anschließend unter einer diskursanalytischen Perspektive thematisch verdichtet, um Narrative ausmachen zu können.

4 Die Diskursivierung heteronormativer, cis*geschlechtlicher und bürgerlicher Sexualität

Nachfolgend werden drei der gefundenen Narrative in einem Überblick vorgestellt.

4.1 Narrative über Gefahr und Schutz (re-)produzieren ein heteronormatives Konzept von Sexualität und Geschlecht[8]

Sexuelle Bildung ist seit den 1970er Jahren stark von einem Präventionsdiskurs geprägt: Prävention von ungewollten Schwangerschaften, Prävention sexuell übertragbarer Krankheiten und Prävention sexualisierter Gewalt. Dies hängt mit der Geschichte der sexuellen Bildung in Deutschland zusammen. Durch die sog. „sexuelle Revolution“ in den 70er Jahren wurden Themen wie Verhütungsmethoden und die Legalisierung von Schwangerschaftsabbrüchen vielfach offener thematisiert, wobei die konkreten Sprech- und Verfügungsmöglichkeiten – abhängig von der Positionalität der Subjekte – ungleich verteilt waren. Gleichzeitig kam es seit Anfang der 2000er zu einer vermehrten Aufdeckung von Fällen sexualisierter Gewalt in kirchlichen und pädagogi-

7 Quellenangaben zu den Dokumenten befinden sich im Anhang.

8 Bei der Recherche und Analyse von Dokumenten und Untersuchungen zur sexualisierten Gewalt hat uns Anna Reitnauer maßgeblich unterstützt.

schen Institutionen. Bei der Analyse der Dokumente wurde deutlich, dass Prävention im Kontext sexualisierter Gewalt auf eine Form der Sprechfähigkeit zielt, die ein höheres Maß an selbstbestimmten Entscheidungen erlaubt sowie Grenzverletzungen und Übergriffen durch eine Stärkung der Wahrnehmungs- und Sprechfähigkeit von Kindern und Jugendlichen vorbeugen soll. Diese Form der Sprechfähigkeit umfasst, über Sexualität und den Körper sprechen zu können und Grenzen, Vorlieben, Gefühle und Erfahrungen auszudrücken. Sprechen hat dabei verschiedene Funktionen: Repräsentation, Kommunikation/Beziehungsgestaltung, Kritik, Wissenserwerb und Sichtbarmachen von Machtstrukturen (vgl. WHO-Standards: 24–26). Zugleich und im Widerspruch zu diesen Ergebnissen steht, dass Geschlecht und Sexualität in schulischen Schutzkonzepten eher selten systematisch thematisiert werden. Das bedeutet, dass die strukturelle Benachteiligung und damit verbundene spezifische Gefährdungen von Mädchen* und gender-nonkonformen Personen nicht in entsprechende Überlegungen einfließen. Die mit Generation und Institution verknüpften Asymmetrien werden zudem kaum berücksichtigt. Geschlecht wird eher beiläufig aufgegriffen, etwa durch die Forderung nach Geschlechtertrennung im Zusammenhang mit Schlafräumen, Duschen, Übernachtungen und Gruppenbildung. Die Geschlechtertrennung scheint hier heterosexuelle Handlungen (vorrangig zwischen cis*geschlechtlichen Personen) und sexualisierte Gewalt zwischen Gleichaltrigen verhindern zu wollen. Dies deutet auf zwei Annahmen hin: Die Prävalenz von Übergriffen wird auf zwei als unterschiedlich markierte Geschlechter bezogen und die Prävention besteht darin, Mädchen und Jungen zu trennen, um sichere Räume zu schaffen. Übergriffe zwischen Mädchen bzw. Jungen werden offensichtlich nicht als mögliches Risiko einbezogen.

Folgt man aktuellen Untersuchungen, äußern sich Trans*- und Homophobie oft im Rahmen von peer to peer Gewalt; zudem werden sie oft nicht als sexualisierte Gewalt bezeichnet, sondern unter Begriffen wie Mobbing oder Diskriminierung zusammengefasst (Oldenmeier/Krell 2016; Scharmanski/Hessling 2022). Gender-nonkonforme Jugendliche bilden einen blinden Fleck bei der Prävention sexualisierter Gewalt. Auch auf die mit Geschlecht und Generation zusammenhängenden Prävalenzen wird fast nie Bezug genommen. Im Zusammenhang mit der in den bildungspolitischen Dokumenten und Lehrplänen zentralen „Sprechfähigkeit“ lässt sich folglich annehmen, dass sie für lesbische, schwule und Trans*Jugendliche mit zusätzlichen Herausforderungen einhergeht. Gerade lesbische, schwule, trans* und inter*geschlechtliche Menschen sind nach wie vor vielgestaltigen Formen der Gewalt ausgesetzt (BMFSFJ 2023), Frauen und Mädchen zudem insbesondere sexualisierter Gewalt (Glammeier 2019; Maschke/Stecher 2018).

4.2 Narrative über Akzeptanz (re)produzieren Hierarchien von Geschlecht und Sexualität

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt erscheint seit einigen Jahren als Thema der schulischen Sexualerziehung. Dies gilt etwa für den Lehrplan für Sexualerziehung in Hessen von 2016 (ebd.). Ebenso sind eine Reihe unterschiedlicher Fachbücher zum Thema erschienen (Tuider et al 2012: 16f.). Diese Entwicklung zeigt sich auch in den untersuchten Dokumenten. Wenn es um nicht heteronormative Identitätsformen geht, wird der Begriff Vielfalt verwendet; gleichzeitig wird sie verknüpft mit der Verhinderung von Diskriminierung als Ziel der schulischen Sexualerziehung. „Akzeptanz“ taucht dabei als zentraler Schlüsselbegriff auf. In vielen Lehrplänen zur Sexualerziehung in Deutschland wird die Akzeptanz von „LGBTI“ als wichtiges Thema und Aufgabe genannt und mit Informationen über Coming-out, vielfältige Lebens- und Beziehungsformen und gesellschaftlichen Wandel verbunden (Lehrplan für Sexualerziehung in Hessen: 3f.) Vielfalt wird jedoch nicht nur im Kontext von Akzeptanz thematisiert, sondern auch als „Chance“ und „Bereicherung“ (Hessische Antidiskriminierungsstrategie 2019: 22). Dies ist vor allem in Dokumenten der Fall, die gleichzeitig einen aktivistischen Anspruch haben und Vielfalt als politischen Gegenstand rahmen. Schule wird dabei als Vermittlungsinstanz markiert (ebd.). Es wird außerdem formuliert, dass es sich „positiv“ auf die Haltung der Schüler*innen auswirken kann, über Vielfalt zu sprechen und Akzeptanz zu vermitteln (Lehrplan 2016: 4). Das impliziert, dass eine Nicht-Thematisierung zu negativen Effekten führen kann. Außerdem wird hier indirekt der Verdacht formuliert, dass der Umgang von Schüler*innen mit diesem Themenkomplex potenziell problematisch sei. „Sexuelle Orientierung“ wird im Lehrplan 2016 als Grund für Mobbing und Diskriminierung genannt (ebd.: 4) – dass damit nicht ein heterosexuelles Begehren gemeint ist, wird daran deutlich, dass eine Seite vorher von Akzeptanz gegenüber „LSBTI“ als Ziel von Sexualerziehung gesprochen wird. Darüber hinaus wird es als „strittiges“ Thema bezeichnet. In den Dokumenten zeigt sich außerdem die Annahme eines erhöhten und spezifischen Unterstützungs- und Beratungsbedarfs bei queeren Schüler*innen (Handreichung Sexualerziehung: 17), der eine besondere Qualifikation der Lehrkräfte benötige (Hessischer Aktionsplan: 16). Nicht heteronormative Sexualitäten und Geschlechter werden damit einerseits als besonders und als das Andere herausgestellt und andererseits als problematischer Aspekt der Identitätsarbeit entworfen. Der problematisierende Modus des Sprechens über Trans*- und Inter*Geschlecht-lichkeit zeigt sich auch in den Interviews mit Lehrkräften, die im Rahmen des Projektes geführt wurden (Kleiner/Kretzschmar 2024). Bemerkenswert ist dabei, dass sich diese Problematisierung häufig in Unterrichtsgesprächen mit *aufklärender* Intention zeigt; daneben werden verschiedene geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sowohl im Unterricht als auch in informellen Räumen als selbstverständlicher Bestandteil des

Lebensalltags angesprochen (ebd.). Tendenziell werden dennoch heterosexuelle und cis*geschlechtliche Schüler*innen als Subjekte konstruiert, die Akzeptanz „geben" können, während gleichzeitig Schüler*innen, die aufgrund ihrer Sexualität und/oder ihres Geschlechtes Diskriminierung erfahren, als passive Subjekte gekennzeichnet werden. „Akzeptanz" gegenüber Vielfalt wird in den Dokumenten als individualisierte Lösung für die Gewalt gegen queere Schüler*innen beschrieben, blendet allerdings die strukturelle Ebene von Diskriminierung und Gewalt aus. Damit wird eine Ambivalenz erzeugt: einerseits soll der gesellschaftlichen Pluralisierung von Lebensentwürfen auch in der Schule Rechnung getragen werden, andererseits zeigen sich in den Dokumenten in Bezug auf die Umsetzung kaum Normalisierungstendenzen.

4.3 Narrative eines sexuellen Exzeptionalismus (re-)produzieren die Anderen

Der Hinweis darauf, dass Sexuelle Bildung auf verschiedene kulturelle und religiöse Werte abgestimmt werden sollte, ist in vielen der untersuchten Dokumente aufzufinden. Dabei ist mit Mae/Saal begründet davon auszugehen, dass die Koppelung von „Geschlecht und Kultur" oder „Sexualität und Kultur" dann auftaucht, wenn die Geschlechterordnung als wesentlicher Bestandteil der *eigenen* Kultur verstanden wird (Mae/Saal 2007: 9).

Bei der Analyse der Standards für Sexualaufklärung in Europa zeigt sich, dass Europa in Bezug auf die Vermittlung der Sexualaufklärung ein zentraler Stellenwert zukommt, wobei den westeuropäischen Ländern die langjährigste Erfahrung mit Sexualaufklärung bescheinigt wird (ebd.: 12) Die zentrale Position Europas wird u.a. in der nachfolgenden Passage deutlich:

> Darüber hinaus können europäische Standards sowohl für weiter als auch für weniger entwickelte Länder außerhalb Europas eine wertvolle Arbeitshilfe sein. Viele dieser Länder richten ihren Blick auf Europa in der Erwartung, von Europa zu lernen, und viele europäische Staaten und Nichtregierungsorganisationen unterstützen diese Länder bei der Entwicklung ihrer Sexualaufklärung. (BZgA Standards für Sexualaufklärung in Europa: 10)

Der erste als Kann-Formulierung gehaltene Satz weist zunächst darauf hin, dass die Standards eine Hilfe für Länder außerhalb Europas darstellen können, die einen anderen Entwicklungsstand aufweisen – unabhängig davon, ob dieser als geringer oder als weiter definiert wird. In den folgenden Zeilen kommt „Europa" dann jedoch eine orientierende und zentrale Rolle zu: Hier geht es nicht um einen Austausch, sondern um ein hierarchisches Gefälle, denn das „Lernen" beruht nicht auf Gegenseitigkeit, sondern darauf, dass einseitig erwartet wird, von Europa zu lernen. Die eigene (europäische) Position als wissender Akteur auf der globalen Ebene wird betont und es kann angenommen werden, dass westlichen Werten eine Zentralstellung zukommt. Diese Vermutung wird

bei der Sichtung verschiedener Dokumente bestärkt, die der sexuellen Bildung in Hessen zugrunde liegen. So ergab etwa die Analyse des hessischen Schulgesetzes, dass der Bildungsauftrag des Landes Hessen „auf christlicher und humanistischer“ Tradition (§2 Absatz 1) beruht. Zugleich werden „Achtung und Toleranz“ (§2 Absatz 4), die vorurteilsfreie Begegnung und das „friedliche Zusammenleben verschiedener Kulturen“ (§2 Absatz 7) gefordert. Die Betonung von Christlichkeit sowie die Nähe von Kultur und Religion lassen aber vermuten, dass mit anderen Kulturen auch andere, nicht christliche Religionen angedeutet werden. Die Möglichkeit, vielfältige Formen von Sexualität und Geschlechtlichkeit zu leben, wird wiederum in den Europäischen Standards als auch in der Hessischen Antidiskriminierungsstrategie als Merkmal einer demokratischen, pluralistischen und modernen Gesellschaft aufgeführt (Hessische Anti-Diskriminierungsstrategie: 4, 6; WHO-BZgA-Standards: 10, 24).

Die Argumentationsfigur, dass es eher die Sexualmoral anderer Kulturen ist, die in der pädagogischen Praxis ein Problem darstellt, ist ebenso auf der Ebene der Dokumente für die pädagogische Praxis zu finden. In einer Handreichung für die Sexualerziehung an Schulen in Hessen heißt es, dass Lehrer*innen eingreifen sollen, wenn sie intolerantes oder diskriminierendes Verhalten bemerken. Als Beispiel wird die Diskriminierung von „sexuellen Minderheiten“ genannt. Diese Intervention wird als potenziell schwierig bezeichnet, wenn die Schüler*innen aus „bildungsfernen Elternhäusern“ oder „anderen kulturellen Hintergründen“ kommen (Handreichung zur Sexualerziehung: 15). Impliziert wird damit zugleich, dass die sexuellen Minderheiten weiß sind und der Mehrheitsgesellschaft zugerechnet werden. Die in verschiedenen Dokumenten vorzufindende Indienstnahme anderer Kulturen und Gruppen lässt sich u.E. als Hinweis auf das Narrativ des Sexuellen Exzeptionalismus (Dietze 2019) deuten: Mit dieser Figur

> wird die Vorstellung einer generellen westlichen zivilisatorischen Mission auf die Idee übertragen, dass es eine der hervorragendsten Qualitäten „angestammter“ Bevölkerungsteile des globalen Nordens sei, über die am meisten „fortgeschrittene“, „privilegierte“ und „beste“ aller denkbaren Sexualordnungen zu verfügen (Dietze 2019: 27).

Die „kolonialen Genealogien“ (Dietze 2019: 32) dieses Narrativs liegen Dietze zufolge in der perfiden und widersprüchlichen Logik, mit der die bürgerliche *weiße* Geschlechterordnung in den Kolonien durchgesetzt worden ist, zugleich aber Emanzipationsbestrebungen innerhalb der kolonisierenden Nationen oftmals abgewehrt wurden. Die Funktion solcher Narrative zeigt sich bei einem Blick in die deutsche und europäische Geschichte, denn die hervorgehobenen Liberalisierungstendenzen sind recht jung, wenn man etwa in Betracht zieht, dass die Vergewaltigung in der Ehe in Deutschland erst seit 1997 einen Straftatbestand darstellt, dass sich die Abschaffung des Paragraphen 175 in Westdeutschland bis in die 1990er Jahre hinzog und dass das alte, seit langem als menschenrechtswidrig befundene sog. Transsexuellengesetz von 1981 erst 2024

durch ein (bislang ebenfalls in vielen Punkten unzureichendes) Selbstbestimmungsgesetz ersetzt worden ist. Die oft postulierte Fortschrittsgeschichte ist folglich als insgesamt kurz und in sich widersprüchlich zu bezeichnen.

5 Diskussion und Ausblick

Die Analyseergebnisse zeigen vor allem Widersprüchlichkeiten, die mit Vielfalt verbunden sind. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt findet in den untersuchten Dokumenten inzwischen zwar regelmäßig Erwähnung, jedoch werden heteronormative Konzepte von Geschlecht und Sexualität reproduziert, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt einer hierarchisierenden Logik untergeordnet und lediglich nach einem additiven Prinzip aufgeführt. In Präventionskonzepten zu sexualisierter Gewalt zeigt sich zudem, dass die strukturelle Bedeutung von Geschlecht(erordnung), nicht-heteronormativem Begehren, Generation und Institution überwiegend unreflektiert bleibt. Zudem werden besonders in dem zuletzt aufgeführten Narrativ Paradoxien der mit Vielfalt verbundenen kolonialen Fortschrittsfigur deutlich. Der „Schutz" von Homosexualität und Trans*Geschlechtlichkeit wie auch von Vielfalt wird hier vor allem in den Dienst genommen, um den vermeintlichen Fortschritt Europas zu betonen. Gleichzeitig zeigen die beiden anderen Narrative, dass die Vorgaben zur sexuellen Bildung einer Logik von Norm und Abweichung verhaftet bleiben. Zwischen den gesetzlichen Forderungen und Vorgaben der Lehrpläne einerseits und der universitären Lehrer*innenausbildung andererseits existiert zudem eine offensichtliche Diskrepanz. Diese zeigt sich darin, dass (angehende) Lehrer*innen eine Professionalisierung in Bezug auf sexuelle Bildung erfahren sollten, sexuelle Bildung im Lehramtsstudium aber eher selten angeboten wird (Siemoneit 2021; Hoffmann 2016). Lehrkräfte werden folglich auf die Bewältigung der mit der schulischen sexuellen Bildung verbundenen Herausforderungen und Widersprüche nicht hinreichend vorbereitet und sind in Unterrichtssituationen häufig auf sich gestellt (Kleiner/Kretzschmar 2024). Hier stünde die Bildungspolitik in der Verantwortung, Grundlagen der sexuellen Bildung zu überarbeiten und zudem in Studium und Ausbildung wie auch Beruf bessere Voraussetzungen für Lehrkräfte zu schaffen.

Quellen

BZgA (2016): Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Abstimmung mit den Bundesländern. https://shop.bzga.de/rahmenkonzept-zur-sexualaufklaerung-13002000/ [Zugriff: 21.10.2024].

Deutscher Bundestag (2016): Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung in den Lehrplänen der Bundesländer. https://www.regenbogenportal.de/materialien/sexuelle-vielfalt-und sexualerziehung-in-den-lehrplaenen-der-bundeslaender/show [Zugriff: 21.10.2024].

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2018): Hessische Antidiskriminierungsstrategie. Für Vielfalt, Akzeptanz und gesellschaftlichen Zusammenhalt. https://antidiskriminierung.hessen.de/default-title/hessische-antidiskriminierungs strategie [Zugriff: 21.10.2024].

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2023): Hessischer Aktionsplan für Akzeptanz und Vielfalt 2.0. https://antidiskriminierung.hessen.de/default-title/hessischer-aktionsplan-fuer-akzeptanz-und-vielfalt [Zugriff: 21.10.2024].

HKM/Amt für Lehrerbildung (2012): Handreichung zur Sexualerziehung an Schulen in Hessen. https://sts-ghrf-giessen.bildung.hessen.de/intern/Pruefungsvorbereitung/Handreichung%20zur%20Sexualerziehung%20an%20hessischen%20Schulen,.pdf [Zugriff: 21.10.2024].

HKM (2022): Hessische Schulgesetz in der Fassung vom 17. Dezember 2022. https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/perma?d=jlr-SchulGHE2022rahmen [Zugriff: 21.10.2024].

KMK/HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/lehrerbildung-fuer-eine-schule-der-vielfalt/ [Zugriff: 21.10.2024].

KMK/HRK (2020): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Stand der Umsetzung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf [Zugriff: 21.10.2024].

KMK (2018): Menschenrechtsbildung in der Schule: https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/menschen rechtsbildung.html [Zugriff: 21.10.2024].

KMK (2018): Beschluss Demokratieerziehung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf [Zugriff: 21.10.2024].

KMK (2007): Lehrplan Sexualerziehung Hessen. https://kultus.hessen.de/unterricht/kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene [Zugriff: 21.10.2024].

KMK (2016): Lehrplan Sexualerziehung Hessen. https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-10/lehrplan_sexualerziehung_formatiert_neu.pdf [Zugriff: 21.10.2024].

WHO/BZgA (2011): Standards für Sexualaufklärung in Europa. https://www.bzga-whocc.de/publikationen/standards-fuer-sexualaufklaerung/ [Zugriff: 21.10.2024].

Literatur

Baader, Meike Sophia (2020): Neue Rechte – „Umerziehung", „Genderideologie" und „Frühsexualisierung" – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): „Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts": Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–154.

Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristóbal/Winkler, Christine/Zitzelsberger, Olga (2017): Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer_innen. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristóbal/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 213–232.

Bartsch, Annette/Wedl, Juliette (Hrsg.) (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript.

Bänziger, Peter-Paul/Beljan, Magdalena/Eder, Franz/Eitler, Pascal (2014): Sexuelle Revolution? Zur Sexualitätsgeschichte seit den 1960er Jahren im deutschsprachigen Raum. Bielefeld: transcript.

Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der Schulischen Sexualaufklärung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Blumenthal, Sara-Friederike (2015): Sexuelle Diversität als Schamgrenze der Sexualaufklärung im Biologieunterricht!?. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 275–286.

Böhm, Maika (2022): Sexualerziehung vs. Sexuelle Bildung – eine Debatte aktueller sexualpädagogischer Begriffe und Konzepte. In: Z Sex Forsch 35, 01, S. 33–34. DOI: 10.1055/a-1744-4389.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023): Abschlussbericht des Arbeitskreises „Bekämpfung homophober und transfeindlicher Gewalt". https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/nachrichten/2023/06/ak-abschlussbericht.html [Zugriff: 21.10.2024].

Busche, Mart/Streib-Brzic, Uli (2019): Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexionsworkshops. Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung 15. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 83–101.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.

Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2013): Vom ‚discursive turn' zum ‚dispositive turn'? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis. In: Caborn Wengler, Joannah et al. (Hrsg.): Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn: Schöningh.

Dietze, Gabriele (2019): Sexueller Exzeptionalismus: Überlegenheitsnarrative in Migrationsabwehr und Rechtspopulismus. Bielefeld: transcript.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag.

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Freud, Sigmund (2007): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, 9. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Glammeier, Sandra (2019): Sexuelle Gewalt und Schule. In: Wazlawik, Martin/Voß, Heinz-Jürgen/Retkowski, Alexandra/Henningsen, Anja/Dekker, Arne (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Sexuelle Gewalt und Pädagogik 3. Wiesbaden: Springer VS.

Grenz, Frauke (2021): Let's (not) talk about Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württenbergischen Bildungsplan. In: Fegter, Susann/ Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 17. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 185–200.

Hagemann-White, Carol (1992): Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Pfaffenweiler: Centaurus.

Hartmann, Jutta (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, S. 27–47.

Hartmann, Jutta (2020): Heteronormativitätskritische Jugendbildung – Pädagogische Professionalisierung zum Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 136–153.

Henningsen, Anja (2022): Mehr Sexuelle Bildung wagen! In: Z Sex Forsch 35, 01, S. 41–44. DOI: 10.1055/a-1744-4434.

Henningsen, Anja/Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2015): Sexualpädagogik kontrovers. 1. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.

Hessisches Kultusministerium (2016): Lehrplan Sexualerziehung. Für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Hessen.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2017): Hessischer Aktionsplan für Akzeptanz und Vielfalt. Offen, respektvoll, anerkennend. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2019): Hessische Antidiskriminierungsstrategie: für Vielfalt, Akzeptanz und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration.

Hessisches Kultusministerium Amt für Lehrerbildung (2010): Handreichung zur Sexualerziehung an Schulen in Hessen. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration.

Heßling, Angelika/Bode, Heidrun (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Heiligers, Nain/Frohn, Dominic/Timmermanns, Stefan/Merz, Simon/Moschner, Tabea (2024): „How are you?“ Die Lebenssituation von LSBTIQA* Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bayern. Ergebnisbericht. München u.a.: Bayerischer Jugendring & Institut für Diversity- und Antidiskriminierungsforschung

Hilgers, Andrea (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der BZgA. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.

Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.) (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript.

Jäckel, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Jäger, Magarete/Jäger, Siegfried/Ruth, Ina/Schulte-Holtey, Ernst/Wichert, Frank (Hrsg.) (1997): Biomacht und Medien. Wege in die Biogesellschaft. Duisburg: DISS.

Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klein, Alexandra/Schweitzer, Jann (2018): Besorgte Eltern, die Kinder und die Anderen: Leidenserfahrungen und Zumutungen in schulischer Sexualerziehung. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 38, S. 31–55.

Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Kleiner, Bettina/Kretzschmar, Clara (2024): Das Vielfaltsdispositiv. Zur Übersetzung der Programmatik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den schulischen Alltag. In: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian Cristóbal (Hrsg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen/Berlin/ Toronto: Barbara Budrich.

Koch, Friedrich (2013): zur Geschichte der Sexualpädagogik. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2., erw. und überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa, S. 23–38.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Langer, Antje (2023): Sexuelle Bildung, Selbstbestimmung und Heterogenität. Verhältnisbestimmungen und Implikationen bildungspolitischer und pädagogisch-programmatischer Begriffe. In: Simoneit, Julia/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–31.

Langer, Antje (2017): Arbeit an und mit Widersprüchen – Zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer sexualpädagogischen Situation. In: Klein, Alexandra/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Sexualität und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 149–163.

Neary, Aoife/Rasmussen, Mary Lou (2022): Marriage equality Time. Entanglements of sexual progress and childhood innocence in Irish primary schools. In: sexualities 2020, Vol. 23, 5–6, S. 898–916.

Mae, Michiko, Saal, Britta (2007): Einleitung. In: Mae, Michiko/Saal, Britts (Hrsg.): Transkulturelle Genderforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–17.

Mantey, Dominik (2022): Sexuelle Bildung als neues Paradigma der Sexualpädagogik? Ein kritischer Einwurf. In: Z Sex Forsch 35, 01, S. 35–38. DOI: 10.1055/a-1744-4404.

Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2022): Sexualisierte Peergewalt und Mobbing in der Schule. In: Trauma & Gewalt 4/2022, S. 280–292.

Muckel, Petra (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. Historical Social Research, Supplement 19, S. 211–231.

Oldemeier, Kerstin/Krell, Claudia (2016): Coming-out – und dann …?!. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Bielefeld: transcript.

Sattler, Elisabeth/Thuswald, Marion (2021): Sexuelle Bildung weiterdenken. Differenz- reflektierende Perspektiven und emanzipatorische Ansätze im Handlungsfeld Schule. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript.

Scharmanski, Sara/Hessling, Angelika (2022): Sexualaufklärung junger Menschen in Deutschland. Ergebnisse der repräsentativen Wiederholungsbefragung „Jugendsexualität“. Health Monit 7, 2, S. 23–41.

Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine – Einleitung. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–22.

Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/ Schröder Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 223–240.

Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.) (2012): Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern. Köln: Bildungsverlag Eins.

Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.) (2013): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2., erw. und überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.

Schneider, Werner/Hirseland, Andreas (2005): Macht – Wissen – gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz: Verlag, S. 152–276.

Sielert, Uwe (2013): Sexualaufklärung, Sexualpädagogik und sexuelle Bildung in Deutschland – Begriffe, Konzepte und gesellschaftliche Realitäten. In: Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft 20, S. 117–122.

Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.

Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität: pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale. Bielefeld: transcript.

Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Windheuser, Jeannette (2021): Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture'. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 244–257.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/PVU.

Thuswald, Marion (2022): Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: transcript.

Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2004): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. 1. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.

Tuider, Elisabeth (2016): Das Recht auf Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen sexueller Bildung. Göttingen: Wallstein Verlag.

Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. 2. überarbeitete Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.

Valtl, Karlheinz (2013): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 125–140.

Vierneisel, Carolin/Nitschke, Johannes (2019): (De-)Professionalisierungstendenzen?! Vielfalts*sensible Bildung im Lehramtsstudium. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 103–120.

Voß, Heinz-Jürgen (2023): Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. Basisbuch für Studium und Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.

WHO/BzGA (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).

Z. Ece Kaya

„Der ewige Bauplan der Welt" – Konstruktionen von ‚~~Rasse~~'[1] und ‚Geschlecht' in der Geschichte der deutschen Pädagogik von der kolonialen bis in die NS-Zeit

1 Einleitung

Die Geschichte der (deutschen) Pädagogik ist eng mit der Geschichte der (deutschen) Herrschaft verbunden: Sowohl für die koloniale als auch für die nationalsozialistische Propaganda waren Schulen zentrale Orte. Eine gemeinsame Betrachtung könnte daher gerade im Hinblick auf ideologische Kontinuitäten hilfreiche Einsichten für pädagogische Gegendiskurse liefern, die aktuellen antisemitischen und rassistischen Diskursen von rechts entgegenwirken wollen, insbesondere wenn es darum geht, „tradierte Feindbilder" (Adorno 2019: 77) in ihren aktuellen Ausprägungen und möglichen Verengungen besser zu erkennen.

Ohne die jeweiligen Spezifika und zentralen Unterschiede der beiden Ideologien bzw. die Singularität des Holocaust im Sinne der systematischen, industriellen Vernichtung von Millionen von Menschen und vor allem des NS-spezifischen Vernichtungsantisemitismus außer Acht zu lassen, wird im Folgenden versucht, eine der ideologischen Kontinuitätslinien von der Kolonialzeit über die NS-Zeit bis in die Gegenwart kritisch-diskursanalytisch aufzuspüren bzw. der Frage nach den historischen Konstruktionen von ‚~~Rasse~~' und

1 In diesem Beitrag wird der Begriff ‚Rasse' in Anlehnung an den rassismuskritischen Ansatz von Arndt (2022) durchgestrichen und damit „typographisch gebrochen" (ebd.: 13). Dies geschieht immer dann, wenn die Verwendung des Begriffs im eigenen Text oder im direkten Zitat nicht vermieden werden kann und ausgeschrieben werden muss. Ziel ist es, die Reproduktion des rassistischen Gehalts des Begriffs zu reduzieren und ihn dennoch kritisch sichtbar zu machen. Arndt begründet die durchgestrichene Schreibweise im genannten Duden-Band als eine Strategie neben anderen denkbaren alternativen Schreibweisen wie Abkürzung oder zumindest einfache Anführungszeichen (ebd.). Durchgestrichen werden auch kolonialrassistische Wörter wie ‚Eingeborene'. Das N-Wort wird an keiner Stelle ausgeschrieben und im direkten Zitat zu [N.] abgekürzt. Schwarz wird in Anlehnung an die politische Selbstbezeichnung der Schwarzen Bürger*innenbewegung auch in adjektivischer Form großgeschrieben. Damit soll verdeutlicht werden, dass es hier nicht um ‚Hautfarbe' geht, sondern um die Konstruktion selbst bzw. die damit verbundene gesellschaftliche De-/Privilegierung, wie auch die kursive Schreibweise von *weiß* verdeutlichen soll.

https://doi.org/10.3224/84743103.04

‚Geschlecht' insbesondere in der Geschichte der deutschen Pädagogik nachzugehen: Wie wurden in ausgewählten Schriften deutscher Missions- und Kolonialpädagogen sowie NS-Pädagogen antisemitische bzw. rassistische Vorstellungen mit binären Geschlechterkonstruktionen im Rahmen der imaginierten Einheit von Familie, Nation/Volk/Staat und ‚~~Rasse~~' bzw. mit einem als *weiß* und männlich artikulierten Selbstbild verknüpft? Welche epochenübergreifende herrschaftsimmanente Funktion erfüllte die deutsche Pädagogik, z.B. im Rahmen der Propaganda um so genannte ‚Volkstumserhaltung' und ‚Eigenart' von der kolonialen bis in die NS-Zeit hinein?[2] Dabei geht es nicht um einen Vergleich der beiden historischen Verbrechen, wie dieser in den Debatten um Erinnerungskultur und Vergangenheitsbewältigung politisch und medial kontrovers diskutiert wird,[3] sondern um die kritische Reflexion der jeweiligen epochalen Sagbarkeiten und die Frage nach ihrem möglichen Fortwirken in der postkolonialen und postnationalsozialistischen Gesellschaft.[4] Nach einer Beschreibung der diskursanalytischen rassismuskritischen Zugänge werden historische Konstruktionen von ‚~~Rasse~~' und Geschlecht in der deutschen (Kolonial- und NS-)Pädagogik in zentralen Aspekten zusammengefasst und es wird

2 Für die folgende Analyse aus diskursanalytischer Perspektive beziehe ich mich auf historische Quellen bzw. auf erziehungswissenschaftliche Schriften aus der NS-Zeit (Zeitschriftenartikel, Monographien) im Archiv der ehem. Forschungsstelle NS-Pädagogik an der Universität Frankfurt und u.a. auf die Dissertationsarbeit zu kolonialpädagogischen Schriften in der NS-Zeit (Kaya 2017).

3 Der Erziehungswissenschaftler und Direktor der Bildungsstätte Anne Frank, Meron Mendel, setzt sich in der Einleitung eines Sammelbandes zur Singularitätsdebatte mit der (u.a. von den Historikern Jürgen Zimmerer und Michael Rothberg vertretenen) These auseinander, dass eine vergleichende wissenschaftliche Betrachtung in Deutschland tabuisiert werde, und stellt fest, dass es vergleichende Ansätze bereits seit dem Zweiten Weltkrieg gebe (Mendel 2023: 13). Mendel sieht in der Thematisierung und Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit eine ebenfalls berechtigte Forderung und fügt hinzu: „Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Relativierung des industriellen Massenmordes an den europäischen Juden für eine angemessene Anerkennung der kolonialen Verbrechen notwendig ist?" (ebd.: 15) Zimmerer und Rothberg weisen den Vorwurf der Relativierung zurück: „Im Gegenteil: Vergleichende Perspektiven, die Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeiten, bieten die besten Voraussetzungen dafür, zu verstehen, was am Holocaust singulär war" (Zimmerer/Rothberg 2021: o.S.). Erziehungswissenschaftlerin Denise Bergold-Caldwell schreibt dazu: „[G]erade die Aufarbeitung dieser [rassistischen] Vergangenheit aber würde einen Zusammenhang und die Kontinuität zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus verdeutlichen" (Bergold-Caldwell 2020: 107). Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik konstatiert, „dass der nationalsozialistische Antisemitismus zutiefst von dem im Zuge des Kolonialismus entstandenen Rassenantisemitismus geprägt wurde" (Brumlik 2021: 72) und weist u.a. auf rassenhygienische pseudowissenschaftliche Forschungen von u.a. Eugen Fischer an Kolonisierten hin (ebd.: 77), aber auch darauf, dass sich der NS-Antisemitismus mit seiner „völkisch-rassistischen Ausprägung" (Brumlik 2009: 98) und mit der staatlich organisierten, industriell durchgeführten Vernichtung auch von den früheren Formen der Judenfeindschaft unterscheidet (ebd.).

4 Messerschmidt beschreibt die Vorsilbe ‚post-' als „die Unmöglichkeit von ‚prä'" und als „kein Zurück zu einem gesellschaftlichen und kulturellen Zustand" (Messerschmidt 2009: 60) davor.

auf die Notwendigkeit einer (selbst-)kritischen Perspektive im Hinblick auf die Aufarbeitung der (pädagogischen) Fachgeschichte im Kolonialismus und Nationalsozialismus hingewiesen.

2 ‚~~Rasse~~‘ *und* ‚Geschlecht‘: Ein historisches Diskursfeld

Als ein Diskursfeld beschreibe ich in Anlehnung an das foucaultsche ‚Sagbarkeitsfeld‘ (Kaya 2010) den gesamten Verlauf eines Diskurses bzw. die Gesamtheit der möglichen Aussagen in einer bestimmten Gesellschaft und Epoche oder auch: über Gesellschaften und Epochen hinweg. Dass die ideologische Konstruktion von ‚~~Rasse~~‘ oft genug mit geschlechtsspezifischen sozialen Konstruktionen einhergeht bzw. dass sich sowohl (binäre) Konstruktionen von Geschlecht als auch die rassistisch imaginierte Differenz zwischen dem Eigenen und dem Anderen durch vielfältige Verschränkungen legitimieren, ist seit langem ein übereinstimmendes Ergebnis der Rassismusforschung. Diese Intersektionalität wird in neueren Forschungen durch *race & gender* als kritische Analysekategorien behandelt (z.B. Dietze 2014). Stuart Hall beschreibt Rassismus als einen ideologischen Diskurs (2000), der mit Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und Privilegien bzw. mit Macht zu tun hat. Rassismusforscherin Susan Arndt definiert beide Ideologien als „Machtstrukturen, die von Einzelnen in ihrer Lebenszeit kaum (Nation, Geschlecht) bis gar nicht verändert werden“ (2020: 42). Bergold-Caldwell macht u.a. auf die Bedeutung von diskursanalytischen, macht- und rassismuskritischen Perspektiven in der Betrachtung der Intersektionalität von Geschlecht aufmerksam (2020: 347f.).

In beiden Diskriminierungsformen, Rassismus und Sexismus, werden bestimmten Gruppen von Menschen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, die abwertend konstruiert werden. Damit werden Herrschafts- und Machtverhältnisse legitimiert, weil die negativ konnotierten Eigenschaften angeblich auch die gesellschaftliche Ordnung gefährden (z.B. Lingen-Ali/Mecheril 2020). Es handelt sich um einen „Grunddualismus“ bzw. um „dichotome Anordnungen“ (Leiprecht/Lutz 2009: 189) mit realen Folgen. Während Rassismus die als ‚fremd‘ markierten Menschen(gruppen) unter Umständen gänzlich ausschließt, operiert Sexismus mit der Strategie der Geschlechterrollenzuweisung im Bereich der vermeintlichen Bewahrung kultureller oder ethnischer ‚Reinheit‘ und benötigt dafür unweigerlich das ‚weibliche‘, ‚eigene‘ Andere (ebd.: 185, in Anlehnung an Jäger 2006). Soziologin und Feminismusforscherin Karin Stögner schreibt zu den historischen Verschränkungen von Antisemitismus und Sexismus, dass es bei der intersektionalen Betrachtung nicht um eine Gleichsetzung, „sondern um ein analytisches Aufspüren von Strukturverwandtschaften, Funktionsähnlichkeiten und motivationalen Verschränkungen“ (Stögner 2014: 13) geht. Dabei liege der Fokus „auf Ungleichheiten und Dif-

ferenzen innerhalb einer sozialen Kategorie“ (ebd.: 15) bzw. „Frauen waren [im 19. Jh.] sozusagen die ‚einbezogenen Anderen‘, während Juden ‚ausgeschlossene Andere‘ […] waren“ (ebd.: 149). Trotz der zentralen Gemeinsamkeit in Bezug auf das oben erwähnte dichotome Denken, das weitreichende reale Konsequenzen hat und damit Herrschaftsverhältnisse legitimiert, zeigt sich hier auch ein signifikanter Unterschied zwischen Antisemitismus und Rassismus: Antisemitische Ideologien schreiben Jüdinnen*Juden eine Übermacht zu, die als verschwörungstheoretische Welterklärung für alle bestehenden Probleme fungieren soll (etwa Kaya/Zitzelsberger 2024), während Rassismus eine vermeintliche Unterlegenheit der ‚Anderen‘ konstruiert und damit soziale Ungleichheit zu legitimieren versucht. In der Verschränkung beider Diskriminierungsformen, Antisemitismus und Rassismus, mit Sexismus wird wiederum deutlich, dass auch nationalistische Argumentationen, z.B. über die *deutsche* Familie und das *deutsche* ‚Volk‘, in den Diskurs einfließen.

Hinzu kommen befreiungsrhetorische, „rückstandsgenerative“ (Lingen-Ali/Mecheril 2020) Diskurse einer vermeintlich zivilisierten (westlichen/europäischen/deutschen) Gesellschaft, die solche Konstruktionen vermeintlicher Fremdheit mit bedrohlichen Verschwörungserzählungen des Untergangs und der ‚Überfremdung‘ bzw. aktuell mit antifeministischen oder antimuslimischen Diskursen verbinden, wie dies z.B. nach der Kölner Silvesternacht 2015 (z.B. Bergold-Caldwell/Grubner 2020) auf politisch-medialen Diskursebenen vielfach geschehen ist.

In antisemitischen und rassistischen ideologischen Diskursen wurden und werden Ängste in beide Richtungen geschürt (und vermeintliche Sicherheiten angeboten), wobei die konstruierte Bedrohlichkeit der ‚Anderen‘ jeweils unterschiedlich definiert und mit sexistischen Konstruktionen von eigener/fremder Männlich*keit/Weiblich*keit verknüpft wird. Diese werden ebenfalls hierarchisiert und sollen gleichzeitig der positiven Konstruktion des Selbstbildes im Sinne einer bedrohten ‚Reinheit‘ dienen. Forscher*innen sprechen von einer ‚historischen Amnesie‘ (Lingen-Ali/Mecheril 2020: 9) in Bezug auf diese diskursiv hergestellte Bedrohung (der Familie, der ‚Nation‘, des ‚Volkes‘) durch sexualisierte, als gefährlich und triebhaft dargestellte, aber auch durch zu befreiende, exotisierte ‚Andere‘.

3 Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik: Erziehung zur ‚~~Rassen~~gemäßheit

Die deutschen ‚Kolonialherren‘ übernahmen von den Missionspädagogen die bereits rassistisch und nationalistisch formulierte Theorie und Praxis einer (christlichen) „Erziehung zur Arbeit“ in den sogenannten ‚Schutzgebieten‘ in Afrika (Kaya 2017). Dabei propagierten sie, dass die koloniale Tätigkeit zu-

gleich eine (selbst-)erzieherische Tätigkeit für die deutschen Kolonisator*innen sei, und errichteten Kolonialschulen auch für Deutsche – für Männer und später auch für Frauen[5]. Obwohl erzieherische und pflegerische Tätigkeiten in den Kolonien als ‚weibliche' Arbeiten definiert wurden, war die gesellschaftliche und politische Macht als Kolonisator*innen, trotz aktiver Beteiligung vor allem der kolonialen Frauenbewegung an dem kolonialen Projekt, männlich geprägt bzw. wurden kolonialpolitische Entscheidungen, auch und gerade die über koloniale Bildung, bis in die NS-Zeit explizit von Männern getroffen.

Einerseits um die Arbeitskraft der Kolonisierten zu regulieren und die kolonialen Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse abzusichern, andererseits um die vermeintliche *weiße* kulturelle Überlegenheit zu propagieren und die Kolonialmacht zu legitimieren, befassten sich die deutschen Kolonisator*innen mit Fragen der Kolonialerziehung, ohne dabei eine intellektuelle Bildung als notwendig zu erachten, da diese für die kolonisierten Völker nicht „art-/~~rassen~~gemäß“ sei. Dieses Argument wurde aus der Perspektive des *weißen* europäischen männlichen Subjekts formuliert. Demgegenüber wurde eine ‚spezifisch deutsche' Kolonialfähigkeit betont (Kaya 2017).

Die Missionspädagogik in den deutschen Kolonien, die einen großen Teil der kolonialen Erziehungsarbeit leistete, wies den Frauen in Anlehnung an das christliche Arbeitsethos eine klare gesellschaftliche Rolle zu. Kolonisierte Mädchen sollten in der Missionsschule zu „christlichen Hausfrauen“ (Mamozai 1989: 95) erzogen werden. Es sei wichtig, „ihre Nacktheit zu bekämpfen“ und „wenigstens den Versuch zu machen, Schamgefühl in ihnen zu wecken“ (ebd.). Obwohl die ‚deutschen' (und alle *weißen* ‚europäischen') Frauen den kolonisierten Frauen hierarchisch übergeordnet waren, blieb die Vorstellung einer natürlichen ‚weiblichen' Bestimmung für die zugewiesene Rolle als ‚Hausfrau' und ‚Mutter' für beide Seiten unverändert. Traditionelle kulturelle Ausdrucksformen wie indigene Kleidung wurden mit Gefühlen und Denkweisen gleichgesetzt und so konnte behauptet werden, dass kolonisierte Frauen kein „Schamgefühl“ hätten.[6] Im Gegensatz zu den „als Negativfolie, als Inbegriff von Sexualität und Perversion repräsentiert[en]“ (Torres 2009: 70) indi-

5 Die dualistische Konstruktion ‚Mann/Frau' bzw. ‚männlich/weiblich' wird hier und im Folgenden ohne * geschrieben, um den binären Geschlechterdiskurs im historischen Quellenmaterial korrekt wiederzugeben. Dies gilt auch für die Schreibweise ‚Kolonialpädagogen' und ‚NS-Pädagogen', die den erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs strukturell und inhaltlich dominierten. Damit soll das männlich konnotierte Bild des ‚deutschen Erziehers' sichtbar gemacht werden, das für beide Ideologien des Kolonialismus und des Nationalsozialismus zentral war. Mit Blick auf Autorinnen und Missionarinnen, etwa in den Zeitschriften kolonialer Frauenvereine, oder auch auf die relativ wenigen, aber vorhandenen Autorinnen in NS-Zeitschriften (z.B. Brumlik/Ortmeyer 2016: 36) werden an anderen Stellen ohne diesen Bezug entweder geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet und/oder von ‚Kolonisator*innen' gesprochen.

6 Im Gegensatz etwa zur heutigen rassistischen Aufladung des diskursiven Symbols ‚Kopftuch' wird hier von ‚Nacktheit' gesprochen, denn Symbole und ihre Deutungen werden je nach Epoche angepasst, während der koloniale Herrschaftsanspruch dem Diskurs inhärent bleibt.

genen Frauen verkörperte die *weiße* deutsche Frau in den Kolonien die Tugend und die idealisierte bürgerliche Weiblichkeit (ebd.). Sie sollte nun „Trägerin der deutschen Kultur" sein: Walgenbach stellt an dieser Stelle „eine kontextuale Umdeutung der Natur-Kultur-Dichotomie" (Walgenbach 2005: 122) fest, da die vermeintliche Kulturmission als Aufgabe scheinbar auf Frauen übertragen wurde, die jedoch eher für den Fortbestand und die ‚Reinhaltung' der *weißen* deutschen Familie in den Kolonien vorgesehen waren.

Zudem wurde den Kolonisierten eine angebliche ‚Arbeitsscheu' und ‚Bildungsunfähigkeit' vorgeworfen. Als Gründe dafür wurden Nahrungsmangel, schlechte Gesundheitsbedingungen, das tropische Klima und die traditionelle Feldarbeit der indigenen Frauen genannt. Um mehr Männer zur Arbeit für die Kolonisator*innen zu zwingen, wurden Frauen von der Feldarbeit abgezogen (Kaya 2017: 119f.). Zu diesen willkürlichen Reglementierungen der kolonisierten Arbeitskraft durch rassistisch aufgeladene, aber auch geschlechtsspezifische Argumente kamen exotisierende, infantilisierende und/oder bestialisierende Bilder von Schwarzen Menschen und rassistische Eheverbote hinzu (Kundrus 2003).

Der kolonialrassistisch-sexistische Diskurs beschränkte sich jedoch nicht auf die Kolonialzeit selbst, sondern formierte sich in den 1920er Jahren zu einem Paradebeispiel rassistischer und sexistischer Propaganda der ‚Schwarzen Schmach' auch in der Schule. Dabei ging es um angebliche sexuelle Übergriffe auf deutsche Frauen durch Schwarze Kolonialsoldaten der französischen Armee während der Rheinlandbesetzung nach dem Ersten Weltkrieg. Daraus wurde eine Gefahr für die *deutsche* Frau konstruiert, die – in diesem Fall – vom Schwarzen männlichen Subjekt ausging[7], und damit eine Gefahr für die gesamte *weiße* männliche Herrschaft.[8] Der kolonialrassistische Vorwurf der angeblichen Triebhaftigkeit, Primitivität, Aggressivität etc. wurde mit einer intensiven Propaganda gegen die sogenannte ‚~~Rassen~~mischung' und ‚Überfremdung' verbunden. Kinder aus Beziehungen zwischen deutschen Frauen und Schwarzen französischen Kolonialsoldaten wurden in der NS-Zeit als ‚Rheinland~~bastarde~~' verfolgt und 1937 zwangssterilisiert. Der deutsche Kolonialrassismus, der auf der Grundlage einer imaginierten *weißen* deutschen Weltherr-

7 „Insbesondere in der Zeitschrift ‚Der Stürmer' und in der NS-Alltagspropaganda spielte die Behauptung, dass der ‚hässliche, fette und reiche jüdische Mann' die ‚schöne, blonde und unschuldige deutsche Frau', das ‚deutsche Mädel' verführe, eine durchaus wesentliche Rolle. Die ‚jüdischen Männer' als ‚~~Rasse~~verderber', die ‚jüdischen Weiber' im Rahmen der ‚jüdischen Weltverschwörung' als Mittel der ‚Verjudung' der Adeligen und der führenden Persönlichkeiten in England und Frankreich dargestellt." (Ortmeyer 2016b: 174).

8 Bergold-Caldwell sieht darin eine besondere Kontinuität: „Auch in Europa lassen sich ähnliche Diskurse beobachten; ob es die ‚Schwarze Schmach am Rhein' ist (Wigger 2007) oder der hypersexualisierte Schwarze Mann im Nachgang der Kölner Silvesternacht 2015/16 – Diskurse am Kreuzungspunkt Sexualität sind noch immer ein Nukleus der diskursiven Macht-Wissens-Ordnungen und Praxen." (2020: 285).

schaft mühelos an die verbrecherische NS-Ideologie anknüpfen konnte, erblickte weitere ideologische Gemeinsamkeiten in althergebrachten binären Geschlechterkonstruktionen, sexualisierten Stereotypen und Vorstellungen von der Familie als „Urzelle des Volkes“ (NS-Reichsminister Wilhelm Frick zit. n. A.G. Gender-Killer 2005: 36).

4 NS-Pädagogik: „Der ewige Bauplan“

Die NS-Ideologie zielte auf die Erziehung der deutschen ‚Volksgemeinschaft‘ als Ganzes ab. Erziehen sollte ‚Der Deutsche Erzieher‘ – also ‚der‘ und ‚deutsch‘ – so der Titel des Zentralorgans des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. Die völkisch-rassistische Erziehung zum ‚ganzen Deutschen‘, wie sie Hitler in „Mein Kampf“ als zentrales Ziel der NS-Schulerziehung propagierte,[9] war wie die damalige deutsche Kolonialerziehung stets mit einem männlich konnotierten *deutschen* Herrschaftsanspruch verbunden, auch wenn sich die pädagogischen Zielsetzungen beider Ideologien erheblich voneinander unterschieden. Im Vordergrund der NS-Schulpropaganda stand die Indoktrination des NS-Antisemitismus mit dem Ziel der Vernichtung.

Der Kolonialrassismus diente in der NS-Schule ideologisch zur Konstruktion eines positiven rassistisch-völkisch-nationalistischen Selbstbildes und zur ‚Veranschaulichung‘ der sogenannten ‚~~Rassen~~lehre‘:

> Es gehört zu den Besonderheiten der NS-Ideologie und auch der NS-Pädagogik, dass im Hinblick auf die schon existierende „Rassentheorie“ – insbesondere gegenüber den kolonialbeherrschten Völkern – vor allem auf emotionale Reaktionen abgezielt wird. Dabei wird besonders auf den bereits vorhandenen rassistischen Vorurteilen aufgebaut. (Ortmeyer 2016a: 206)

Der Antisemitismus, der auch in der deutschen Gesellschaft eine lange Vorgeschichte hatte, der NS-Ideologie aber „Schwierigkeiten hinsichtlich der Erkennbarkeit und Erfassbarkeit ‚der Juden‘“ (Brumlik/Ortmeyer 2016: 14) bereitete, konnte durch die Zusammenführung verschiedener Fremdbildkonstruktionen in seiner Irrationalität ‚bestätigt‘ und als selbstverständlich propagiert werden.

Die binäre Konstruktion von ~~Rasse~~ (*weiß*/nicht-*weiß*) und von Geschlecht (‚Mann/Frau‘) wird auch in der NS-Zeit als selbstverständlich vorausgesetzt, wie ein Autor der vom NS-Hochschulfunktionär Alfred Baeumler herausgegebenen „Internationale[n] Zeitschrift für Erziehung“ 1938 schrieb: „Wir glauben, dass die natürliche Spannung, die zwischen Mann und Frau besteht,

9 „Planmäßig ist der Lehrstoff nach diesen Gesichtspunkten aufzubauen, planmäßig die Erziehung so zu gestalten, dass der junge Mensch beim Verlassen seiner Schule nicht ein halber Pazifist, Demokrat oder sonst was ist, sondern ein ganzer Deutscher“ (zit. n. Ortmeyer 2000: 24).

ebenso zum ewigen Bauplan der Welt gehört, wie die Verschiedenheit der ~~Rassen~~. Beide dürfen nicht aufgegeben oder ausgeglichen werden." (Reber-Gruber 1938: 442) An diesem Zitat wird deutlich, dass ~~Rasse~~ und Geschlecht in der naturalisierten Kategorie ‚Bauplan der Welt' bewertet werden, die auf das Unveränderliche und das Natürliche in beiden Phänomenen hindeutet. Weiter heißt es, von der deutschen Frau hänge es ab, welche Bilder vom deutschen ‚Vaterland' durch sie als deutsche Mutter vermittelt würden: „Von der Frau und Mutter hängt es in erster Linie ab, ob wir ein Volk werden und bleiben […]. Es gilt die Frau zu befähigen, ein Heim zu gestalten als Ausdruck deutscher Art, ehrlicher und wahrhaftiger Lebenshaltung und Lebensordnung" (ebd.: 443f.). Baeumler schreibt als „Amtsleiter des Amtes Wissenschaft des Beauftragten des Führers für die Überwachung der geistigen Schulung und Erziehung der NSDAP" in ähnlichem Ton: „Der Staat hat die Familie und die Sippe, das Weib als Mutter zur Voraussetzung, aber er ist Sache und Werk des Mannes." (Baeumler 1943: 40) Es gebe keine Menschenerziehung, sondern „nur eine männliche und eine weibliche Erziehung" (ebd.: 61).

Die rassistischen Bedrohungsszenarien von ‚Vermischung' und ‚Überfremdung' wurden in der NS-Ideologie durch Elemente der antisemitischen Verschwörungs- und Vernichtungsideologie propagiert. Hitler behauptete in seinem Buch „Mein Kampf", dass die Jüdinnen*Juden hinter der Besetzung des Rheinlandes stecken würden, da das Judentum die Zerstörung der *weißen* Vorherrschaft und die Zersetzung der *deutschen* Familie und des *deutschen* Volkes anstrebe (Kaya 2017: 395). In der NS-Schule wurde in der 1935 für ganz Deutschland angeordneten sogenannten ‚~~Rassen~~kunde' propagiert, dass alles, was als ‚undeutsch' oder ‚artfremd' galt, aus der deutschen Schule ‚entfernt' werden sollte. Als ‚undeutsch' oder ‚artfremd' galten vor allem Jüdinnen*Juden sowie Sinti*zze und Rom*nja, Schwarze Menschen und neben vielen anderen Opfergruppen auch Menschen, die von der NS-Ideologie als ‚gemeinschaftsunfähig' und ‚gemeinschaftsfremd' erklärt wurden, darunter auch Homosexuelle, die durch Zwangssterilisationen oder Zwangsarbeit in sog. ‚Arbeitserziehungslagern' ebenfalls Opfer des NS-Regimes wurden.[10]

In den NS-Jugendorganisationen Hitlerjugend (HJ) und Bund Deutscher Mädel (BDM) wurde propagiert, dass der deutsche Junge der zukünftige Soldat und das deutsche Mädchen die zukünftige Mutter sei (Riepenhausen 2021: 184). Für die Verfolgten im NS-Deutschland bedeutete dies eine brutale Gegenwart im Kontext einer „geschlechtsspezifischen Verfolgungserfahrung" (Rürup 2023: o.S.): „Der gestählte, kampfbereite Männerkörper, die schlichte, bodenständige Mutterfigur – klare, eindeutige Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit" (A.G. Gender-Killer 2005: 9) bildeten ein zentrales Element

10 Spengler bezeichnet diese Opfergruppe als ‚queere Opfer' statt als ‚homosexuelle Opfer', „um eine Vielzahl von Praktiken und Geschlechtsidentitäten zu bezeichnen, ohne das soziale Konstrukt der Geschlechterbinarität zu bedienen, das nur zwischen Hetero- und Homosexualität unterscheidet" (Spengler 2024: 31).

auch der NS-Propaganda in den Schulen. Die Verschränkung von Antisemitismus und Sexismus zeigte sich beispielsweise in Bildern „vom effeminierten jüdischen* Mann bis zum jüdischen* Vergewaltiger und Mädchenhändler, von der schönen Jüdin bis zum jüdischen Mannweib“ (ebd.). Diese Geschlechterbilder waren Teil des NS-Antisemitismus, der „die Abweichung von der Norm, ~~Rasse~~-, Volk- oder Führergedanke“ (ebd.) markierte. Der „antisemitisch und antifeministisch besetzte Männlichkeitskult“ (Stögner 2014: 148) bildete die Grundlage für die antiemanzipatorische, vermeintliche Kulturkritik dessen, was „als ‚weiblich-jüdisch-dekadent‘ verabscheut wurde“ (ebd.).

Die Berufstätigkeit von Frauen, die im Gegensatz zu ihrer vermeintlichen Bestimmung als Ehefrau und Mutter stand, blieb auch für NS-Pädagogen ein zentrales Thema, „allerdings nur vom Schulende bis wie selbstverständlich angenommen – zur Heirat und dem Wechsel in die Funktion als Mutter und Reproduktionsarbeiterin“ (Riepenhausen 2021: 189). Rassistische Begriffe wie ‚arteigen/artfremd‘ wurden auch im Kontext von binären Geschlechts- und Berufszuordnungen verwendet, die im Laufe der Zeit angepasst werden mussten, wenn neben der „soldatischen Männlichkeit“ (A.G. Gender-Killer 2005: 21) auch eine „militärische Weiblichkeit“ (ebd.: 37) notwendig wurde. Dies war z.B. in der Verleihung des „Ehrenkreuzes der Deutschen Mutter“ als „bewusst militärische Verhaltensschrift“ (ebd.: 31) sichtbar. Auch der Emanzipationsgedanke wurde als gefährlich angesehen und diskursiv in die Nähe der Figur des „Jude[n] als Anti-Mann“ (ebd.: 40) gerückt. Es gab aber auch Versuche, das in der überwiegend männlichen NS-Bewegung umstrittene ‚militante Ideal des Hitlermädchens‘ als etwas Emanzipatorisches darzustellen und die der Frau zugeschriebene Funktion „im Dienste der Rassenzucht“ (zit. n. Triebe 2017: 202) im Sinne einer vermeintlich germanischen Weiblichkeit zu ergänzen (ebd.).

Dabei änderten sich die kolonialrassistischen, völkisch-nationalistisch formulierten Geschlechterkonstruktionen in Bezug auf Schwarze Menschen bzw. auf die Kolonialerziehung in Afrika in der NS-Zeit kaum. Der erziehungswissenschaftliche Hauptvertreter einer Kolonialpädagogik in der NS-Zeit, Theodor H. Becker, schrieb 1941, dass die künftig wieder zu kolonisierenden Mädchen „in den entsprechenden weiblichen Arbeiten, vor allem aber in der Haushaltsführung, praktisch unterwiesen werden“ (Becker 1941: 48) sollten. Diese vereinfachte Schularbeit für kolonisierte Mädchen und Frauen bedeute allerdings einen „tiefen, wenn auch notwendigen revolutionierenden Eingriff“ (ebd.: 74), weil sie z.B. mehr Männerarbeit erfordere und die Arbeitskraft der Frauen anders als bisher einsetze. Dies sei aber bevölkerungspolitisch wichtiger im Hinblick auf „Gesundheitserziehung, Säuglings- und Kinderpflege“ (ebd.).

Kulturrassistische Vorstellungen einer vermeintlichen Hebung der kolonisierten Kultur (Kaya 2023) gingen mit den überkommenen binären Geschlechterkonstruktionen einschließlich der damit verbundenen sozialen Rollen einher, „[…] weil kein Volk auf eine höhere Stufe der Entwicklung und der Kultur

gehoben werden kann, ohne dass die Frauen, die Wahrerinnen des Hauses und der Sippe und die Erzieherinnen der frühen Kindheit, teilhaben an den Wandlungen […]“ (Becker 1943: 320). Die in Zukunft wieder einzurichtende koloniale Mädchenschule müsse die Form eines Internats haben, um die afrikanischen Schülerinnen besser auf „ihre künftigen Pflichten als Hausbesorgerinnen, Mütter und Erzieherinnen der kleinen Kinder“ (ebd.) vorbereiten zu können. Aufgrund des frühen Heiratsalters in Afrika sei eine Berufsschule für Mädchen erfolglos. Eine Elitebildung würde „nur eine Kluft zwischen den ‚emanzipierten‘ Afrikanerinnen und ihren bis heute in völliger Abhängigkeit gehaltenen Schwestern aufreißen“ (ebd.: 321). Der Kolonialpädagoge Becker positioniert sich gegen das mögliche kritische Potential einer intellektuellen Bildung im Rahmen einer Kolonialerziehung, nicht weil er sich Sorgen um die Solidarität von kolonisierten Frauen* untereinander macht, sondern weil er Emanzipation und daraus möglicherweise resultierenden Widerstand als Gefahr für die *weiße* Vorherrschaft ansieht. Haushaltsführung und Kinderbetreuung als ‚weibliche‘ Arbeiten und keine intellektuelle Bildung – das war also die breit propagierte deutsche Kolonialerziehung der vermeintlichen ‚Volkstumserhaltung‘, die indigene Sozialformen von Familie, Gemeinschaft, Sexualität etc. völlig ausblendete und alle von der Norm abweichenden Geschlechteridentitäten und Beziehungsformen als ‚heidnische Unsittlichkeiten‘ abwertete (Gränzer 1986: 111).

Aber nicht nur die Kolonisierte in Afrika, sondern auch Schwarze Menschen in Europa wurden von der NS-Propaganda in der Schule (neben Jüdinnen*Juden, Sinti*zze und Rom*nja) als Gefahr für die gesellschaftliche Ordnung und als Erniedrigung der *weißen* Frau dargestellt: „Weiße Kellnerinnen bedienen in den westafrikanischen Restaurants Europäer und ~~Eingeborene~~ zugleich, und weiße Frauen verkaufen dort auf den Märkten Fische, Obst und Gemüse an [N.]frauen.“ (Becker 1939: 195) Kundrus zitiert die u.a. von Roland Freisler verfasste „Denkschrift des Preußischen Justizministeriums zum Nationalsozialistischen Strafrecht“ vom September 1933, die von ‚~~Rasse~~verrat‘ redete, wenn „deutsche Frauen sich in schamloser Weise mit [N.] abgeben […] zum Beispiel unanständiges Tanzen im öffentlichen Lokal mit einem [N.]“ (zit. n. Kundrus 2003: 113). Laut Kundrus wird damit „die Parkettrevolte der 20er Jahre mit ihren neuen afroamerikanischen und eher geschlechteregalitären Tänzen“ (ebd.) assoziiert.

Ein Kolonialgedicht mit dem Titel „Die Deutsche Kolonialbewegung“ (1939) verdeutlicht diese Kontinuität des nationalistisch konnotierten ‚männlichen‘ Selbstbildes. Es erschien in einer Sammlung zur Kolonialliteratur, die nur eine von vielen ähnlichen Publikationen war, die von der NS-Propaganda vor allem in den Schulen verbreitet wurden. Kolonialllieder, Kolonialgedichte, fiktive und/oder autobiographische Berichte der ehemaligen deutschen Kolonisator*innen erwiesen sich für die NS-Ideologie und -Propaganda als nützlich, da sie meist als populäre Unterhaltungsliteratur verfasst waren und daher

insbesondere für Kinder und Jugendliche an der NS-Schule leicht verständliches Propagandamaterial lieferten. Diese Schriften verharmlosten die deutschen Kolonialverbrechen, formulierten einen völkisch-nationalistischen Anspruch und betonten dabei stets eine vermeintlich heroisch-maskuline (deutsche) Kolonialtätigkeit: „Das Werk, das Deutsche schufen, gehört in deutsche Hand!/ Wir sind straff ausgerichtet und öffnen unsre Reih'n/ Nur dem, der sich verpflichtet, ein ganzer Kerl zu sein!!!“[11]

Das behauptete Recht auf kolonialen Besitz wird hier aus einer vermeintlichen kolonialen Leistung abgeleitet, wobei die Kolonisierten mit keinem Wort erwähnt und damit als Subjekte ihrer eigenen Geschichte ausgeblendet werden. „Ein ganzer Kerl zu sein“, und das mit mehreren Ausrufezeichen, scheint nicht nur in diesem trivialen Kolonialgedicht eine Rolle zu spielen, vielmehr bildeten binäre, ‚patriarchale' Geschlechterkonstruktionen vor und während der tatsächlichen Kolonialherrschaft 1884–1914 über die NS-Zeit bis hin zu den (extrem) rechten Ideologien der Gegenwart einen Teil des antisemitischen und rassistischen Propagandareservoirs.

Hinzu kam je nach Epoche eine antiemanzipatorische Kritik an der ‚Moderne' sowie an Kosmopolit*innen, Pazifist*innen, Demokrat*innen etc., die mit weiteren Konstruktionen der *deutschen* Familie, der *deutschen* ‚Nation' und des *deutschen* ‚Volkes' zusammengeführt wurde. Während NS-Pädagogen insbesondere den Feminismus als jüdisch markierten und antisemitisch diffamierten und ‚das deutsche Mädchen' in der NS-Schule zur ‚erbgesunden'[12] Nationalsozialistin erziehen wollten (Riepenhausen 2021: 177f.), waren auch ehemalige Missions- und Kolonialpädagogen in der NS-Zeit weiterhin propagandistisch aktiv und sahen in geschlechtsbezogenen Emanzipationsideen einen ‚Irrweg', wie ein bekannter Missionswissenschaftler, Siegfried Knak, im Jahr 1941 in der Zeitschrift „Die Erziehung“ zur Emanzipation der kolonisierten Frauen schrieb:

> Es ist ganz klar, dass die Einführung der Frauenemanzipationsgedanken in irgendeiner Form als ein vollendeter Irrweg betrachtet werden muss. Unter dem Gesichtspunkt, dass die Erziehung dem Volkstum dienen soll, sind alle solche Versuche als schlimmste Störung und im allerbesten Fall als fruchtlos zu beurteilen. (Knak 1941: 91)

Gegen diese „schlimmste Störung“ müsse „die Frau auch fernerhin der festeste Hort für das Volksempfinden“ (ebd.) bleiben und „doch dabei von Bindungen befreit [werden], die die Entfaltung ihrer weiblichen und mütterlichen Gaben verhindern“ (ebd.). Auch für Schwarze Männer sollte in den wieder zu er-

11 Autor des Kolonialgedichts ist Victor Klebe. Das Gedicht erschien (ggf. erneut) 1939 in einer Sammlung von Kolonialliedern und -gedichten, hier zit. n. Melber 1984: 117.

12 Es ging also nicht nur um die Konstruktion von Feind- und Fremdbildern, sondern auch um die Konstruktion ‚positiver' Selbstbilder und die Propagierung der sogenannten ‚Rassenhygiene' – das Wort ‚erbgesund' etwa steht in seinem Gegensatzpaar für die nationalsozialistischen Euthanasie-Verbrechen an den als ‚erbkrank' stigmatisierten und verfolgten Menschen.

obernden Kolonien eine ‚zweckmäßige' Ausbildung in Ackerbau und Viehzucht gegeben werden, da dies Bereiche seien, „in denen er sich wohlfühlen und ein seiner Natur gemäßes Leben führen kann. Hier kann er ein *ganzer Mann* sein, kein Zwitter und keine Karikatur" (Rohrbach/Rohrbach 1939: 231, Hervorh. d. Vf.in). Erziehung zu einem ‚ganzen' Mann – die (koloniale) Machthierarchie wird ausgeblendet und indirekt werden die gleichzeitig stattfindenden NS-Verbrechen legitimiert, indem eine vermeintlich ‚~~rassen~~gemäße' Kolonisierung unter der NS-Herrschaft gefordert wird. Diese dichotomisierenden Denkweisen wurden durch die völkisch-nationalistische Gegenüberstellung von Deutsch vs. Nicht-Deutsch, ‚Eigenart' vs. ‚Fremdart' und durch eugenische bevölkerungspolitische Projektionen verstärkt. Die koloniale Männlichkeitsvorstellung blieb neben anderen Verschränkungen mit Antiintellektualismus und Antifeminismus sowie den „anti-emanzipatorischen Züge[n] des Ethnonationalismus" (Stögner 2014: 148) kontinuierlich im pädagogischen Diskurs enthalten, die in heutigen rechten ideologischen Diskursen ebenfalls eine große Rolle spielen.

5 Fazit und Ausblick: Alte-neue Herausforderungen für Pädagogik

Der pädagogische Umgang mit gesellschaftlicher und geschlechtlicher Vielfalt steht vor der Herausforderung, zu verstehen, wie diskriminierende und menschenfeindliche Aussagen ‚sagbar' gemacht werden, wenn z.B. die deutsche Familie wieder als die „Keimzelle der Nation" (Kemper 2014) bezeichnet wird oder eine in der AfD organisierte Plattform schreibt: „Wir eifern keinen Idealen hinterher, sondern orientieren uns an dem, was als normal gilt: wie im Staat so auch im Volk und in der Familie" (zit. n. Kemper 2014: 14). Die deutsche Familie nach dem Abstammungsprinzip wird hier zur Norm erklärt und alle anderen Lebensformen werden als anormal diffamiert und als Position abgewertet. In der vagen und zynischen Implikation des fragwürdigen Vorwurfs „Idealen hinterherzueifern" drückt sich die (antisemitische, rassistische und sexistische) Abwertung emanzipatorischer Ideen und gesellschaftskritischer Menschen aus, die sich außerhalb der Norm positionieren. Der berüchtigte Dreiklang *Familie – Nation/‚Volk' – Staat* wird rassistisch ergänzt durch verschwörungstheoretische Überfremdungsnarrative und durch bevölkerungspolitische Spekulationen über Geburtenraten und ‚echte, ganze' Deutsche.

Anhand einiger Beispiele aus der Geschichte der deutschen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, insbesondere der Kolonialpädagogik und der NS-Pädagogik, konnte in diesem Beitrag exemplarisch gezeigt werden, dass die rassistisch und sexistisch aufgeladenen, heteronormativen Narrative der *deutschen* ‚Nation', des ‚Volkes' und der ‚Familie' im historischen Diskursfeld

‚~~Rasse~~‘ und ‚Geschlecht‘ eine zentrale Rolle spielen. Ausgehend von der Annahme, dass Pädagog*innen in ihrer Berufspraxis bis heute immer wieder mit den dargestellten diskursiven Verhältnissen sowie deren ‚realen‘ Folgen (in Form von u.a. antisemitischen, rassistischen und sexistischen Vorfällen) konfrontiert sind, ist eine Auseinandersetzung mit den tradierten menschenfeindlichen Selbst- und Fremdbildern im Kontext von ‚~~Rasse~~ und Geschlecht‘ unabdingbar. Da die Konstruktionen von ‚~~Rasse~~‘ und ‚Geschlecht‘ in den menschenfeindlichen Ideologien der Vergangenheit und Gegenwart ohnehin diskursstrategisch zusammengeführt wurden und werden, könnte eine Aufklärung über die eigene Fachgeschichte zum besseren Verständnis von Diskriminierung im eigenen Arbeitsfeld führen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2019 [1967]): Aspekte des neuen Rechtsradikalismus. Ein Vortrag. Berlin: Suhrkamp.

A.G. Gender-Killer (2005): Geschlechterbilder im Nationalsozialismus. Eine Annäherung an den alltäglichen Antisemitismus. In: Ders. (Hrsg.): Antisemitismus und Geschlecht. Von „effeminierten“ Juden, „maskulinisierten Jüdinnen“ und anderen Geschlechterbildern. Münster: Unrast, S. 9–67.

Arndt, Susan (2022): Rassistisches Erbe. Wie wir mit der kolonialen Vergangenheit unserer Sprache umgehen. Berlin: Duden Verlag.

Arndt, Susan (2020): Sexismus: Geschichte einer Unterdrückung. München: C.H. Beck.

Baeumler, Alfred (1943[1934]): Männerbund und Wissenschaft. Aufl. 7.–12. Tsd. Berlin: Junker u. Dünnhaupt.

Becker, Herbert Theodor (1939): Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte. Ein Kapitel der vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Abhandlungen aus dem Gebiet der Auslandskunde, Bd. 49. Hamburg: Frederichsen.

Becker, Herbert Theodor (1941): Kolonisieren heißt Erziehen! In: Afrika-Rundschau 7, 3 (Juli 1941), S. 45–49.

Becker, Herbert Theodor (1943): Das Schulwesen in Afrika. In: Obst, Erich (Hrsg.): Afrika. Handbuch der praktischen Kolonialwissenschaften, Bd. XIII/2. Berlin: De Gruyter.

Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Bergold-Caldwell, Denise/Grubner, Barbara (2020): Effekte der diskursiven Verknüpfung von Antifeminismus und Rassismus. Eine Fallstudie zu Orientierungskursen für neu Zugewanderte. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hrsg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, S. 149–191.

Brumlik, Micha (2009): Antisemitismus. Die rassistische Form des Judenhasses. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 98–105.

Brumlik, Micha (2021): Postkolonialer Antisemitismus? Achille Mbembe, die palästinensische BDS-Bewegung und andere Aufreger. Bestandsaufnahme einer Diskussion. Hamburg: VSA.

Brumlik, Micha/Ortmeyer, Benjamin (2016): Vorwort zu „NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon" Teil I bis IV. In: Ortmeyer, Benjamin: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon. Teil I: Rassismus und Judenfeindschaft in der NSLB-Zeitschrift „Deutsches/Nationalsozialistisches Bildungswesen" 1933–1943. Frankfurt a.M.: Protagoras Academicus, S. 11–36.

Dietze, Gabriele (2014): Race, Gender und Whiteness. Einige Überlegungen zur Intersektionalität. In: FKW // Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur, Nr. 56 (April 2014), S. 9–19.

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Räthzel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument-Verlag, S. 7–17.

Kaya, Z. Ece/Zitzelsberger, Olga (2024): Antisemitismus als hegemonialer Diskurs. Ein Praxisbericht zum Vibi!-Fachtag „Antisemitismus und Migration". In: Kasatschenko, Tatjana/Rhein, Katharina/Kaya, Z. Ece/Wiedenroth, Siraad/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Zur Vehemenz von Abwertung. Rassismus- und diskriminierungskritische Bildung in Praxis und Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 179–192.

Kaya, Z. Ece (2010): Sagbarkeitsfeld. In: Jäger, Siegfried/Zimmermann, Jens (Hrsg.): Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast, S. 106–107.

Kaya, Z. Ece (2017): Kolonialpädagogische Schriften in der NS-Zeit. „Eine spezifisch deutsche Theorie der Kolonisation": Zur Geschichte des Kolonialrassismus in der deutschen Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kaya, Z. Ece (2023): „Das Element der Barbarei": Kultur und ‚Abendland' in der deutschen Kolonialpädagogik. In: Baquero Torres, Patricia/Boger, Mai-Anh/Chadderton, Charlotte/Chamakalayil, Lalita/Spieker, Susanne/Wischmann, Anke (Hrsg.): Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Jahrbuch für Pädagogik 2023. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 186–199.

Kemper, Andreas (2014): Keimzelle der Nation? Teil 1: Familien- und geschlechterpolitische Positionen der AfD – eine Expertise. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Politik und Gesellschaft.

Kundrus, Birthe (2003): Von Windhoek nach Nürnberg? Koloniale Mischehenverbote und die nationalsozialistische Rassengesetzgebung. In: Kundrus, Birthe (Hrsg.): Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 110–131.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2009): Rassismus – Sexismus – Intersektionalität. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 179–198.

Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2020): Rückständigkeitsgenerative Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Eine Einleitung. In: Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (Hrsg.): Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu „Rückständigkeit" und „Gefährlichkeit" der Anderen. Bielefeld: transcript, S. 7–16.

Mamozai, Martha (1989): Schwarze Frau, weiße Herrin. Frauenleben in den deutschen Kolonien. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Melber, Henning (Hrsg.) (1984): In Treue fest, Südwest! Eine ideologiekritische Dokumentation von der Eroberung Namibias über die deutsche Fremdherrschaft bis zur Kolonialapologie der Gegenwart. Edition Südliches Afrika 19. Bonn: ISSA.

Mendel, Meron (Hrsg.) (2023): Singularität im Plural. Kolonialismus, Holocaust und der zweite Historikerstreit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Messerschmidt, Astrid (2009): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 59–74.

Messerschmidt, Astrid (2021): Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In: Kaya, Z. Ece/Rhein, Katharina (Hrsg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 104–115.

Ortmeyer, Benjamin (2000): Schulzeit unterm Hitlerbild. Analysen, Berichte, Dokumente. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Ortmeyer, Benjamin (2016a): NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon. Teil I: Rassismus und Judenfeindschaft in der NSLB-Zeitschrift „Deutsches/Nationalsozialistisches Bildungswesen“ 1933–1943. Frankfurt a.M.: Protagoras Academicus.

Ortmeyer, Benjamin (2016b): NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon.Teil II: Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift „Volk im Werden“ 1933–1944 (Ernst Krieck). Frankfurt a.M.: Protagoras Academicus.

Reber-Gruber, Auguste (1938): Die Erziehung des Mädchens im nationalsozialistischen Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 7/1938, S. 430–444.

Riepenhausen, Jonas (2021): Abenteuer, Reproduktionsarbeit, Propaganda. Zur pädagogischen Auseinandersetzung mit NS-„Mädchenerziehung“ angesichts von neu erstarktem Antifeminismus. In: Kaya, Z. Ece/Rhein, Katharina (Hrsg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 175–194.

Rohrbach, Paul/Rohrbach, Justus (1939): Afrika heute und morgen. Grundlinien europäischer Kolonialpolitik in Afrika. Berlin: R. Hobbing.

Rürup, Miriam (2023): Jüdische Frauen in der deutschen Geschichte. Bundeszentrale für politische Bildung vom 30.03.2023. https://www.bpb.de/themen/zeitkulturgeschichte/juedischesleben/519539/juedische-frauen-in-der-deutschen-geschichte/ [Zugriff: 17.06.24].

Spengler, Jördis (2024): Gedenken an queere Opfer des Nationalsozialismus. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Bildungspolitik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 44 (März 2024), 171: Politik des Erinnerns – Zukunft gestalten, Praxis prüfen, S. 15–30.

Torres, Patricia Baquero (2009): Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Triebe, Marietheres (2017): NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ 1933–1944. Eine dokumentarische Analyse. In: Ortmeyer, Benjamin/ Triebe, Marietheres: Die schulspezifische ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit, Teil I. Frankfurt a.M.: Protagoras Academicus.

Walgenbach, Katharina (2005): „Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur“. Koloniale Diskurse über Geschlecht, ‚Rasse‘ und Klasse im Kaiserreich. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Zimmerer, Jürgen/Rothberg, Michael (2021): Enttabuisiert den Vergleich! In: Zeit Nr. 14/2021: https://www.zeit.de/2021/14/erinnerungskultur-gedenken-pluralisieren-holocaust-vergleich-globalisierung-geschichte/komplettansicht [Zugriff: 17.06.24].

Annette Vanagas

Die Schule als Austragungsort identitätspolitischer Kämpfe um die Kategorie Geschlecht. Wie transfeindliche Konzepte den Weg in die Schule finden

Die Diskurse um Geschlecht nehmen im Zuge des geplanten Selbstbestimmungsgesetzes divergente Formen an. De jure gibt es ein zunehmendes politisches Bewusstsein für rechtliche Ungleichbehandlung aufgrund des Geschlechts, was sich in einer rechtlichen Anerkennung vormals marginalisierter Geschlechter wie Inter- und Transgeschlechtlichkeit ausdrückt. De facto erstarken in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen wertkonservative Weltanschauungen und fordern eine Re-Traditionalisierung der Geschlechter als auch eine Förderung der bürgerlichen Kleinfamilie.

Eine Trope dieser wertkonservativen identitätspolitischen Kämpfe ist das schutzbedürftige Kind, das wahlweise in seiner Persönlichkeitsentwicklung oder vor einer drohenden – von außen geleiteten – Fehlentwicklung geschützt werden müsse. Während sich inter- wie transgeschlechtliche Interessenverbände dafür einsetzen, dass pädagogische Fachkräfte, allen voran an Schulen, diskriminierungssensibel gegenüber trans- wie intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen handeln und dass das Thema Geschlecht nicht ausschließlich binär unterrichtet wird, gibt es wertkonservative[1] sowie cisfeministische[2] Akteure[3], die gezielt Materialien verbreiten, welche sich an Lehrkräfte und Eltern richten, mit dem Ziel, Ängste wie Vorbehalte gegenüber und schließlich das Verbot einer Thematisierung von Transgeschlechtlichkeit in die Schule zu tragen.

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, welches Wissen über Transgeschlechtlichkeit im Zuge des Selbstbestimmungsgesetzes hervorgebracht wird, wie transnegatives/-feindliches Wissen den Weg über Aufklärungs- und For-

1 Bspw. Transteens Sorge Berechtigt und Elternaktion als Teil der Demo für Alle (DfA).

2 Cisfeminismus umfasst eine feministische Strömung, die sich ausschließlich auf die Rechte von cisgeschlechtlichen Frauen konzentriert und trans-, inter-, a- und nicht-binärgeschlechtliche Personen als Gefahr für die eigenen Rechte wahrnimmt.

3 Bspw. Frauenheldinnen e.V. und die Initiative Lasst Frauen Sprechen.

https://doi.org/10.3224/84743103.05

bildungsmaterialien in den schulpädagogischen Kontext findet und welche geschlechterpolitischen Interessen mit einer Intervention in die Schulpädagogik verfolgt werden. Dazu werden Aufklärungs- und Fortbildungsmaterialien der wertkonservativen und cisfeministischen Akteure mittels sozialpsychologischer Rekonstruktion nach Kempf und Baumgärtner (1996) untersucht, da mit dieser Methode eine Analyse der Ideologiebildung ermöglicht wird. Ideologie wird hier als ein Wissen verstanden, das mittels unzulässiger Verallgemeinerung und Ausblendung von weiteren Kontexten ausschließlich eine Wahrnehmung zulässt. Die Textanalyse im Rahmen der sozialpsychologischen Rekonstruktion baut nach Kempf et al. (2000: 3f.) auf verschiedenen Ebenen der Verständnisbildung auf, indem sie zunächst einen Fokus auf den propositionalen Aspekt des Textes legt, demnach die rein informativen Inhalte betrachtet (*Was wird mitgeteilt?*). Die Ebene des psychologischen Verstehens untersucht daraufhin die Intention des Textproduzenten (*Was will der Sender über das Thema mitteilen?*), sowohl hinsichtlich seines Selbstverständnisses als auch bezugnehmend auf sein Weltverständnis. Anschließend wird der latente Gehalt des Textes herausgearbeitet (*Wie werden diese Informationen mitgeteilt?*), da „sich die Regeln zur Konstruktion der subjektiven Wirklichkeit seitens der Individuen keineswegs beliebig konstituieren, sondern in den sozialen Gegebenheiten selbst verankert sind" (ebd.: 4). Der letzte Schritt erfolgt auf der Ebene des soziologischen Verstehens, indem der exterritorialisierte Gehalt untersucht wird (*Was wird verzerrt oder überhaupt nicht thematisiert?*). Hier interessiert vor allem, ob Inhalte verzerrt thematisiert werden. Ähnlich der kritischen Diskursanalyse erweitert die sozialpsychologische Rekonstruktion „ihre Interpretationsbasis auf externe Kontexte" (ebd.: 5), um damit den Prozess der Ideologisierung deutlich zu machen. Gegenständlich ergibt sich hieraus ein Vier-Schritt, indem zunächst die Bildungsmaterialien gelesen und die enthaltenen Informationen erfasst werden, danach die Verfassenden in ihren Rollen verortet und wertende Inhalte ermittelt werden, um schließlich mittels Satz-für-Satz-Analyse die thematischen Querverbindungen herauszuarbeiten und diese mit den weiteren analysierten Bildungsmaterialen zu vergleichen. Im letzten Schritt wird mittels externer Quellen ergründet, ob das Geschlechterwissen, im speziellen über Transgeschlechtlichkeit, unvollständig oder verzerrt dargestellt wird.

Ziel des Beitrags ist eine Darstellung des vermittelten Geschlechterwissens im Kontext des Selbstbestimmungsgesetzes und der Diskursstrategien, mit denen dieses Wissen vermittelt wird. Daher wird der Beitrag zunächst die Vermittlung von Geschlechterwissen im Kontext Schule thematisieren und im Anschluss einen Überblick über die zeithistorisch relevanten Gesetzesänderungen erarbeiten, welche nachhaltig das Geschlechterverständnis der Gegenwart prägen und ebenso eine Auswirkung auf die institutionelle Reflexivität (Goffman) von Geschlecht haben, wodurch Schule als Bildungsinstitution vor der Herausforderung steht, den bisher geschlechtsbinär-institutionellen Rahmen zu trans-

formieren. Auch die Bundespolitik fokussiert die Schule in besonderer Weise, da die Bundesregierung (2022: 8) in ihrem verabschiedeten *Aktionsplan Queer Leben für Akzeptanz und Schutz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt* schlussfolgert: „Es gehört zum Bildungsauftrag der Schule und außerschulischer Einrichtungen, Diskriminierungen entgegenzuwirken und allen Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen." Wertkonservative und cisfeministische Initiativen erkennen darin einen Kampf um die Köpfe und werfen der Regierung gender-ideologische Umerziehung und Indoktrination von Kindern und Jugendlichen vor. Diese Initiativen entwickeln ihrerseits Bildungsbroschüren und Lernvideos, mit welchen sie eine Gegenaufklärung initiieren. Dass die Inhalte Falschbehauptungen und Desinformationen liefern, ist nicht allen Lehrkräften und Eltern direkt ersichtlich. Infolge einer Unkenntnis können so transnegative und -feindliche Aussagen in die Schule gelangen.

1 Schule als Institution der Vermittlung von Geschlechterwissen

Die Schule ist als Ort zweigeschlechtlich geprägt, seien es die geschlechtersegregierten Schulsanitäre und Unterrichtseinheiten bspw. in Sport und Sexualpädagogik (strukturelle Ebene), der heteronormativ geprägte Schulbuchinhalt (symbolische Ebene) oder didaktische Mädchen-gegen-Jungs-Spiele (individuelle Ebene). Schule ist nach Jutta Hartmann (2012) ein Ort, der sich für eine Reproduktion heteronormativer und geschlechterbinärer Normen besonders eignet. Ähnlich der Institution Schule rahmen nach Goffman alle Institutionen den Unterschied der Geschlechter, weshalb er von einer institutionellen Reflexion spricht, welche eine Schnittstelle zwischen Interaktionsordnung und Gesellschaftsstruktur darstellt. Die institutionellen Reflexionen sind nach Goffman (1994: 113) eng mit den Erwartungen an geschlechtsklassenspezifische Handlungsweisen verbunden, welche er als Genderismus bezeichnet. Bezogen auf die Geschlechtersegregation von Sanitäreinrichtungen wird neuzeitlich häufig von einem Safe Space für Frauen gesprochen, eine Notwendigkeit, die bspw. der Erwartung von sexualisierten Übergriffen als einer männlichen Handlungsweise entspricht. Goffman (ebd.: 146f.) konstatiert, „daß Genderismen nicht durch die Konfrontation mit einer unerbittlichen Außenwelt an sich entstehen, sondern in einer Umwelt, die speziell für den Zweck eingerichtet wurde, sie gewissermaßen heraufzubeschwören". Goffman hat erwartet, dass ein Teil der Bevölkerung die tradierte Geschlechterhierarchie auf Dauer nicht mehr als natürlichen Ausdruck anerkennen und somit feststellen wird, dass ohne diesen Glauben „dieses ganze Arrangement zwischen den Geschlechterklassen nicht mehr viel Sinn" (ebd.: 119) haben wird.

An diese Erwartung von Goffman knüpft Angelika Wetterer (2005: 76) an, die in der rhetorischen Modernisierung eine Veränderung des alltagsweltlichen Differenzwissens erkennt:

„Kulturelle Deutungsmuster, Leitbilder und Selbstkonzepte, Geschlechterdiskurse und mit ihnen der explizite und explizierbare Teil der Geschlechternormen haben sich erkennbar von den ‚alten' Selbstverständlichkeiten verabschiedet und geschlechtshierarchische Verteilungsasymmetrien sind entschieden begründungsbedürftig geworden."

In den sozialen Strukturen und Institutionen finden sich jedoch nach wie vor die dort eingeschriebenen tradierten Verhältnisse. So zeigt sich auch in pädagogischen Verhältnissen oftmals ein Widerspruch zwischen Reflexion und Reproduktion, zwischen heterogener Geschlechterperformanz in der Praxis und homogenen Geschlechterstereotypen in institutionellen Segregationen. Die Folge ist, dass das diskursive Geschlechterwissen in der pädagogischen Praxis kaum reflektiert oder umgesetzt wird (Wustmann 2021: 213f.). Nach Wetterer (2005: 76) passen Alltagswissen und soziale Praxis nicht mehr bruchlos zusammen. Wo die institutionelle Reflexivität den Akteuren suggeriert, dass eine vermeintlich naturgegebene Geschlechterdifferenz jeder sozialen Praxis zugrunde liege, bleibt ihnen verborgen, „dass sie selbst maßgeblich daran beteiligt sind, den Unterschied der Geschlechter hervorzubringen, den sie für die natürliche Vorgabe sozialen Handelns halten" (ebd.: 80). Diese vermeintlich natürlichen Vorgaben strukturieren nicht nur das soziale Handeln, sondern haben ebenfalls großen Einfluss auf Sozialisationsprozesse. Die Schule ist als Institution maßgeblich an der Identitätsbildung der Schüler*innen beteiligt, die sich entlang von sozialen Kategorien positionieren oder diesen zugeschrieben werden. Schule ist somit ein Ort der Aushandlung von Zugehörigkeiten und strukturiert Macht- und Dominanzverhältnisse. Schreiben sich transnegative wie -feindliche und geschlechterkonservative Annahmen in die schulpädagogische Wissenspraxis von Lehrer*innen ein, so kann dies die Selbstbilder von Schüler*innen negativ prägen. Eine machtkritische und diskriminierungssensible Haltung sollte für Lehrer*innen unerlässlich sein, wozu neues Wissen multiperspektivisch angeeignet werden muss (Foitzik et al. 2019: 195ff.). Eine Einflussnahme auf die Schule sollte daher umfassend aufgearbeitet werden.

2 Lex (Trans-)Sex

Seit 2018 verzeichnet Deutschland eine Reihe an gesetzlichen Novellierungen, die das Geschlecht als gesellschaftliche Ordnungskategorie adressieren und auf eine Transformation des Geschlechterwissens verweisen. Beginnend mit der Einführung des *Dritten Personenstandes* (§ 45b PStG), wurde 2020 das *Gesetz zum Schutz vor Konversionsbehandlungen* (KonvBehSchG) eingeführt,

2021 schließlich die *Behandlung von Kindern mit Varianten der Geschlechtsentwicklung* (§ 1631e BGB) eingeschränkt und 2022 der *Aktionsplan Queer Leben* als Handlungsempfehlung beschlossen. Zuletzt erfolgt 2024 die Umsetzung des Selbstbestimmungsgesetzes (SelbstBestG), welches das seit 2011 vom Bundesverfassungsgericht (BVerfG) in Teilen außer Kraft gesetzte und zur Novellierung ausgerufene Transsexuellengesetz (TSG) ersetzen wird. Ein erster SelbstBestG-Entwurf scheiterte 2020 und wurde 2021 in der 20. Legislaturperiode im Koalitionsvertrag erneut auf die politische Agenda gesetzt. Das SelbstBestG ermöglicht allen Menschen niedrigschwellig eine Änderung ihres Geschlechtseintrags im Personenstand, welche nunmehr ohne das Einholen von zwei voneinander unabhängigen psychologischen Gutachten, ohne die Sicherstellung einer dauerhaften Unfruchtbarkeit und einer genitalchirurgischen Angleichung – wie es das TSG noch erforderte – beim Standesamt durchgeführt werden kann (Vanagas/Vanagas 2023). Im Gegensatz zum TSG, das sich ausschließlich an transgeschlechtliche Menschen richtet und daher einer Identitätspolitik entspricht, zudem transgeschlechtliche Identität konstruiert, schafft das SelbstBestG diese Identitätspolitik ab und steht allen Menschen offen. Der 2022 überarbeitete SelbstBestG-Entwurf enthält jedoch eine Reihe von Änderungen, welche ich in einem früheren Artikel (Vanagas 2023a: 51) auf eine „breite und öffentlichkeitswirksame Desinformationskampagne“ zurückführe. Ausgehend von zwei 2022 veröffentlichten Streitschriften *Transsexualität – Was ist eine Frau? Was ist ein Mann?* von Alice Schwarzer und Chantal Louis sowie *Trans*innen* Nein, Danke!: Warum wir Frauen einzigartig sind und bleiben* von Eva Engelken und einem skandalisierten Vortrag *Geschlecht ist nicht (Ge)schlecht: Sex, Gender und warum es in der Biologie zwei Geschlechter gibt* der Biologie-Doktorandin Marie-Luise Vollbrecht erscheinen ab dem „Spätsommer 2022 eine Reihe von Medienbeiträgen, welche die Falschbehauptungen bzgl. des SelbstBestG“ übernehmen und ein transnegatives Klima erzeugen (ebd.: 54). Obwohl im nunmehr umgesetzten SelbstBestG entlang dieser diskursiv erzeugten moralischen Panik einige der emanzipativ-progressiven Öffnungen zurückgenommen wurden, bleibt der identitätspolitische Streit um das hegemoniale Geschlechterwissen offen (Vanagas 2023b), indem um Geschlechterwissen und um eine Bestimmung von legitimen geschlechtlichen Identitäten gerungen wird.

3 Identitätspolitische Anschlüsse

Identitätspolitik lässt sich ebenso wie das Politische und die Politik auf zwei Ebenen denken, so bringt Identitätspolitik entlang gesetzlich institutionalisierter Identitätskategorien eine gesellschaftliche Ordnung hervor, während das

Identitätspolitische mittels sozialem Anerkennungskampf eine „Neuvermessung dieser Ordnung" einfordert (Vanagas 2023b: 90). „Während die Identitätspolitik als Materialisierung einen Endpunkt sozialer Kämpfe darstellt, gilt das identitätspolitische Bestreben als unabschließbar" (ebd.). Der Entwurf des SelbstBestG muss in diesem Kontext als eine Abkehr von exkludierenden Identitätspolitiken verstanden werden, da er sich an alle Menschen richtet, während die Handlungsempfehlung *Aktionsplan Queeres Leben* einer inkludierenden Identitätspolitik entspricht, welche den Diskriminierungsschutz von geschlechtlich wie sexuell besonders vulnerablen Personengruppen erweitert und gesetzlich verpflichtend verankert, indem bspw. Schulen in besonderer Weise verantwortet werden. In der Verschränkung von Gesetz und Handlungsempfehlung finden identitätspolitische Bestrebungen seit 2023 einen neuen Diskursrahmen, indem recht divergente Akteure die Schulbildung als Ort einer vermeintlichen Ideologisierung wie Umerziehung und „das Kind" als davor zu schützendes Mündel erkennen.

In der Trope des schutzbedürftigen Kindes erkennt Bühler-Niederberger (2005: 5) ein moralisches Konstrukt, dem eine besondere Natur zugeschrieben werde: „Es erweist sich als ganz außerordentlich ‚strapazierfähige' und dauerhafte moralische Konstruktion, die zur Hauptfigur in allen möglichen moralischen und professionellen Unternehmen werden kann." So wird die moralische Figur schließlich zu einer argumentativen Grundlage, mit der reale Kindheiten strukturiert und ausschließlich in einer erwachsenen Verantwortlichkeit gedacht sowie Kinderperspektiven aus gesellschaftlichen Entscheidungen über Kinder und Kindheiten weitestgehend herausgehalten werden. Das Kind wird gemäß Anselm Strauss (1993: 225ff.) zur Arena, indem es eine politische Auseinandersetzung strukturiert, oder mit Imke Schmincke (2015: 93ff.) zur Chiffre, welche die generationale Ordnung absichert. Oldemeier et al. (2020: 232) erkennen das pädagogische Feld als per se geprägt von spannungsreichen Verhältnissen, von Ambivalenzen und einem damit verbundenen Konfliktpotenzial, weshalb es „zu einer besonders ‚attraktiven' Arena für antifeministische (bzw. insgesamt politische) Auseinandersetzung" werde.

Ein Beispiel für eine solche Arena ist der seit 2007 anhaltende Gegendiskurs zur Sexualpädagogik, welcher aufzeigen kann, wie ein systematischer Angriff auf die pädagogische Arbeit kontinuiert wird und so antifeministische Diskurse mittels des gesellschaftlich legitimierten Diskurses um den Schutz von Kindern in öffentlichen Debatten lanciert werden können (ebd.: 233ff.). Oldemeier et al. (2020: 236ff.) arbeiten hier drei zentrale Argumentationsmuster heraus: Zunächst (1) bestehe keine Notwendigkeit für Sexualpädagogik, da Geschlecht und Sexualität qua Reproduktionssinn natürlich vorgegeben seien. (2) Wird Sexualpädagogik dennoch angeboten, so sei diese ideologisiert motiviert und verfolge politische Absichten, wodurch Pädagog*innen zu „‚Agent_innen' dieser vermeintlichen Ideologie werden" (ebd.: 237), (3) weshalb Sexualpädagogik einer Umerziehung bzw. Frühsexualisierung entspreche. Diese De-

legitimierungsstrategien werden durch ihren affektiven Charakter getragen: Die Sorge um das Kindeswohl, das als Keim der sozialen Ordnung verstanden wird. Oldemeier et al. (2020: 253) erkennen hierin Transformationskonflikte „um die Regulation verschiedener, latent krisenhafter Stützungsverhältnisse des Gesellschaftssystems", die sich in erodierenden Familienverhältnissen, Geschlechterordnungen und Sexualitätsnormen zeigen. Antifeminismus kann in diesem Zusammenhang eine Form der autoritär-regressiven Krisenlösung darstellen, indem ambige Verhältnisse vereindeutigt werden und das Individuum von einer Neuverortung des Selbst befreit wird (ebd.: S. 255f.). Schmincke (2016) bezeichnet das Kind daher als moralische „Waffe im Kampf um heteronormative Hegemonie", wodurch es zu einem politischen Mobilisierungsfaktor wird. Es handelt sich um eine rhetorische Instrumentalisierung, welche das Konstrukt des unschuldigen, zu schützenden Kindes als Projektionsfläche nutzt, um eine „Erregungsgemeinschaft" zu bilden (ebd.).

4 Diskursarena Schule

Auch antifeministische Akteure haben in der Vergangenheit sexualpädagogische (Gegen-)Konzepte produziert. Sich zunächst diffamierend gegen die Sexualpädagogik an Schulen richtend, gründen Hedwig von Beverfoerde (Ehe-Familie-Leben e.V.) und Beatrix von Storch (AfD) die *Demo für Alle* (DfA) (Blech 2015), die unter dem von von Storch geleiteten Dachverein *Zivile Koalition e.V.* organisiert wird. In Bezug auf Transgender empfiehlt die DfA den Besuch der Webpräsenz *KeinMädchen* sowie den Blog *Transteens – Sorge Berechtigt* und verlinkt die Aufklärungsbroschüren der Internetplattform *Elternaktion*, welche monothematisch und mittels Falschdarstellungen das Thema Sexualpädagogik aufgreift und eine Plattform von *Ehe-Familie-Leben e.V.* bzw. DfA ist. Auf der Video-Plattform Youtube bietet die DfA „Aufklärungsfilme" an, darunter bspw. „Kinderfalle Transgender-Hype – einfach erklärt", ein Video, das eine soziale Ansteckung mit Transgeschlechtlichkeit behauptet und die Änderung des Personenstandes mittels SelbstBestG mit genitalangleichenden Operationen gleichsetzt. In Folge sollen exemplarisch fünf dieser (Gegen-)Aufklärungsformate inhaltlich vorgestellt und hinsichtlich ihrer Strategien analysiert werden.

Transteens – Sorge Berechtigt stellt sowohl einen „Leitfaden für die Schule" als auch einen „Leitfaden für Eltern" bereit. Beide Ratgeber beginnen im Stil des Attachment Parentings, indem sie stark die Bedürfnisse des Kindes fokussieren, darunter fällt bspw. ein „aktives und unvoreingenommenes Zuhören", das Unterlassen von „herablassenden Bemerkungen", was im weiteren Verlauf in eine ausweichende Haltung übergeht, indem dazu geraten wird, sich

nicht auf politische Diskussionen einzulassen sowie dem Kind nicht die Position des „Experten für Transsexualität“ zu überlassen. Der zunächst sensible Tenor soll eine Offenheit gegenüber der Thematik und gegenüber Auseinandersetzungen mit der geschlechtlichen Identität suggerieren, da eine direkt erkennbar ablehnende Haltung viele Leser*innen abschrecken würde. So wirkt die anschließende Aussage, Eltern müssten sich das „richtige Wissen“ aneignen, welches im Leitfaden direkt verlinkt ist, weniger dogmatisch. Vermittelt wird hier – wie im DfA „Aufklärungsfilm“ – u.a. die mehrfach falsifizierte „Rapid Onset Genderdysphoria“ (ROGD)-Studie von Lisa Littmann (2018), womit desinformative Inhalte gezielt genutzt werden.[4] Das ROGD-Konzept geht von einer sozialen Ansteckung von/mit Transgeschlechtlichkeit aus, wobei dies vor allem transgeschlechtliche Männer betreffe. Auf Grundlage der ROGD-Studie wird Eltern dazu geraten, die Internetnutzung mittels „digitaler Hygiene“ einzuschränken. Eltern sollten Schulen den Leitfaden für Schulen zukommen lassen: „Wenn die Schule ihre Bedenken abtut, müssen Sie manchmal vielleicht zu einer ‚höflichen Nervensäge‘ werden […]. Wenn die Schule Ihr Kind sozial transitioniert hat, empfehlen wir Ihnen, sich um weitere Unterstützung zu bemühen […]“ (Transteens Sorge Berechtigt o.J.c). Pronomen- und Namensänderungen obliegen laut Leitfaden der Zustimmung der Eltern, nicht der Kinder/Jugendlichen. Diese Aussagen sind insofern transfeindlich, als sie dazu aufrufen, die Selbstbestimmung der Kinder respektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu missachten, was diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung massiv behindern könnte. Der Leitfaden für die Schule vermittelt ausschließlich binär-biologistisches Wissen, indem Geschlecht auf binäre Chromosomen reduziert und Binarität so naturalisiert wird. Gender wird als Geschlechterrolle fehlinterpretiert und eine affirmative Haltung von Schulen als Irritationsauslöser benannt, während das Vertrauen in die elterliche Wahrnehmung als bestmögliche Unterstützung angesehen wird (ebd. o.J.c; ebd. o.J.d). Auch hier werden gezielt Falschbehauptungen genutzt, um das präferierte Geschlechterwissen als einzig wahres zu verabsolutieren. Darüber hinaus gibt die „Selbsthilfe-Plattform“ Handlungsempfehlungen – bspw. „Vermitteln Sie Ihren Kindern, dass das Geschlecht unveränderlich ist“ oder „Inspirieren Sie Ihr Kind mit realen und fantasierten Beispielen von Jugendlichen und Erwachsenen des entsprechenden Geschlechts“ (ebd. o.J.a) –, als auch Orientierungshilfen, die Schulen eine ideologische Haltung unterstellen und die Falschbehauptung aufstellen, die „Gender-Ideologie“ vertrete die Ansicht, dass die Geschlechtsidentität angeboren und unveränderlich sei (ebd. o.J.b). Der Ideologievorwurf wird hier strategisch genutzt, um das naturalisierte Geschlechterwissen zu stützen und um die eigene Position als kritisch und dadurch besonders vernünftig erscheinen zu lassen. Während die Broschüren

4 Littman (2019) selber hat ein Jahr nach der Veröffentlichung einen Widerruf ihrer Studie veröffentlicht und sich entschuldigt. Weitere Widerlegungen stammen von Heber (2019) und Bauer et al. (2022).

für Eltern deutlich mehr Anleitungen liefern, wie mit der Geschlechterperformanz von transgeschlechtlichen Kindern/Jugendlichen umgegangen werden müsse, beinhalten die Broschüren für die Schulen vor allem eine Anzweiflung des gegenwärtigen Geschlechterwissens.

Elternaktion (2023: 6; 7) bietet die Broschüren *Transgender-Hype: Angriff & Abwehr* sowie *Sexualpädagogik in Schule und Kita* an. Auch hier findet sich unter dem Kapitel „Angriffe" ein Unterkapitel zur „Trans-Indoktrination in Schule und Kita", welche als Antidiskriminierung getarnt sei. Mittels Indoktrinationsvorwurf wird Antidiskriminierungsarbeit zur Beeinflussung der gesellschaftlichen Meinung erklärt und so delegitimiert. In diesem Kontext wird die Manipulationsthese des Kinder- und Jugendpsychiaters Alexander Korte aufgegriffen, dass durch mediale „Dauerpräsenz des Themas Nachahmungseffekte" entstünden. Auf Schulen solle nachhaltig Druck ausgeübt werden, bei Uneinsichtigkeit der Lehrkräfte auch mit „Anruf bei der Direktion, beim Schulamt, beim Kultusministerium, etc." (ebd.: 20). Die DfA (2023b) bietet auf der Webpage die Broschüren der Elternaktion als Direktdownload an, zusätzlich zum Faltblatt mit dem Titel „Kinderfalle Trans-Hype. Jetzt aktiv werden!", in dem geschlussfolgert wird „Eltern werden de facto entrechtet". Dies erkennt die DfA (2023c: 8; 10; 20f.) ebenfalls im Kontext der Gesetzesinitiative „Kinderrechte ins Grundgesetz" als einen staatlichen Angriff auf die „naturrechtliche Institution" Familie, die als „universale Keimzelle der menschlichen Gesellschaftsordnungen" nun einer „Verstaatlichung" unterzogen werden solle, indem „das Unabhängigkeitsstreben der Familienmitglieder" durch Gesetze – bspw. das Recht auf Schwangerschaftsabbruch, auf Sexualerziehung, auf einen KiTa-Platz, auf Unterhalt, auf einen Dritten Personenstand, für Gender Mainstreaming, das Scheidungsrecht, Adoptions- und Eherecht für gleichgeschlechtliche Paare usw. – bestärkt werde, wodurch Familienmitglieder sich der Familie „entfremden". Werden diese weiteren Broschüren zur Analyse hinzugezogen, wird erkennbar, dass eine anti-etatistische Politik angestrebt wird.

Unter dem Trägerverein *Ehe-Familie-Leben e.V.* wurde die Initiative *KeinMädchen* ins Leben gerufen. Die Webpräsenz präsentiert sich als Aufklärungsseite, die über Personenstandsänderungen und körperliche Transitionen berät. Es wird mit „Deine Fragen" ein Q&A-Format angeboten, das gezielt junge Menschen auf der Suche nach ihrer Identität anspricht (KeinMädchen 2023a). Die Internetseite lässt sich durch das Q&A schnell auf Internetsuchportalen finden, da Jugendliche häufiger Fragen in die Suchleiste eingeben. *KeinMädchen* nutzt die entwicklungsspezifischen Identitätskonflikte und Ängste strategisch, um Desinformationen über die Themen Geschlecht und Personenstandwechsel zu verbreiten, und bietet Jugendlichen nur einseitige Informationen an. Auch hier wird zunächst eine offene Haltung gegenüber gegenwärtigen Geschlechterdiskursen gezeigt, während die Plattform gleichzeitig behauptet, dass sie einen Gegenpol zu den sonst uniformen Wissensangeboten bietet. Werden gegenwärtige Geschlechterdiskurse als uniformistisch dargestellt,

wird damit das Bild der Gleichförmigkeit erzeugt, die Geschlecht einheitlich und für alle gleich vorgeben will. Mittels dieser Strategie wird ein Zwang suggeriert, welcher vermeintlich die freiheitlich demokratische Ordnung angreift. Auf die Frage, woran erkannt werden könnte, ob jemand im falschen Geschlecht lebt, wird geantwortet, dass es „kein ‚falsches Geschlecht' gibt. Das Geschlecht ist, wie es ist. Seit dem Augenblick des Zusammentreffens von Samen und Eizelle bei Deiner Zeugung steht fest, welches biologische Geschlecht Du hast. Jede andere Behauptung ist grober Unsinn" (ebd.) Der Vorwurf, dass anderes Wissen Unsinn sei, bezichtigt andere Wissensbestände der Unwissenschaftlichkeit, während die eigene Position mittels Biologismus als absolute Wahrheit erzeugt wird. Nachfolgend wird auch hier deutlich, dass eine Differenzierung von Sex, Gender und Gender-Role misslingt: „Woran erkenne ich, dass ich Probleme mit meiner Geschlechtsidentität habe? Im Grunde geht es um eine Dreiecksbeziehung: Zum einen ist da Dein Selbstbild, dann ist da Dein Körper und der dritte Punkt sind gesellschaftliche Geschlechterstereotype, also die allgemeinen Vorstellungen, wie typische Mädchen und wie typische Jungen so sein sollen." (ebd.) Letzteres umfasst die Geschlechterrolle, nicht aber die Geschlechtsidentität in Gänze, die als Identifikationsprozess einem psycho-bio-sozialen Prozess entspricht. 2023 konnte eine Investigativrecherche aufdecken, dass der Verein in einer vermeintlichen Beratung von Mutter und transgeschlechtlichem Kind die Broschüre „Wege aus dem Transgenderkult" von *Lasst Frauen Sprechen* empfohlen hat und dass der Berater zudem nebenberuflich für die neurechte Zeitung *Junge Freiheit* Artikel schreibt (What the fuck 2023).

Neben diesen wertekonservativen Vereinen/Initiativen und ihren rechtspopulistischen Trägern finden sich seit kurzem cisfeministische Initiativen/Vereine, die sich in sehr ähnlicher Weise gegen Transgeschlechtlichkeit als schulisches Thema wenden. Eva Engelken, umstrittenes Mitglied von Bündnis 90/Die Grünen und seit 2023 fraktionsloses Ratsmitglied in Mönchengladbach, gründete 2023 *Frauenheldinnen e.V.* Der Verein sieht sich im Auftrag, Wissen gegen die „Indoktrination von Schülern und Schülerinnen" bereitzustellen, weshalb sie Aufklärungsprojekte umsetzen: „1. Entwicklung einer alternativen Fortbildung für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte an KiTas und Schulen. 2. Aufklärungswebsites über die schädlichen Auswirkungen der Genderidentitätsideologie" (Engelken 2023). Das Gründungspathos von *Frauenheldinnen e.V.* (2023a) fußt auf der Behauptung, dass „inzwischen alle großen Frauenverbände in Deutschland ideologisch unterwandert sind", weshalb es neue Initiativen brauche. Der Verein (ebd. 2023b) bezeichnet sich als Kompetenznetzwerk und bietet Fortbildungsveranstaltungen und Informationsmaterialien an: „Unser Verein steht für professionelle Aufklärungsarbeit zum Thema Transgender und Islamismus im säkularen Bildungssystem der BRD. Für Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern bieten wir Unterstützung in Form von Beratung, Coaching, Fortbildungen und Moderationen." Angeboten werden

unter anderem Fortbildungen zu den Themen: „Umgang mit den Schulentwicklungsplänen zum Thema ‚Queer'", „Trans/Islamismus: Schulrechtler – was dürfen/müssen Lehrer in Bezug auf Trans?", „‚Neusprech im Klassenzimmer': Umgang mit ‚geschlechtergerechter Sprache', Sternchen und ‚Pronomen' in Zeugnis, Anschreiben & Co" und „‚Lars' statt ‚Lena'. Erzieherische Verantwortung, wenn Kinder sich als ‚trans' bezeichnen" (ebd. 2023b). Die Fortbildungen reichern die bisher dargestellten Broschüren um Qualifizierungsangebote an, wodurch eine Seriosität und Professionalität erzeugt wird, wenngleich keine Fortbildungszertifikate ausgestellt werden, da sie „nicht über eine Anerkennung/Akkreditierung als Bildungsträger nach SGB III verfügen". Das Label „Kompetenznetzwerk" unterstreicht die wissenschaftliche Expertise, die ohne Zertifizierung jedoch einem selbstverliehenen Label entspricht.

Frauenheldinnen e.V. (2023c) bietet ebenfalls Rechtshilfe („Kriegskasse") an, „mit deren Hilfe Frauen auch dann noch für ihre Rechte eintreten können, wenn Meldestellen und Bußgeldvorschriften oder krasse Shitstorms Frauen einschüchtern." Eine dieser Frauen ist die cisfeministische Aktivistin Rona Duwe, die mit Unterstützung des Vereins einen Spendenaufruf initiierte, da die von der Initiative *Lasst Frauen Sprechen* herausgegebene kostenlose Eltern-Broschüre „Wegweiser aus dem Transgenderkult" als jugendgefährdend eingestuft wurde. Die Broschüre wird von der *Prüfstelle für Kinder- und Jugendmedienschutz* aufgrund des diskriminierend wirkenden Inhalts als jugendgefährdend eingestuft (Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz 2023: 3), da in ihrem Text von einer Gehirnwäsche und einem kultischen Umfeld gesprochen wird (ebd.: 6), welche Kinder und Jugendliche dazu bewegten transgeschlechtlich zu sein. Die Broschüre spricht zudem kindeswohlgefährdende Empfehlungen aus, welche die vermeintliche „Kult-Gehirnwäsche" (Initiative Lasst Frauen Sprechen 2023a: 22) rückgängig machen sollen. Unter der Kapitelüberschrift „Wie deprogrammiere ich ein Kind, das im Transgenderkult gefangen ist?" (ebd.: 17) werden Schritte für Eltern vorgeschlagen, die einer Konversionsbehandlung gleichen: In Schritt zwei sollen Fakten benannt werden, bspw. „Störung ist nicht dasselbe wie Diversität" sowie „Menschen können ihr Geschlecht nicht ändern" und „Gender ist Unsinn" (ebd. 2023a: 18), weiter sollen sich Eltern gegen die biografischen Narrative des Kindes stellen und sagen „Ich erinnere mich nicht daran, dass das stattgefunden hat" (ebd. 2023a: 19), was einem Gaslighting entspricht, da dem Gegenüber suggeriert wird, dass Geschehenes wahlweise gelogen ist oder niemals stattgefunden hat, womit das Gegenüber verunsichert wird und folglich am eigenen Verstand zweifeln soll. Unter Schritt drei sollen die Sozialkontakte in Protagonisten und Antagonisten (Widersacher) unterteilt werden, um mittels des nächsten Schritts eine Kampagne zur Deprogrammierung zu starten, indem nunmehr die Protagonist*innen manipuliert werden „Bitte nutze ihren richtigen Namen und Pronomen [sic]. Wenn sie wütend wird, sag ihr, dass wir das von dir wollten und du unsere Autorität respektierst" (ebd. 2023a: 22) oder „Wenn wir möch-

ten, dass sie ein Video sieht oder einen Artikel liest, können wir dir das schicken und du schaust das mit ihr an, da sie es von dir eher annehmen wird?“ (ebd. 2023a: 23). Auch die Eltern werden dazu aufgefordert, Autorität auszuüben, um das Kind von antagonistischen Kontakten fernzuhalten und diese Kontakte zu beenden (ebd. 2023a: 23). All diese Handlungsmaßnahmen entsprechen einer Manipulation und Isolation der Kinder, die zuvor jedoch als Gefahr von außen heraufbeschworen wurden. Als Begründung zur Entscheidung der Prüfstelle wird folgerichtig aufgeführt, dass die Broschüre „geeignet ist, die Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu gefährden“ (Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz 2023: 4). Weiter werden Kinder und Jugendliche als „fremdbestimmt und hilfsbedürftig“ dargestellt, was zur Folge hat, „dass kein Raum für eine rationale und an den individuellen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen ausgerichtete Auseinandersetzung gegeben wird“ (ebd.: 6). Zudem wird in der Begründung deutlich, dass die Broschüre eine dogmatische Haltung vermittelt, da andere Perspektiven zu Gunsten der eigenen Anschauung unterdrückt werden und die eigene Meinung als absolute Wahrheit gilt:

> Der Verweis auf die Existenz anderer „Erklärungsmodelle“ und auf die Notwendigkeit professioneller Beratung kann vorliegend lediglich als Schutzbehauptung gewertet werden, da die eigene Position als „Wahrheit“ kommuniziert und das Thema Genderinkongruenz insgesamt einer wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung gänzlich enthoben wird. (ebd.: 7)

Die Prüfstelle erkennt darüber hinaus eine von der Broschüre ausgehende Gefahr an, da „die durch das Angebot erzeugte Atmosphäre zu Ausgrenzung und Anfeindung von jungen trans*Menschen führt, vor allem, wenn sie sich für einen Geschlechterrollenwechsel entscheiden. Bei Heranwachsenden mit einer bereits bestehenden feindseligen Haltung besteht die Gefahr der Radikalisierung“ (ebd.: 8).

Lasst Frauen Sprechen (2023b) hat sich in einem offenen Brief an den Nordrhein-Westfälischen Lehrerverband gewandt und bezichtigt die Schule dort – unter Verweis auf die Webseite von *Transteens Sorge Berechtigt* –, ein Ort der sozialen Ansteckung zu sein: „Wird womöglich der Wunsch, zum anderen Geschlecht gehören zu wollen, durch ständiges Thematisieren, neuerdings auch von Seiten der LehrerInnen, befeuert?“ Schule, so die Initiative, „sollte ein ideologiefreier Ort sein, sowie ein Ort, an dem fundiertes Wissen vermittelt wird“ (ebd.). In einem weiteren Beitrag richtet sich die Initiative an das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen mit der Forderung, das Schulprogramm „Schule der Vielfalt“ vollumfänglich zu novellieren:

> Schulen sollten Orte sein, die sich gemäß der UN-Kinderrechtskonvention an der Vermittlung von Fakten orientieren, nicht an potenziell körperschädigenden Weltanschauungen und

Ideologien. […] „Geschlechtliche Vielfalt" halten wir dagegen für ein irreführendes Konzept. Hier wird suggeriert, es gäbe mehr als zwei Geschlechter, es existiere eine angeborene „Geschlechtsidentität" und Menschen könnten ihr Geschlecht frei wählen (ebd.: 2023c).

Auch hier wird strategisch das eigene Wissen als absolute Wahrheit vermittelt und mittels Ideologievorwurf der Eindruck erzeugt, jedwedes andere Wissen sei eine politisch motivierte Durchsetzung von Interessen. Ferner wird die UN-Kinderrechtskonvention (2023) reduktionistisch zur Legitimation der eigenen Forderungen nutzbar gemacht, wodurch unkenntlich wird, dass die eigenen Forderungen im Widerspruch zur UN-Kinderrechtskonvention stehen, bspw. das Diskriminierungsverbot (Art. 2; Art. 29b; Art. 30) unterlaufen, indem Inter- wie Transgeschlechtlichkeit nicht als Geschlechter anerkannt werden, wodurch das Recht auf eine selbstbestimmte Identität (Art. 8) beschnitten wird. Selbst dann, wenn dem Ideologievorwurf gefolgt würde, hätte das Kind mit Art. 13 „Meinungs- und Informationsfreiheit" als auch mit Art. 14 „Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit" ein Recht darauf, das hier diskreditierte Wissen kennenzulernen. Strategisch wird hier zudem eine Behauptung aufgestellt, die sich im Wortlaut so nicht in der UN-Kinderrechtskonvention wiederfindet, sondern interpretativ verschiedene Artikel zu diesem Sinn zusammenführt.

5 Geschlechterkonservatismus als anti-etatistische Gegen-Aufklärung

Antifeministische und Anti-Gender-Haltungen fokussieren gezielt das Spannungsfeld aus staatlichem Bildungsauftrag und Erziehungsrecht der Eltern, wobei konstatiert wird, dieses Gleichgewicht sei zu Ungunsten der Eltern durch Ideologien und Lobbyarbeit bedroht. Hier zeigt sich, dass keineswegs die Sorge um das Kind im Vordergrund steht, sondern eine anti-etatistische Haltung (Schmincke 2016), welche in der Vermittlung von geschlechterpluralen und sexualpädagogischen Inhalten eine Indoktrination einer links-grün-autoritären Politik erkennen will. So schreiben Kathrin Ganz und Anna-Katharina Meßmer (2015: 73):

Liest man diese Entwicklungen als reaktionäre Formen der Bearbeitung einer Krise der sozialen Reproduktion, erklärt sich, warum ausgerechnet Gender und Anti-Etatismus die gemeinsamen Nenner sind. Die Krisenerfahrung […] wird als Effekt eines politisch bewusst herbeigeführten Zerfalls traditioneller Geschlechterrollen und Familienstrukturen (fehl-)gedeutet.

Auch Juliane Lang (2015: 176) erkennt einen Anti-Etatismus, „der sich gegen eine konstatierte Bevormundung seitens des Staates richtet" und so um die

Deutungshoheit kämpft. Ein identitätspolitischer Kampf, der im Kontext Bildung genau dort geschieht, wo die nachrückenden Generationen mittels Schulpflicht in ihrer Gesamtheit zu erreichen sind, ebenso wie deren Eltern und Großeltern, womit der Gegendiskurs die Möglichkeit erhält, zu einer Gegenbewegung anzuwachsen.

Die Anti-Gender-Haltung gibt dem weitaus unpopuläreren und radikaler wirkenden Antifeminismus nunmehr eine Möglichkeit, im bürgerlichen Mainstream Gehör zu finden und hier im Terrain der sozial legitimierten familien- und geschlechterpolitischen Fragen – im Zuge der gesellschaftlichen Transformation von Familien- und Geschlechterverhältnissen – die eigene politische Agenda ohne großen Widerspruch einzubringen (ebd.: 174). In diesem Kontext konnte ich mittels einer wissenssoziologischen Diskursanalyse des langjährigen SebstBestG-Gesetzgebungsprozesses (Vanagas 2023c) eine Querfront von rechten bzw. wertkonservativen mit cisfeministischen Akteuren erkennen, die einen bürgerlichen Anschluss nach rechts bietet und durch rechte Akteure nicht unerwidert bleibt, „obwohl sich beide Seiten immer wieder versichern, die je andere eigentlich abzulehnen“. Der Reiz einer Querfront liegt darin, eine breite Öffentlichkeit zu erreichen, was im Regelfall jedoch vornehmlich rechte Positionen stärkt.

6 Ausblick

Die Analyse konnte zeigen, dass die epistemischen Transformationen entlang des wissenschaftlichen – vormals binären, nunmehr vielstimmigen – Geschlechterwissens in der gesellschaftlichen Aushandlung durchaus noch umkämpft sind. Vor allem geschlechterbinäre und cisfeministische Akteure streben weiterhin identitätspolitische Ausschlüsse an und adressieren hierbei gezielt die Schule, welche für die Mehrheit der Menschen einen Ort der Sozialisation darstellt. Mit Fortbildungen für Lehrkräfte, Bildungsmaterial für Schüler*innen und Broschüren für Eltern soll eine binäre und biologistische Vorstellung von Geschlecht vermittelt werden, die einen Großteil des wissenschaftlichen Geschlechterwissens, bspw. die Mehrdimensionalität – den psychisch-bio-sozialen Zusammenhang – von Geschlecht und die Existenz von weiteren Geschlechtskategorien ausblendet. Das angebotene Wissen beraubt Menschen ihrer Selbstkategorisierung, stigmatisiert sie als Abweichung, pathologisiert sie als körperlich respektive psychisch krank oder in der Entwicklung gestört und diskriminiert geschlechter-queere Personen, indem ihnen die Existenz abgesprochen wird, sie in ihren Lebenslagen nicht anerkannt werden. Darüber hinaus handelt es sich um demokratiefeindliche Positionen, da Gesetze und Gerichtsbeschlüsse missachtet und übergangen werden.

Mit Mart Busche und Tamás Jules Fütty (2023) zeigt die Ungleichzeitigkeit von Ideal (dejure) und Praxis (defacto), dass sich der Lebens- und Lernort Schule langsamer entwickelt als die Gesetzgebung, die mit dem dritten Personenstand nunmehr der Erkenntnis folgt, dass die Binarität des Geschlechts weder den sozialen Gegebenheiten noch den biologischen Begründungen gerecht wird. Würde es sich um eine Gleichzeitigkeit handeln, so würde dies „veränderte Spiel- und Aushandlungsräume für Subjektbildungsprozesse von Schüler*innen sowie deren Begleitung durch Lehrkräfte und Schulleitung ermöglichen, wenn Formalia, Infrastruktur und Räumlichkeiten wie Toiletten oder Umkleidekabinen, Fachunterricht und -materialien und insgesamt die Schulkultur an der Anerkennung von Geschlechterpluralität ausgerichtet wären" (ebd.: 81). Aus diesem Grund müssen die zuvor dargestellten Anstrengungen der identitätspolitischen Intervention in die Schulpraxis durchaus ernst genommen werden und bedürfen einer weiteren Forschung. So ist bislang bspw. kein Einblick in die dichten Netzwerke und die tatsächliche Reichweite der Angebote gegeben.

In Anbetracht der vorliegenden Analyse wäre eine staatlich – über das Referat „Queer Leben in Deutschland" – organisierte Aufklärungsstrategie und Rechtsberatung für Lehrkräfte wünschenswert, da Antidiskriminierung ebenso wie Diskriminierung niemals eine individuell zu lösende Aufgabe darstellen sollte. Andernfalls bietet sich hier ein Einfallstor für wertkonservativen, rechtspopulistischen oder christlich-fundamentalistischen Aktivismus, der mittels Angstnarrativen eine politische Agenda setzen will.

Quellen und Literatur

Blech, Norbert (2015): Homophober Vortrag. Beatrix von Storch: Ich organisiere die „Demos für Alle". https://www.queer.de/detail.php?article_id=23190 [Zugriff: 6.2.2024].

Bauer, Greta R./Lawson, Margaret L./Metzger, Daniel L. (2022): Do Clinical Data from Transgender Adolescents Support the Phenomenon of "Rapid Onset Gender Dysphoria"? In: The Journal of Pediatrics 243, S. 224–227.

Bühler-Niederberger, Doris (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum. Weinheim/München: Juventa.

Bundesregierung (2022): „Queer Leben". Aktionsplan der Bundesregierung für Akzeptanz und Schutz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/205126/857cb513dde6ed0dca6759ab1283f95b/aktionsplan-queer-leben-data.pdf [Zugriff: 13.4.2023].

Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz (2023): Entscheidung Nr. 6390. https://fragdenstaat.de/anfrage/alle-dokumente-bzgl-der-indizierung-von-weg-

weiser-aus-dem-transgenderkult-von-lasst-frauen-sprechen/849098/anhang/wegweiser-aus-dem-transgenderkult-indizierung-vom-14-09-2023-pr-691-2023.pdf [Zugriff: 7.2.2024].

Busche, Mart/Fütty, Tamás Jules (2023): Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans*, Inter*, Nichtbinarität und Agender in der Schule. In: Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hrsg.): Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 19. Opladen: Barbara Budrich, S. 75–90.

Demo für Alle (2023b): Faltblatt „Kinderfalle Trans-Hype. Jetzt aktiv werden!“. https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2023/09/Faltblatt-TransHype_NEU02.pdf [Zugriff: 7.2.2024].

Demo für Alle (2023c): Familien am Abgrund. Ursachen & Auswege. https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2023/09/Broschuere-FZ-01.pdf [Zugriff: 7.2.2024].

Elternaktion (2023): Transgender-Hype: Angriff & Abwehr. 2. überarbeitete Auflage. https://elternaktion.files.wordpress.com/2023/09/broschuere-transhype-neu_2023.pdf [Zugriff: 7.2.2024].

Engelken, Eva (2023): Frauenheldinnen e.V. https://www.evaengelken.de/frauenheldinnen/ [Zugriff: 7.2.2024].

Foitzik, Andreas/Holland-Cunz, Marc/Riecke, Clara (2019): Praxisbuch diskriminierungskritische Schule. Weinheim: Beltz.

Frauenheldinnen e.V. (2023a): Aktivismus. https://www.frauenheldinnen.de/project/aktivismus/ [Zugriff: 7.2.2024].

Frauenheldinnen e.V. (2023b): Kompetenznetz. https://www.frauenheldinnen.de/kompetenznetz/ [Zugriff: 7.2.2024].

Frauenheldinnen e.V. (2023c): Rechtshilfe. https://www.frauenheldinnen.de/project/rechtshilfefonds-frauenmund/ [Zugriff: 11.11.2024].

Ganz, Kathrin/Meßmer, Anna-Katharina (2015): Digitale Öffentlichkeit als Labor eines neuen Kulturkampfes. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 59–78.

Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a. M.: Campus.

Hartmann, Jutta (2012): Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/150624/institutionen-die-unsere-existenz-bestimmen-heteronormativitaet-und-schule/ [Zugriff: 20.10.2024].

Heber, Joerg (2019): Correcting the Scientific Record on Gender Incongruence – and an Apology. EveryONE: The PLOS ONE blog. https://www.everyone.plos.org/2019/03/19/correcting-the-scientific-record-and-an-apology/ [Zugriff: 6.2.2024].

Initiative Lasst Frauen Sprechen (2022): Stellungnahme zum Aktionsplan „Queer Leben“ der Bundesregierung. https://lasst-frauen-sprechen.de/stellungnahme-zum-aktionsplan-queer-leben-der-bundesregierung/ [Zugriff: 8.2.2024].

Initiative Lasst Frauen Sprechen (2023a): Wegweiser aus dem Transgenderkult. Elternratgeber. https://lasst-frauen-sprechen.de/wegweiser-aus-dem-transgenderkult-elternbroschuere/ [Zugriff: 15.6.2023].

Initiative Lasst Frauen Sprechen (2023b): Offener Brief an den Nordrheinwestfälischen Lehrerverband. https://lasst-frauen-sprechen.de/offener-brief-an-den-nordrheinwestfaelischen-lehrerverband/ [Zugriff: 6.2.2024].

Initiative Lasst Frauen Sprechen (2023c): Überarbeitung des Lehrmaterials „Schule der Vielfalt“ in NRW. https://lasst-frauen-sprechen.de/ueberarbeitung-des-lehrmaterials-schule-der-vielfalt-in-nrw/ [Zugriff: 6.2.2024].

KeinMädchen (2023a): Fragen und Antworten. Internet: https://keinmaedchen.de/-fragen/ [Zugriff: 6.2.2024].

KeinMädchen (2023b): Der Trans-Train hat einen langen Bremsweg. https://keinmaedchen.de/keinmaedchen/der-trans-train-hat-einen-langen-bremsweg/ [Zugriff: 6.2.2024].

KeinMädchen (2023c): „Transpropaganda ist die reinste Verführung“. https://keinmaedchen.de/detrans/trans-propaganda-ist-die-reinste-verfuehrung/ [Zugriff: 6.2.2024].

Kempf, Wilhelm/Baumgärtner, Ulf (1996): Sozial-psychologische Rekonstruktion als textinterpretatives Verfahren. Konstanz: Universität, Fachbereich Psychologie, Projektgruppe Friedensforschung.

Kempf, Wilhelm/Baros, Wassilios/Regener, Irena (2000): Sozialpsychologische Rekonstruktion – Integration quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden in der psychologischen Konflikt- und Friedensforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1, 2, Art. 12.

Lang, Juliane (2015): Familie und Vaterland in der Krise. Der extrem rechte Diskurs um Gender. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 167–182.

Littman, Lisa (2018): Rapid-Onset Gender Dysphoria in Adolescents and Young Adults: A Study of Parental Reports. In: PLOS ONE 13, 8. https://www.journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0202330/ [Zugriff: 6.2.2024].

Littman, Lisa (2019): Correction: Parent Reports of Adolescents and Young Adults Perceived to Show Signs of a Rapid Onset of Gender Dysphoria. In: PLOS ONE 14, 3. https://www.journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0214157/ [Zugriff: 6.2.2024].

Oldemeier, Anna Lena/Backöfer, Ferdinand/Maurer, Susanne/Aleksin, Katharina (2020): Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hrsg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potenzial? Bielefeld: transcript, S. 231–263.

Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 93–108.

Schmincke, Imke (2016): ‚Besorgte Eltern‘ und ‚Demo für alle‘ – das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzungen. http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/07/input_besorgte_eltern_schmincke.pdf [Zugriff: 6.2.2024].

Strauss, Anselm (1993): Continual Permutations of Action. New York: De Gruyter.

Transteens Sorge Berechtigt (o. J. a): Top Ten Tipps für Eltern. https://transteens-sorge-berechtigt.net/tipps.html [Zugriff: 7.02.2024].

Transteens Sorge Berechtigt (o. J. b): Gender-non-konforme Kinder und Jugendliche. https://transteens-sorge-berechtigt.net/blog/blogbuecher/142-orientierungshilfen.html [Zugriff: 7.02.2024].

Transteens Sorge Berechtigt (o. J. c): Leitfaden für Eltern. https://transteens-sorgeberechtigt.net/blog/blogbuecher/142-orientierungshilfen.html [Zugriff: 7.02.2024].
Transteens Sorge Berechtigt (o. J. d): Leitfaden für Schulen. https://transteens-sorgeberechtigt.net/blog/blogbuecher/142-orientierungshilfen.html [Zugriff: 7.02.2024].
UN-Kinderrechtskonvention (2023): https://headless-live.unicef.de/caas/v1/media/194402/data/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37 [Zugriff: 24.10.2024].
Vanagas, Annette/Vanagas, Waldemar (2023): Das Selbstbestimmungsgesetz. Über die Diskurse um Transgeschlechtlichkeit und Identitätspolitik. Bielefeld: transcript.
Vanagas, Annette (2023a): (Trans-)Femina Politica? – oder die Frage nach feministischer Solidarität. Der medial inszenierte identitätspolitische Diskurs um das Selbstbestimmungsgesetz. In: Femina Politica 2/23. Trans*Politiken, Politiken um Trans* und Kritiken cis- und transnormativer politischer Verhältnisse. Opladen: Barbara Budrich, S. 51–64.
Vanagas, Annette (2023b): Der queerfeministische Ruf nach freier geschlechtlicher Selbstbestimmung und dessen cisfeministische Opposition. Wieviel Selbstbestimmung lässt der mediale Diskurs um das deutsche Selbstbestimmungsgesetz zu? In: Sonderausgabe der Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management zum Themenschwerpunkt „Sagst Du mir, wer ich bin? Praxen der Selbst- und Fremd-Identitätisierung und ihre Folgen“. Opladen: Barbara Budrich, S. 87–102.
Vanagas, Annette (2023c): Trans* im Visier der Querfront. Ein Kommentar. In: blog interdisziplinäre geschlechterforschung. https://www.gender-blog.de/beitrag/trans-im-visier-der-querfront/ [Zugriff: 6.02.2024].
Wetterer, Angelika (2005): Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements. In: Freiburger FrauenStudien 11, 1, S. 75–96.
What the fuck (2023): Investigative Recherche: Kontaktaufnahme mit vermeintlichem Infoportal für trans Jugendliche. https://whatthefuck.noblogs.org/recherche-keinmaedchen/ [Zugriff: 6.2.2024].
Wustmann, Julia (2021): Jenseits der rhetorischen Modernisierung? Geschlechterwissen zwischen Essenzialismus und Konstruktivismus. In: Nentwich, Julia C./Vogt, Franziska (Hrsg.): (Un)doing Gender empirisch. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–222.

Schüler:innen im Fokus: Intersektionale Perspektiven auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Sannik Ben Dehler

Umgangsstrategien inter*, nicht-binärer und trans* Jugendlicher mit intersektionaler Diskriminierung in der Schule – Spannungsfelder in verbündeten Gesprächsräumen

1 Verbündete Gesprächsräume als Handlungsspielraumerweiterung – eine Hinführung

Schulen haben das Potential dazu beizutragen, *Dominanzkultur*[1] (Rommelsbacher 1998) zu verlernen und ein Zusammenleben zu fördern, das sich gegen Herrschaftsverhältnisse richtet. In diesem Sinne werden beispielsweise Anti-Diskriminierungs-AGs gegründet. Gleichzeitig ist Schule nach wie vor ein Ort, an dem Dominanzkultur aufrechterhalten wird, unter anderem über die Kategorie Geschlecht und Begehren. Für inter*, nicht-binäre und trans* Jugendliche (im Folgenden INT*) sind die Bedingungen in der Qualifikations-, Sozialisations- und Selektionsinstanz Schule (Fend 1980: 50f.) weiterhin prekär (Busche/Fütty 2023: 77). Sie erleben Diskriminierung auf unterschiedlichen Ebenen: Auf struktureller Ebene wurde geschlechtergerechte Sprache in einigen deutschen Bundesländern teils verboten oder dies ist in Planung. Dadurch werden insbesondere nicht-binäre Lebensrealitäten delegitimiert und unsichtbar gemacht. INT* Jugendliche erleben zudem institutionelle zweigeschlechtliche Strukturierung des Schulalltags oder auf interpersoneller Ebene Mobbing (Krell/Oldemeier 2015). Mit all dem müssen sie einen Umgang finden. Die Rolle, welche pädagogische Fachkräfte in der Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen einnehmen, ist geprägt durch Un-/Gleichzeitigkeiten (Klenk 2023): Fachkräfte diskriminieren teils selbst, übernehmen keine Verantwortung, gegen institutionelle oder interpersonelle Diskriminierung vorzugehen, oder handeln erst, wenn sich Jugendliche proaktiv an sie wenden und als inter*, trans* oder nicht-binär sichtbar werden (ebd.: 409f.). Wenngleich die Thematisierung belastender Ereignisse eine wichtige Umgangsstrategie darstellt (Böhnisch 2023: 9), wenden sich nur wenige INT* Jugendliche bei

1 Birgit Rommelspacher beschreibt Dominanzkultur als ein Geflecht verschiedener, miteinander verflochtener Differenzordnungen (1998: 23). Dieses wird durch das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen, Praktiken und internalisierter Bedeutungen von Über- und Unterordnung fortgesetzt (Rommelspacher 1998: 22). Die zur Aufrechterhaltung von Dominanzkultur beitragenden Strukturen, Praktiken und Deutungen definiere ich als strukturelle, interpersonelle und internalisierte Diskriminierung (Gomolla 2017).

https://doi.org/10.3224/84743103.06

Diskriminierungserfahrungen an pädagogische Fachkräfte, da sie eine wirksame Intervention anzweifeln (Kosciw/Truong/Zongrone 2019: 31f.). Gleichzeitig ermöglichen einzelne pädagogische Fachkräfte, über Diskriminierungserfahrungen zu sprechen, und stellen dazu verbündete Gesprächsräume[2] her, in Form von beispielsweise Tür- und Angelgesprächen oder schulsozialarbeiterischer Beratung. Um die Nutzung eines verbündeten Raumes zu ermöglichen – trotz Zweifel an der Wirksamkeit pädagogischer Interventionen – ist es notwendig, einen Vertrauensvorschuss zu generieren. Fachkräfte müssen dazu proaktiv als Personen sichtbar werden, die Verantwortung übernehmen, sich gegen Dominanzverhältnisse einzusetzen. Dadurch kann ein dyadischer Kontakt entstehen, der es ermöglicht Erfahrungen anzusprechen (Dehler 2025 i.E.).

Dieser Artikel geht auf Basis einer Interviewstudie mit INT* Jugendlichen der Frage nach, welche Herausforderungen sich beim Sprechen über Diskriminierungserfahrungen innerhalb von verbündeten Gesprächsräumen ergeben – unter Berücksichtigung der Verschränkung verschiedener Machtdimensionen wie Ableismus, Adultismus, Inter*diskriminierung und Rassismus. Ich frage dabei sowohl nach Herausforderungen für die Jugendlichen als auch nach jenen für verbündete Fachkräfte. Dabei erhält die Interviewsituation, die ebenfalls als Versuch verstanden werden kann, einen verbündeten Gesprächsraum zu eröffnen, besondere Aufmerksamkeit. In dem Artikel arbeite ich zudem heraus, wie INT* Jugendliche in Anbetracht dieser Herausforderungen Agency in den von ihnen erzählten Situationen herstellen.

Bevor empirische Ergebnisse dargestellt werden, verorte ich die eigene Forschung im Kontext verschiedener Stränge erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung und nehme eine methodologische Rahmung vor.

2 Agency INT* Jugendlicher unter den Bedingungen von Dominanzkultur – ein Thema erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung

Wissenschaftler*innen wie Jutta Hartmann (2007) haben die kritische Auseinandersetzung mit Heteronormativität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung vorangetrieben. Gemeinsam mit Christine Thon und Astrid Messerschmidt stärkte sie queertheoretische Perspektiven auf Bildung (2017), indem sie unter anderem geschlechtliche und sexuelle Subjekt-Bildung als genuinen Teil von Bildung ausweisen. Daran anknüpfend nimmt Florian C. Klenk in seiner Deutungsmusteranalyse die Bewältigung der un-/gebrochenen

2 Ich nutze den Begriff „verbündet“ im Sinne von Allyship. Er beschreibt eine besondere Form der Solidarität im Kontext von Dominanzkultur – die eigenen Privilegien und Ressourcen zu nutzen, um gegen Diskriminierung vorzugehen (Czollek et al. 2019: 40f.).

heteronormativen Normalitätsordnung aus Perspektive von Lehrkräften in den Blick, wobei er unterschiedliche Grade der Nicht-/Zuständigkeit gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen rekonstruiert (2023). Themen wie Trans* und Intergeschlechtlichkeit werden zudem vermehrt explizit innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung berücksichtigt (Kampshoff/Kleiner/Langer 2023; Busche/Fütty 2023). Anna Kirchner (2023) analysiert beispielsweise ein biografisches Interview mit einer inter* Person auf Basis subjektivationstheoretischer Ansätze nach Butler (u.a. 2001) und Foucault (u.a. 1996). Kirchner betont, dass die Unterwerfung unter die binäre Geschlechterordnung durch Mobbing eine zentrale Krise der interviewten Person auslöste, da dies die Unsichtbarmachung des inter*-Seins erzwang. Der Kontakt zur inter* Community ermöglichte es der Person, die Krise zu bewältigen und sich als inter* zu positionieren, indem sie internalisierte Diskriminierung abbaute (Kirchner 2023: 148).

Auch Studien, die Erfahrungen INT* Jugendlicher rekonstruieren, liegen vereinzelt vor und weisen auf zahlreiche Ausschluss- und Gewalterfahrungen hin, insbesondere im Kontext Schule (u.a. Krell/Oldemeier 2015).[3] Bei aller Notwendigkeit, strukturelle Benachteiligung nachzuzeichnen, besteht dabei die Gefahr, dass Forschung Jugendliche als „vulnerabilisierte Subjekte hervorbringt“ und ihnen dadurch Handlungsfähigkeit abspricht (Busche/Fütty 2023: 83). Bettina Kleiner hingegen legt in ihrer 2015 erschienenen Studie den Fokus auf widerständige Handlungsfähigkeit interviewter LGBT* Jugendlicher im Schulalltag. Dabei greift sie ebenfalls auf Butlers Theorie der Subjektivation (u.a. Buttler 2001) zurück. Der Hypothese folgend, dass Mehrfachdiskriminierung es erschwert, widerständiges Handlungspotential zu entwickeln, reflektiert Kleiner das Risiko, dass bei einem Fokus auf widerständige Strategien mehrfach marginalisierte Jugendliche unsichtbar gemacht werden (Kleiner 2015: 335f.). Zudem kann hinterfragt werden, wem die „Last der Repräsentation von Widerständigkeit aufzubürden“ ist (Hoenes/Schirmer 2019: 1208).

Die Interviewstudie – aus der im Artikel Teilergebnisse dargestellt werden – fragt ebenso nach Umgangsstrategien INT* Jugendlicher[4] mit Diskriminierungserfahrungen in der Schule, jedoch ohne die Strategien zu bewerten (Helfferich 2012: 14f.). Im Sinne *relationaler Agency-Konzepte* richte ich den Blick insbesondere auf soziale Beziehungen, die Handlungsfähigkeit formen, einschränken oder erweitern (ebd.: 23ff.; Roest et al. 2023). Unterstrichen wird dieser Fokus durch Kirchners (2023) Hinweis auf die Bedeutung anerkennender Kontakte. Relationale Agency-Konzepte grenzen sich von einer neoliberalen Verantwortungsverschiebung durch Individualisierung und Ausblendung der Handlungsbedingungen ab und betonen die Aushandlung von Handlungsmöglichkeiten in sozialen Beziehungen (u.a. Scherr 2012: 108). In der Schule,

3 Ein Überblick über den Forschungsstand zu Geschlecht, Sexualität und Schule ist nachzulesen bei Florian Klenk (2023: 35–82).

4 Als Jugendliche verstehe ich im Sinne des SGB VIII auch junge Erwachsene bis 28 Jahre.

wo ein institutionelles Machtgefälle zwischen Lehrkräften und Schüler*innen besteht, kann das Handeln pädagogischer Fachkräfte Handlungsspielräume für Jugendliche erweitern oder einschränken. Ich nehme daher insbesondere das Handeln von Pädagog*innen, also von Lehrkräften und Sozialarbeiter*innen, als Ermöglichungs- oder Verhinderungsbedingung in den Blick. Ziel ist es, aus den Strategien der Jugendlichen Möglichkeiten zur Erweiterung ihrer Handlungsspielräume durch Fachkräfte abzuleiten. In diesem Zusammenhang haben sich aus den Daten verbündete Gesprächsräume als eine Ermöglichungsbedingung im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen ergeben.

3 Intersektionale Diskriminierungserfahrungen rekonstruieren: Methodische Überlegungen

Empirisch stützt sich der Beitrag auf episodische Interviews (Flick 2011) mit inter*, nicht-binären und trans* Jugendlichen (n = 12) im Alter von 16 bis 25 Jahren.[5] Werkzeuge der reflexiven und konstruktivistischen Grounded Theory Methodology (Breuer et al. 2019; Chamaz 2014) nutzend, wechselten sich drei Phasen der Erhebung mit drei Phasen der Auswertung ab. Um nicht diejenigen zu zentrieren, die zwar in Bezug auf Geschlecht von der Norm abweichen, bzgl. anderer Differenzkategorien jedoch privilegiert sind, wählte ich meine Interviewpartner*innen danach aus, dass sie alle außer durch Adultismus[6] und Trans*- bzw. Inter*-Diskriminierung auch durch mindestens eine weitere Differenzordnung diskriminiert werden. Konkret werden sie auch durch verschiedene Formen von Rassismus (N = 4), Klassismus (N = 5) und/oder Ableismus (N = 6) diskriminiert. In diesem Artikel stehen die Interviews mit zwei Personen im Vordergrund, die beide inter* und 25 Jahre alt sind, jedoch in Bezug auf andere Differenzordnungen unterschiedlich positioniert sind. Emily wird durch verschiedene Formen von Ableismus diskriminiert, Björn durch Anti-Schwarzen-Rassismus. Die Perspektiven wurden ausgewählt, um Agency im Kontext von Mehrfachdiskriminierung zu untersuchen und zu unterstreichen, dass die Lebensrealitäten und Umgangsstrategien von INT* Jugendlichen sehr unterschiedlich sein können, selbst wenn sie die gleiche geschlechtliche Selbstbezeichnung nutzen und gleich alt sind.

Auf Grundlage der Adressat*innenforschung Sozialer Arbeit betrachte ich bei der Auswertung die Jugendlichen als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt (Bitzan/Bolay/Thiersch 2006). Hierbei nehme ich eine verstehend-rekon-

5 Die Interviews führte ich im Rahmen des Projekts „Gender 3.0 in der Schule".

6 Adultismus beschreibt das „Machtungleichgewicht, das zwischen jungen Menschen und sogenannten Erwachsenen besteht" (Ritz 2022: 15).

struktive Perspektive ein – unter Berücksichtigung meines eigenen Standpunkts als forschende Person (Charmaz 2014: 13). Dabei gilt es die eigene Rolle als weiße nicht-binäre Person, die von den Gesprächspartnern als akademisch, älter und nicht-behindert gelesen wird, zu reflektieren – sowohl bei der Interaktion während der Datenerhebung (Co-Konstruktion erster Ordnung) als auch bei der Theoriebildung (Co-Konstruktion zweiter Ordnung) (Breuer 2019: 167; Dehler 2024).

Im Anschluss an Lucius-Hoene (2012) rekonstruiere ich neben Strategien zur Herstellung von Agency in den erzählten Situationen (Agentivität) auch diejenigen in der Erzählsituation (Agentivierung). Dabei wird neben dem Herstellen von Deutungsmacht über Erlebtes (ebd.: 62–65) das interaktive Hervorbringen von Agency in der Gesprächssituation (ebd.: 57–62) in den Blick genommen. Das Interview kann Aufschluss darüber geben, wie Umgangsmöglichkeiten mit Diskriminierungserfahrungen in einem verbündeten Gesprächsraum erweitert werden können. Dabei nimmt die interviewende Person in einem episodischen Interview eine überwiegend zuhörende Rolle ein, ohne das Gespräch stärker zu steuern (Gulowski 2022). Beim Sprechen über Diskriminierungserfahrungen muss zudem aufgrund der Gefahr einer Retraumatisierung (Wyles 2022) sorgfältig abgewogen werden, an welcher Stelle bei angedeuteten Erfahrungen nachgefragt wird.

4 Sprechen über Diskriminierung in verbündeten Gesprächsräumen – ein Spannungsfeld

In einem verbündeten Gesprächsraum, der durch die Interaktion zwischen INT* Jugendliche*r und pädagogischer Fachkraft gestaltet wird, können Diskriminierungserfahrungen thematisiert und Jugendliche dabei unterstützt werden, Umgangsstrategien mit intersektionaler Diskriminierung abzuwägen oder Bedarfe jenseits institutionalisierter Zweigeschlechtlichkeit anzusprechen (Dehler 2025 i.E.). Am Beispiel des Interviews mit Emily gehe ich im Folgenden der Frage nach, welche Herausforderungen die Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen für Jugendliche mit sich bringt, selbst innerhalb eines verbündeten Gesprächsraumes (4.1). Die Interaktionen im Interview mit Björn verdeutlichen Spannungsfelder, in denen sich pädagogische Fachkräfte diesbezüglich bewegen können (4.2).

4.1 Diskriminierungserfahrungen thematisieren als Herausforderung

Emily ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt, weiß und bezeichnet sich als neurodivers, chronisch krank, körperbehindert und inter*. Über Emilys soziale Herkunft erfahre ich nichts. Den erzählgenerierenden Einstieg bildet in Anlehnung an Rosenthal (2002) die Frage nach Erfahrungen aus der Schulzeit. Emily eröffnet das Interview mit einer konkreten Erfahrung aus der Realschule:

> [A]lso was mir immer direkt einfällt, wenn es um die Schulzeit geht und bei mir die Intergeschlechtlichkeit, dass ich ab der sechsten oder siebten Klasse für den Sport krankgeschrieben worden bin. Dadurch, dass ich so krass gemobbt worden bin und das so überhaupt nicht ausgehalten habe. (E: 8–11)

Emily bringt in der Erzählung das Mobbing in der Realschule mit ihrer Intergeschlechtlichkeit in Verbindung und entzieht sich diesem im Sportunterricht mithilfe einer Krankschreibung ihres Hausarztes, den sie von regelmäßigen Terminen bedingt durch die chronische Erkrankung schon lange kennt. Im späteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass sie die Diagnose „inter*“ erst im Alter von 18 Jahren erhielt. Jedoch wusste sie bereits im Alter von 13 Jahren, „dass ich geschlechtsmäßig eindeutig nicht da reinpasse, wo man mich die ganze Zeit reinsteckt, und mich auch nicht darin wohlfühle“ (E: 180f.). Emily hat während der kompletten Realschulzeit Mobbing erlebt und versucht in der Erzählung, Gründe dafür zu finden:

> Wahrscheinlich hauptsächlich dadurch, wie ich mich benommen habe, wie ich mich gekleidet habe, dass ich nicht bei meinem Deadname genannt werden wollte, nicht richtig laufen konnte. (E: 15–17)

Als Anlässe des Mobbings identifiziert sie ihr allgemeines Auftreten und von dort ausgehend auch die Verschränkung von Geschlechternormen und Ableismus. Emily nutzt das Interview, um Zeug*innenschaft über Erlebtes abzulegen und gleichzeitig Deutungsmacht über ihre Erfahrungen herzustellen, indem sie in einem interpretativen Prozess Erlebtes einordnet. Aus der Gewaltforschung ist bekannt, dass Fragen nach Motiven zentral für die Einordnung und Verarbeitung von Gewalterfahrungen sind (Deppermann 2014: 64). Eine Erfahrung als Diskriminierung einzuschätzen ist hilfreich, um Erlebtes nicht als Folge individueller Ablehnung oder eigener Unfähigkeit zu interpretieren, sondern als in einem Machtverhältnis begründet (El-Mafaalani et al. 2017: 175f.). Emily verknüpft ihre Erinnerungen zwar retrospektiv mit unterschiedlichen Normabweichungen. Unklar bleibt jedoch, ob sie die Erfahrungen rückblickend eher als individuelle Unfähigkeit bewertet oder das abwertende Verhalten ihrer Mitschüler*innen als eine gesellschaftliche, Dominanzkultur stabilisierende Praxis einordnet. In ihrer Schulzeit führte das Erlebte für Emily auf jeden Fall zu „Probleme[n], allgemein mit mir klar zu kommen. Von wegen

so: Ja, warum bin ich so? Warum kann ich nicht anders sein oder so, wie alle anderen sind? Und habe so, also, war schon sehr, sehr oft sauer auf mich“ (E: 159–161).

In der Fortsetzung ihrer Erzählung wird deutlich, dass Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften in der Schule weder beim Einordnen des Erlebten noch bei einer ent-individualisierten Bewertung hilfreich waren. So berichtet Emily davon, wie sie sich an die Sozialarbeiterin der Schule wandte, als es ihr „psychisch auch sehr, sehr schlecht ging“ (E: 75):

> [I]ch war dann öfter bei ihr, habe dann auch mit ihr geredet, hatte noch gesagt, wie ich so in der Schule gemobbt werde, dass es nicht gut läuft und zu Hause ist es auch nicht gut. Was halt dazu kommt, dass ich mich nicht konzentrieren kann usw. und ich wollte nicht gerne in die Schule gehen […] und sie war dann irgendwann so der Meinung: Ja, nee, ich stelle mich nur an und das war sowieso nur eine Phase und andere haben ja schwerere Probleme als ich. (E: 23–29)

Die pädagogische Fachkraft nimmt die Erfahrungen der Jugendlichen, der Aussage nach, nicht ernst. Es scheint, als ob sie Emily dafür, dass es ihr schlecht ging, selbst verantwortlich macht, indem sie sagt: Sie stelle sich an. Dies kann zur Individualisierung von Emilys Erfahrungen als persönliches ‚Unvermögen‘ beitragen. Statt auf die gewaltverursachende Dynamik zwischen den Mitschüler*innen einzuwirken und dabei zu unterstützen, das Erlebte einzuordnen (Alsaker 2012: 141–231), legitimiert die Sozialarbeiterin erstens das Verhalten der Mitschüler*innen und trägt durch die Relativierung von Emilys Leiden zur Stabilisierung der Dominanzkultur bei. Zweitens vermittelt sie, dass der empfundene Leidensdruck nicht ausreicht, um Unterstützung zu erhalten. Solche Erfahrungen haben drittens Auswirkungen auf das Vertrauensverhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Schüler*innen. So erzählt Emily:

> Und das hat doch nicht so wirklich mein Vertrauen in Erwachsene, als ich noch jugendlich war, irgendwie bestärkt. (E: 30f.)

Zudem ist zu diskutieren, inwiefern Adultismus in dem Erlebten wirkmächtig ist. Der Satz „Stell dich nicht so an!“ spricht jungen Menschen ihr eigenes Erleben ab und ist nach Manfred Liebl und Philip Meade ein Beispiel für Adultismus (2023: 16). Diese Haltung läuft diametral dazu, Adressat*innen als Expert*innen ihrer Lebenswelt anzuerkennen. Anstatt Emilys Expertise ernst zu nehmen, verfällt die Schulsozialarbeiterin in schultypische Kommunikation: Kinder und Jugendliche müssen Erwachsenen Dinge erzählen, zu denen Letztere bereits die Antworten kennen (ebd.: 76f.).

Das Beispiel macht deutlich, wie herausfordernd es auch Jahre später sein kann, Dominanzkultur und Diskriminierungserfahrungen zu benennen, insbesondere in ihrer intersektionalen Verschränktheit. Auch andere Interviewauszüge lassen vermuten, dass Kinder und Jugendliche eine Diskriminierungs-

ahnung[7] haben, also ein Gefühl dafür, wenn etwas geschieht, das ungerecht ist und ihnen schadet. Wie Emily lernen sie jedoch oftmals in der Schule, ihre Erfahrungen als selbstverschuldet wahrzunehmen. Eine Ursache dafür kann sein, dass das Wirkungsfeld Schule zur Verdeckung von Dominanzverhältnissen beiträgt, anstatt darüber aufzuklären. Dies hat zur Folge, erlebte Diskriminierung zu verinnerlichen, Ungerechtigkeiten als selbstverschuldet wahrzunehmen sowie diese zu verstärken (Rommelspacher 1998: 174f.). Kinder und Jugendliche verlernen so bereits früh, Ungerechtigkeitserfahrungen einzuordnen und gegenüber Erwachsenen zu thematisieren.

Wenn Jugendliche dennoch den Mut fassen, sich an pädagogische Fachkräfte zu wenden, berichten sie eher von Mobbing als von Diskriminierung.

4.2 Verbündete Fachkräfte zwischen Validierung von Erfahrungen und dem Absprechen von Deutungsmacht

Gesprächssituationen im Interview zeigen, wie die Möglichkeit, Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren, im Zusammenspiel mit dem Gegenüber ausgehandelt wird. Wenngleich die Einordnung einer Erfahrung als diskriminierend entlastend wirken kann, verdeutliche ich am Beispiel des Interviews mit Björn, welche Risiken die Vorstellung birgt, das Gegenüber dazu zu ermutigen, Erfahrungen in Ungleichheitsverhältnisse einzuordnen.

Björn ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt. Er ist inter* und Schwarz. Zu anderen Differenzordnungen positioniert er sich nicht.

Björn thematisiert im Interview Rassismuserfahrungen in der Grundschule:

B.: Ich glaube, in der Grundschule, das ist allerdings, ist kein Fakt, sondern ich denke einfach, dass er ein rassistischer Lehrer war. Der hat einfach mich und einen anderen Schüler mit dunkler Hautfarbe wirklich schlechter behandelt und halt dümmer behandelt quasi wie andere Schüler […].

I.: [E]s gibt unterschiedliche Studien, die nachweisen, dass Lehrkräfte aufgrund von Rassismus bei gleicher Leistung schlechter benoten oder keine Gymnasialempfehlung aussprechen.

B.: Das war das Ding, ja. Also ich hatte eigentlich ziemlich gute Noten und der wollte mir keine Gymnasialempfehlung geben am Ende auch. (B: 229–246)

Björn hat eine unterstützende Herkunftsfamilie (B: 209), die ebenfalls Anti-Schwarzen Rassismus erlebt. Diese kann als Ressource angenommen werden. Ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer diskriminierten Gruppe und der Zugang zu Wissen über Dominanzverhältnisse können helfen, Erlebtes als rassistisch ein-

7 Aysun Doğmuş (2022) untersucht die Aushandlung von Migrationsverhältnissen im Referendariat und verwendet dabei den Begriff Rassismusahnung, um zu verdeutlichen, dass Rassismus als eine schwer fassbare, zugleich offensichtliche Atmosphäre wahrgenommen wird (ebd.: 378f.).

zuordnen (El-Mafaalani et al. 2017: 176). Gleichzeitig schwächt Björn mir gegenüber seine Einordnung ab mit dem Verweis, dass das Erlebte „kein Fakt" sei. An dieser Stelle bestärke ich seine Einschätzung durch Studien, welche die Möglichkeit nahelegen, dass Björn aufgrund von Rassismus bei der Übergangsempfehlung benachteiligt wurde (Dumont et al. 2014). Dieser Hinweis steht im Widerspruch zum Gebot, das Interview kommunikativ möglichst wenig zu beeinflussen. Gleichzeitig schafft er möglicherweise Vertrauen, dass ich Björns Diskriminierungserfahrungen anerkenne. Er bestärkt daraufhin seine Einordnung des Erlebten und führt seine Benachteiligungserfahrung weiter aus.

Björn sieht im Rückblick keinen Handlungsspielraum, um gegen den Lehrer vorzugehen (B: 264–267). Da er jedoch in einem Bundesland zur Schule ging, in dem die Gymnasialempfehlung nicht bindend ist, diente seine Familie wiederum als Ressource, sich über die Empfehlung hinwegzusetzen und ein Gymnasium zu besuchen (B: 268f.).

In der weiteren Erzählung stellt Björn keinen Zusammenhang zwischen Dominanzkultur und seinen Erfahrungen her: Er berichtet davon, dass er innerhalb des ersten Schuljahres vom Gymnasium auf eine Gesamtschule wechseln musste, da er in eine Kinder- und Jugendpsychiatrie eingewiesen wurde. Im Anschluss gelang es ihm nicht, den versäumten Französischunterricht aufzuholen (B: 749–752). Die Gesamtschule besuchte er unregelmäßig:

> Also ich war ja ein Mensch, der ziemlich lange ziemlich schulabstinent war. Und was mir aufgefallen ist, ist, dass damit Lehrer gar nicht umgehen konnten. Also bei mir ging es echt nicht darum, dass ich keinen Bock hatte oder so, sondern ich hatte einfach mehrere Probleme in meinem Leben und hab es halt einfach nicht hingekriegt, und dafür gab es irgendwie kaum Verständnis von Lehrkräften, sondern einfach gedacht, ich bin faul oder habe keinen Bock, so. […] Ich habe halt oft so Verwarnungen bekommen, ohne dass irgendwie richtig mit mir kommuniziert wurde und richtig gefragt wurde, ob denn irgendwie was los ist. (B: 15–32)

Björn kritisiert, dass pädagogische Fachkräfte seine Schwierigkeiten fälschlicherweise als Faulheit deuten und sein Fehlen sanktionieren, anstatt Nachfragen zu seiner Situation zu stellen. Sein Schulabschluss an der Gesamtschule wird schließlich „irgendwie nicht richtig anerkannt, weil ich nicht oft genug da war" (B: 350f.). Er verlässt die Gesamtschule ohne Abschluss. So führt die Missdeutung seines Verhaltens schlussendlich zu Bildungsbenachteiligung, die sich im fehlenden formalen Bildungsabschluss manifestiert.

In der Erzählsituation spricht Björn weder detailliert über angedeutete Probleme in seinem Leben noch den Klinikaufenthalt oder Schulabsentismus. Im Gegensatz zu der Situation in der Grundschule macht Björn selbst keine Andeutungen, dass ein Zusammenhang zwischen Dominanzkultur, seinen Psychiatrieerfahrungen und dem Verhalten der Lehrkräfte bestehen könnte. Es stellt sich die Frage, inwiefern die interviewte Person in der Erzählsituation dabei unterstützt werden sollte, ihre Erfahrungen mit Dominanzkultur in Verbindung zu bringen. Studien legen nahe, dass rassistische Erfahrungen in der

Grundschule negative Auswirkungen auf Björns psychische Gesundheit gehabt haben könnten (Yeboah 2017). Die Unterstellung von Faulheit gegenüber einem Schwarzen Schüler könnte als rassistische Deutung von Schulabsentismus interpretiert werden. Aufgrund der Gefahr zu starker Einflussnahme frage ich nicht nach und lenke das Gespräch auch nicht zurück auf seine Psychiatrieerfahrungen, um eine mögliche Retraumatisierung nicht zu riskieren (Wyles/O'Leary/Tsantefski 2022). Letztendlich bleibt unklar, ob und wie seine Psychiatrie-Erfahrungen und der Umgang der Fachkräfte mit Schulabstinenz im Zusammenhang mit Dominanzverhältnissen stehen. Diese Unsicherheit gilt es auszuhalten, ohne als ältere weiße Person einer jüngeren Schwarzen Person zu unterstellen, sie erkenne zwar den Rassismus ihres Grundschullehrers, sei jedoch aufgrund einer möglichen Verinnerlichung nicht in der Lage, weitere Diskriminierungen wahrzunehmen. Ebenso würde eine derartige Fokussierung Björns Erfahrungen ausschließlich auf Rassismus reduzieren und ließe seine Intergeschlechtlichkeit außer Acht. Im Gegensatz zu seinem Schwarz-Sein kann Björn bei seiner Abweichung von der geschlechtlichen Norm entscheiden, inwieweit er sie thematisiert. Denn je weniger sichtbar eine diskriminierte Positionierung für das Umfeld ist, desto größer ist der Spielraum der „Informationskontrolle" (Goffmann 1975: 128). Björn informiert die Schule lange nicht, dass er inter* ist:

> Ich habe mir gedacht, ich oute mich da gar nicht erst […] also ich habe miterlebt, wie mein Klassenkamerad, der schwul war, halt die Schule verlassen musste, weil er so dermaßen bedroht wurde von den anderen Schülern und […] da wollte ich nicht noch ein Fass aufmachen. (B: 360–366)

Das Miterleben von Diskriminierung gegenüber einem schwulen Jungen beeinflusst, wie offen Björn sein Geschlecht thematisiert. Björn bleibt für pädagogische Fachkräfte in der Schule als inter* Person unsichtbar und auch im Interview spricht er kaum darüber.

Ob Menschen bestimmte Diskriminierungserfahrungen thematisieren, hängt also nicht nur davon ab, inwiefern sie auf Beziehungen zurückgreifen können, die helfen diese als diskriminierend einzuordnen. Ebenso spielt eine Rolle, wie diskriminierungskritisch sie ihr Gegenüber einschätzen. Das Umfeld auf potentielle Risiken abzuklopfen, mögliche Reaktionen zu antizipieren, um das eigene Handeln daran anzupassen, wird als Soziales Screening (Hark 2002) bezeichnet und ist durch die Un-/Gleichzeitigkeit von Nicht-/Verantwortungsübernahme durch pädagogische Fachkräfte notwendig (Klenk 2023). In einem verbündeten Gesprächsraum besteht die Möglichkeit, dass die jugendliche Person die Fachkraft zwar in Bezug auf ein bestimmtes Machtverhältnis als sensibel einschätzt, jedoch unsicher ist, inwiefern dies auf verschränkte weitere Differenzordnungen zutrifft – und deshalb bestimmte Erfahrungen ausspart. Auch im Interview erzählt Björn erst am Ende über seine Inter*geschlechtlichkeit. Emily geht gar nicht auf Erfahrungen ein, die mit Ableismus in Ver-

bindung gebracht werden können. So verkennt die Unterstellung, jüngere Personen könnten Diskriminierungserfahrungen nicht benennen und müssten dazu ermutigt werden, die eigene Verstricktheit in Machtverhältnisse.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es für die erzählende Person herausfordernd ist, ihre Erfahrungen in der Erzählsituation und im interpretativen Prozess mit Dominanzkultur in Verbindung zu bringen und als Diskriminierung zu benennen. Dies kann sowohl daran liegen, dass ihr die Ressourcen fehlen, um eine Einordnung vorzunehmen. Der Grund kann aber auch sein, dass sie Aspekte nicht erzählen möchte. Dies bringt die zuhörende Person in Spannungsverhältnisse: Wenn Ressourcen fehlen, kann es hilfreich sein zu wissen, dass Diskriminierungserfahrungen möglicherweise verdeckt kommuniziert werden, etwa in Form von Mobbing. Eine Deutung, die Erlebtes mit Dominanzkultur verknüpft, zu bestärken, kann dabei helfen, die Einordnung zu unterstützen und Vertrauen zu schaffen. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, die Verbindung nur auf bekannte diskriminierte Positionierungen des Gegenübers zu stützen und dadurch die intersektionale Verschränkung von Diskriminierungserfahrungen unsichtbar zu machen.

Wenn nicht genügend Vertrauen besteht, dass Erlebtes und dessen Deutung anerkannt werden, bringt die erzählende Person ihre Erfahrungen möglicherweise bewusst nicht mit Dominanzkultur in Verbindung und spricht deshalb nicht darüber. Die Unterstellung, sie spreche nicht über Diskriminierungserfahrungen, weil sie keine Verbindung herstellen könne, entzieht ihr in diesem Fall die Deutungsmacht. Dies ähnelt dem Handlungsmuster der Lehrkräfte, die Björns Verhalten fehldeuten, sowie der Sozialarbeiterin an Emilys Schule, die glaubte, Emilys Situation besser einschätzen zu können als sie selbst.

Aus Emilys Sicht ist es im Zweifel wichtiger, dass Ansprechpersonen sich gegebenenfalls eingestehen, etwas nicht zu wissen, und zuhören, anstatt die Deutungsmacht zu übernehmen.

> Ich würde mir schon mal wünschen, dass es Sozialarbeiter und Ähnliche gibt, die sich auch mit queeren Themen und auch mit anderen Themen beschäftigen und sich auch auskennen. Es würde aber schon reichen, wenn die Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, einfach so offen sind und sagen: „Kenne ich mich nicht mit aus. Aber ich informiere mich mal." […] Oder halt einfach, dass wirklich den Leuten zugehört wird. (E: 221–241)

5 Herstellen von Agency durch Selbstschutzstrategien

Da die Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen in der Schule spannungsreich und für viele der Interviewpartner*innen nicht möglich ist, werden abschließend alternative Umgangsstrategien aufgezeigt, an denen angesetzt werden kann, um Handlungsspielräume in der Schule zu erweitern. Emily hat den Versuch, Erfahrungen zu thematisieren, als Sackgasse erlebt. Björn hat

durch Soziales Screening festgestellt, dass es sich nicht lohnt, sich zu öffnen. Beide nutzen Selbstschutzstrategien und pendelten stattdessen zwischen dem Aushalten der diskriminierenden Strukturen und dem Versuch, sich ihnen zu entziehen.

Emily entzog sich zunächst mit einer Krankschreibung dem Sportunterricht und vermied später zunehmend den Schulbesuch. Doch die Strategie, sich zu entziehen, ist von der Ermöglichung durch Erwachsene abhängig: Sie stand Emily nur begrenzt zur Verfügung, da ihre Mutter ihre Fehlzeiten kritisch sah. Zudem zog sie sich sozial zurück. Wie sie im Rückblick sagt, hatte sie „irgendwo ab einem bestimmten Punkt keinen Bock mehr, wirklich mit Menschen Kontakt zu knüpfen" (E: 271f.). Um die Situation aushalten zu können, fand Emily Entlastung im Kontakt zu einer Mitschülerin aus der Parallelklasse, die selbst nicht queer ist:

> [Diese] war so meistens auch so der einzige Grund, wenn ich wusste, sie ist heute in der Schule, sie ist jetzt nicht krank […], weil sie sich auch nicht so wohl in der Schule gefühlt hat, war das dann beispielsweise für mich auch ein Grund, ich gehe heute auch zur Schule. Aber wenn ich beispielsweise wusste, sie ist krank, dann bin ich meistens auch nicht zur Schule gegangen. (E: 50–55)

Die Peers solidarisierten sich als Leidensgenoss*innen. Eine klassenübergreifende AG, in der die Mobbing-Dynamik nicht existierte, ermöglichte den Kontakt, trotz sozialem Rückzug. Emily schloss mit 17 Jahren und gemeinsam mit ihrer Freundin die Realschule ab. So können neben Community-Peer-Kontakten auch verbündete Peers eine zentrale Rolle im Umgang mit Diskriminierung in der Schule darstellen.

Björn konnte die Strategie nutzen, sich der Schule zu entziehen. Nach der Gesamtschule legte er zwei Jahre Pause ein und holte dann den Mittleren Schulabschluss und später das Fachabitur nach. Auf die Frage, was ihm am meisten geholfen habe, um die Schule nach der Auszeit auszuhalten, antwortet er:

> Also es gab auf der einen Schule, auf der ich dann war, […] eine Schulpädagogin, und die hat sich wirklich richtig mit mir unterhalten und sich mit mir hingesetzt […], was mir persönlich GAR nicht unbedingt so geholfen hat. […] Also ich habe einfach mich selbst da rausgezogen, so ein bisschen, indem ich einfach mir zusammengesammelt habe, was für mich wichtig ist, und habe mich dann daran geklammert. […] Es war dann Sport und dann war es meine Religion und meine Bildung. (B: 47–114)

Björn verließ sich neben seiner Herkunftsfamilie also vor allem auf sich selbst und auf das, was ihm wichtig war. Dies unterstreicht, dass verbündete Gesprächsräume in der Schule nicht für alle Schüler*innen eine geeignete Handlungsspielraumerweiterung bieten – insbesondere nach vorherigen negativen Erfahrungen mit der Institution.

6 Indirekte Handlungsspielraumerweiterung durch pädagogische Fachkräfte – eine Weiterführung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schule für INT* Schüler*innen nicht nur durch einzelne Diskriminierungserfahrungen zu einer prekären Institution wird, sondern vor allem durch den institutionellen Umgang damit. Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften schränken die Handlungsspielräume von Jugendlichen ein, verschärfen Diskriminierung und tragen zu deren Verinnerlichung bei. Pädagogische Fachkräfte beeinflussen dadurch sowohl die individuellen Folgen von Diskriminierung als auch die Stabilität von Dominanzkultur in der Schule. Einzelne pädagogische Fachkräfte, die Verantwortung übernehmen, Dominanzkultur zu destabilisieren, können durch die Herstellung verbündeter Gesprächsräume, die einzelne Interviewpartner*innen in der Schule erleben, zur Erweiterung von Handlungsspielräumen beitragen.

Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen als eine Umgangsstrategie bleibt jedoch selbst in diesen Räumen riskant, in denen die erwachsene zuhörende Person Dominanzverhältnissen entgegenwirken möchte. Dies gilt umso mehr, je größer das Abhängigkeitsverhältnis und Machtgefälle zwischen den Personen ist. Dabei zu unterstützen, Erfahrungen von Jugendlichen mit Dominanzkultur in Verbindung zu bringen, ist ein Balanceakt. Das zu tun kann Vertrauen aufbauen. Gleichzeitig kann es Deutungsmacht absprechen und intersektionale Diskriminierungserfahrungen de-thematisierbar machen. So gilt es beschriebene Spannungsverhältnisse unter Berücksichtigung der eigenen Rolle und des institutionellen Auftrags zu reflektieren. Zugleich gilt es sich als lernende Person zu verstehen, die selbst in Machtverhältnisse verstrickt ist. Dabei ist selbstkritisch mit der Überzeugung umzugehen, durch theoretische Auseinandersetzungen mehr über den Umgang mit Dominanzkultur zu wissen als das Gegenüber, welches über Erfahrungsexpertise verfügt.

Gesprächsangebote sind wichtig; auch Björn wünscht sich, gefragt zu werden, was los ist. Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen in verbündeten Gesprächsräumen als ideale Umgangsmöglichkeit zu bewerten, wäre wiederum ein ausschließendes Unterfangen. In einer Institution, die Machtverhältnisse verdeckt, können Pädagog*innen nicht für alle Schüler*innen verbündete Gesprächsräume schaffen. Zur Erweiterung des Handlungsspielraums durch indirekte Unterstützung ist die Ermöglichung von Peerkontakten entscheidend, etwa durch klassenübergreifende AGs. Es gilt auch zu überlegen, wie an einem Ort, der Schüler*innen in Konkurrenz zueinander setzt, Verbindungen gefördert werden können. Zudem wären Handlungsspielraumerweiterungen zu erwägen, die an Strategien des sich Entziehens ohne Sanktionen und der Druckentlastung beim Aushalten ansetzen. Dabei spielen außerschulische Unterstützungsangebote eine wichtige Rolle. Damit pädagogische Fachkräfte

in der Schule perspektivisch verbündete Gesprächsräume für alle eröffnen können, sind grundlegende strukturelle Veränderungen vonnöten. Dazu gehören etwa ein unabhängiges Beschwerdemanagement und die Weiterbildung von Fachkräften hinsichtlich der Ermöglichung von verbündeten Gesprächsräumen und damit verbundenen Spannungsfeldern.

Schüler*innen und Pädagog*innen bewegen sich immer in unterschiedlichen Machtdimensionen zugleich. Agency von INT* Jugendlichen unter den Bedingungen von Dominanzkultur ist daher nicht nur ein Thema erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung, sondern muss in den intersektionalen Dialog mit klassismus- und rassismuskritischer Schulforschung sowie erziehungswissenschaftlichen Disability Studies gebracht werden – wobei gleichzeitig Adultismus als eine wesentliche Differenzordnung im Kontext Schule Berücksichtigung finden muss.

Literatur

Alsaker, Françoise D. (2012): Mutig gegen Mobbing. Bern: Hans Huber.

Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (2006): Die Stimme der Adressaten: Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2.

Böhnisch, Lothar (2023): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara/Allmers, Antje (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2.

Busche, Mart/Fütty, Tamás Jules (2023): Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans*, Inter*, Nichtbinarität und Agender in der Schule. In: Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hrsg.): Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 75–90. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctv37xg0ts.7.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Chamaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. Los Angeles: SAGE.

Czollek, Leah C./Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2019): Handbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim: Beltz.

Dehler, Sannik Ben (2024): Zur (Un)Möglichkeit, intersektional zu forschen. Entwicklung eines Fragenkatalogs zur Reflexion epistemischer Gewalt. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 2/24, S. 71–86. DOI: https://doi.org/10.3224/gender.v16i2.06.

Dehler, Sannik Ben (2025 i.E.): Agency von trans* Jugendlichen im Umgang mit Diskriminierung in der Schule: Erweiterte Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten

durch verbündete Gesprächsräume. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit 2025.

Doğmuş, Aysun (2016): Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrkräfte. Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-12095-5_6.

Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.

Deppermann, Arnulf (2014): Agency in Erzählungen über Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend. In: Scheidt, Carl Eduard/Lucius-Hoene, Gabriele/Stukenbrock, Anja/Waller, Elisabeth (Hrsg.): Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust. Stuttgart: Stattauer, S. 64–75.

Dumont, Hanna/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, S. 141–165. DOI: https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1.

El-Mafaalani, Aladin/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit (2017): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gülistan (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 173–190. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_9.

Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.)?: Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 273–280. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17.

Gomolla, Mechthild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gülistan (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 133–156. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_9.

Gulowski, Rebecca (2022): Sekundärtrauma in der qualitativen Forschung: Traumasensitivität in der Forschung zu sexualisierter Gewalt. In: FQS 23, 1, Art. 18. DOI: https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3697.

Hark, Sabine (2002): Junge Lesben und Schwule. Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung. In: Diskurs 12, 1, S. 50–58.

Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag.

Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (2017): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 13. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90274-6.

Helfferich, Cornelia (2012): Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niemann, Debora (Hrsg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–39.

Hoenes, Josch/Schirmer, Utan (2019): Transgender/Transsexualität: Forschungsperspektiven und Herausforderungen. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch,

Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1203–1212.

Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (2023): Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 19. Opladen: Barbara Budrich. DOI: https://doi.org/10.3224/84742703.

Kirchner, Anna (2023): Inter*geschlechtlichkeiten, Subjektivationen und Krisen. Eine biografische Perspektive auf die Bedeutung von (Re-)Subjektivationen bei der Krisenentstehung und -bearbeitung eines inter* Menschen, Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 19, S. 137–150. DOI: https://doi.org/10.3224/84742703.09.

Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03fx.

Klenk, Florian C. (2023): Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctv33p9zpk.

Kosciw, Joseph/Clark, Caitlin/Truong, Nhan/Zongrone, Adrian (2019): The 2019 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. New York: GLSEN.

Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2015): „Coming-out – und dann …?!“ Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf [Zugriff: 13.09.24].

Liebl, Manfred/Meade, Philip (2023): Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung. Berlin: Bertz + Fischer.

Lucius-Hoene, Gabriele (2012): „Und dann haben wir’s operiert“. Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niemann, Debora (Hrsg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 40–70.

Ritz, Manuel (2022): Adultismus und Kritisches Erwachsenensein. Münster: Unrast.

Roest, Jennifer/Nkosi, Busisiwe/Seeley, Janet/Molyneux, Sassy/Kelley, Maureen (2023): Respecting relational agency in the context of vulnerability: What can research ethics learn from the social sciences?. In: Bioethics 37, 4, S. 379–388.

Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rosenthal, Gabriele (2002): Biographisch-narrative Gesprächsführung: zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft 4, 3, S. 204–227.

Scherr, Albert (2012): Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niemann, Debora (Hrsg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 99–121.

Wyles, Paul/O'Leary, Patrick/Tsantefski, Menka (2022): Bearing witness as a process for responding to trauma survivors: a review. In: Trauma Violence Abuse 24, 5, S. 3078–3093. DOI: https://doi.org/10.1177/15248380221124262.

Yeboah, Amma (2017). Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 143–163. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_9.

Julia Tietjen & Alisha M.B. Heinemann

Was ich mal werden kann = Was ich mal werden will? – Zur Relevanz geschlechterreflektierter Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen in der Schule

1 Einleitung

Berufsbezogene Beratungsangebote, die sich spezifisch auf die berufliche Orientierung von weiblichen Personen ausrichten, existieren in Deutschland schon seit Anfang des 20. Jahrhunderts (Faulstich-Wieland/Scholand 2017b: 19). Auch empirische Studien und Praxiskonzepte zu Fragen von genderspezifischer beruflicher Orientierung liegen seit Jahrzehnten vor (ebd.). Unbeeindruckt davon bleibt es jedoch gesamtgesellschaftlich bei einer geschlechtlichen Arbeitsmarktsegregation, die Chancengleichheit und gleiche Teilhabemöglichkeiten strukturell verhindert. Wesentliche Segregationslinien finden sich dabei unverändert vor allem zwischen den handwerklich-technischen einerseits und den sozialen Berufen anderseits (Makarova/Herzog 2020; Schlemmer/Binder 2020). Die umfangreich diskutierten Studien zum Gender-Pay-Gap (etwa Busch 2013), zu Frauen in Führungspositionen (Ankersen et al. 2023) und zum Gender-Care-Gap (Statistisches Bundesamt 2024) weisen auf weitere zentrale Felder hin, in denen sich Ungleichheiten materialisieren.

Trotz der auf *struktureller* Ebene verankerten Ursachen, die in patriarchal-heteronormativ organisierten Gesellschaftsverhältnissen zu verorten sind, wird im Schulkontext weiterhin auf *individueller* Ebene versucht, zumindest in die geschlechterstereotype Berufswahl zu intervenieren[1]. ‚Geschlechterstereotype' werden im Forschungsfeld der beruflichen Orientierung dabei in erster Linie dichotom ‚weiblich/männlich' konstruiert, sodass andere Geschlechts-

1 Hannelore Faulstich-Wieland arbeitet in ihrem Handbuchartikel zur ‚Gendergerechten Berufsorientierung' jedoch heraus, dass die aktuell für Schulen vorliegenden und in Richtlinien geforderten allgemeinen Berufsorientierungskonzepte die Genderdimension häufig komplett vernachlässigen. Wo sie berücksichtigt wird, bestehen die vorgeschlagenen Instrumente in der Regel in der Ermöglichung von ‚geschlechteruntypischen' Praxiserfahrungen für die Jugendlichen. Damit zu verbindende Reflexionsangebote, die ein Hinterfragen struktureller Ungleichheit ermöglichen würden, bleiben weitgehend vernachlässigt (Faulstich-Wieland 2020).

https://doi.org/10.3224/84743103.07

identitäten wie trans*/non-binär oder inter* ausgeblendet bleiben, und richten sich insbesondere auf ‚Mädchen' und ‚junge Frauen' (Micus-Loos et al. 2016). Gleichzeitig nimmt die Sichtbarkeit und Anerkennung queerer Personen allgemein in pädagogischen Diskursen in den vergangenen Jahren erheblich zu (Hartmann 2014; Sauer/Meyer 2016; Hartmann et al. 2017; Balzter et al. 2017; Klocke et al. 2020; Busche/Fütty 2023) und wird teilweise auch im Feld der Berufsbildung schon berücksichtigt (Krell 2021; Franzen/Sauer 2010). Doch gerade im Feld der beruflichen Orientierung versprechen heteronormativitätskritische Analysen besonders weiterführend zu sein, denn die historisch-diskursive Aufladung von Berufsbildern mit Geschlechterbildern, die die Geschlechtstypik von Berufen prägen, ist – trotz der umfangreichen kritischen Forschung und pädagogischen Arbeit dazu – bis heute präsent, ebenso wie die hierarchische Aufteilung von Berufsbildern mit unterschiedlichem gesellschaftlichem Ansehen.[2] Zahlreiche Konzepte wie finanziell gut ausgestattete ‚MINT-Projekte' und Zukunftstage – ehem. Girls-(and-Boys-)Day – an Schulen, an denen geschlechteruntypische Berufsfelder ‚ausprobiert' werden sollen, konnten jedoch an der geschlechterdifferenten Berufswahl bisher nur wenig ändern (Faulstich-Wieland/Scholand 2017b). Die oft nur für einen begrenzten Zeitraum im Schulalltag präsenten Projekte sind nur wenig mit der alltäglichen berufsorientierenden Arbeit in Schule verknüpft, zudem fehlt es an einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen heteronormativen Deutungsmustern und damit einhergehenden alltäglichen Zuschreibungen durch Lehrende/Eltern u.a. (ebd.). Entsprechend ist davon auszugehen, dass sie diese in der Interaktion mit ihren Schüler*innen diskursiv reproduzieren, ohne in der Lage zu sein, ihr eigenes Sprechen und Tun entsprechend kritisch einzuordnen (weiterführend etwa Faulstich-Wieland 2020: 489; Klenk 2024).

Eine weitere Leerstelle im Forschungsfeld der geschlechterreflektierten beruflichen Orientierung (Makarova et al. 2017; Faulstich-Wieland/Scholand 2017a) ist die intersektionale Perspektive. Eine solche halten wir jedoch für notwendig, um das gleichzeitige Wirken von verschiedenen Differenzdimensionen wie etwa Klassismus, Rassismus oder Ableismus in den Blick zu nehmen, da diese mit sexistisch-heteronormativen Strukturen untrennbar verwoben sind (Crenshaw 2019). Im Bereich von Fragen der beruflichen Orientierung und Berufswahl wirken sich intersektional verwobene Ungleichheitsdimensionen auf unterschiedliche Weise aus; etwa im Hinblick auf die Fragen, welche Wahl*möglichkeiten* für einzelne Personen real überhaupt offenstehen oder welche (berufsbezogenen) Begehren und Visionen von verschiedenen gesellschaftlichen Positionierungen aus entwickelt werden können (Spivak 2012: 2). Strukturelle, diskursiv verankerte Ungleichheiten und damit verbundene Zuschreibungsprozesse haben damit – und hier könnte auch mit Bourdieu ar-

2 Es gibt einzelne internationale Studien zu dem Bereich, die im deutschsprachigen Raum bisher jedoch kaum Rezeption erfahren (etwa Jang et al. 2021).

gumentiert werden – einen Einfluss auf das, was überhaupt von Einzelnen als ein möglicher eigener Berufswunsch ‚geortet' werden könnte (Bourdieu/ Schwibs 2007: 366).

Davon ausgehend, dass es also nicht die vorhandenen Fähigkeiten und Potentiale sind, die für die Berufswahl ausschlaggebend sind, sondern diese vielmehr durch diskursiv erzeugte (Un-) Möglichkeitsräume beeinflusst wird, geht es in dem vorliegenden Beitrag darum, empirisch und intersektional perspektiviert der Frage nachzugehen, welche subjektivierungsrelevanten Anrufungen es sind, die gegenwärtig durch Lehrpersonen erfolgen, und inwiefern sie zu den Beharrungstendenzen beruflicher Geschlechtersegregation einen Beitrag leisten. Vorhergehende Studien konnten bereits zeigen, dass die im Feld Schule getätigten Zuschreibungen ein zentrales Konstitutionsmoment von Subjektivierungsprozessen sein können (Rose 2012; Bergold-Caldwell 2023; Busche/Fütty 2023). Wenn eine pädagogische Intervention auf dieser Ebene an den strukturellen Ungleichheiten in der Gesellschaft auch vorerst nichts grundsätzlich ändern kann, ist dennoch davon auszugehen, dass sie die Voraussetzung für die Herausbildung von widerständigen Subjekten sein kann, die strukturelle Ungleichheiten sichtbar machen, hinterfragen und sich diesen auch bewusst entgegenstellen könnten. Als Datengrundlage dient eine Studie zur differenzsensiblen beruflichen Orientierung (2019–2022). Ziel der Studie war die Erarbeitung von Handlungsempfehlungen für eine reflexive Professionalisierung von Lehrpersonen für ihre Aufgabe der pädagogischen Begleitung von Prozessen der beruflichen Orientierung in heterogenen Lernräumen (Heinemann et al. 2022).

Im Folgenden wird nun zunächst kurz die dem Beitrag zu Grunde liegende qualitative Studie genauer vorgestellt, bevor wir uns anhand der Auswertungsergebnisse der Frage annähern, welche Deutungsmuster im Sprechen der Lehrpersonen deutlich werden und welche daraus folgenden subjektivierungsrelevanten Zuschreibungen es sein können, die einen Beitrag zur Reproduktion oder auch zur Transformation geschlechterstereotyper Berufswahlentscheidungen leisten. Wir enden mit einem Fazit, das die Ergebnisse in Bezug auf die Relevanz einer geschlechterreflektierten und insbesondere queersensiblen Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen ins Verhältnis setzt.

2 Projektvorstellung BOGyO

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf den qualitativen Interviewdaten des vom BMBF geförderten Projekts „BOGyO – Berufliche Orientierung an der gymnasialen Oberstufe im Land Bremen". Im Rahmen dieses Projekts wurde von 2018 bis 2022 ein Modellversuch zur Weiterentwicklung der beruflichen Orientierung in den gymnasialen Oberstufen Bremens umgesetzt. Ziele

des Projekts waren zum einen die systematische und nachhaltige Verankerung von berufsorientierenden Maßnahmen im Unterricht sowie zum anderen die Unterstützung von Lehrpersonen, um Jugendliche differenzsensibel und diskriminierungskritisch in ihrer beruflichen Orientierung zu begleiten. Die empirische Grundlage dieses Beitrags bildet die Analyse 17 leitfadengestützter Interviews an 15 Bremer Schulen mit gymnasialer Oberstufe, die orientiert an der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996; Strübing 2021) ausgewertet wurden. An den Interviews nahmen Lehrpersonen – zumeist in Einzelinterviews, teilweise zu zweit – teil, denen die Koordination von Angeboten der beruflichen Orientierung sowie die Beratung von Schüler*innen überantwortet wurden, ebenso wie Oberstufen- und Schulleitungen. Im Zentrum der im Interview gestellten Fragen steht der aktuelle Stand in Bezug auf berufsorientierende Maßnahmen der jeweils am Interview teilnehmenden Schule. Dabei wurden vor allem die Kriterien Differenzsensibilität, die unterrichtliche Realisierung der beruflichen Orientierung, außerschulische Kooperationen und die Qualifikation der Lehrpersonen fokussiert. Aus dem umfangreichen Datenmaterial heraus richtet der vorliegende Beitrag seinen Blick insbesondere auf den Status Quo genderreflektierender beruflicher Orientierung und ihrer intersektionalen Verwobenheiten mit den Differenzlinien *race* und *queerness*. Auf der Grundlage von hegemoniekritischen und subjektivierungstheoretischen Perspektiven wurde orientiert an der Grounded Theory aus dem Material herausgearbeitet, wie Lehrpersonen über ihre Perspektiven und Haltungen in Bezug auf die beruflichen Orientierungsprozesse ihrer Schüler*innen sprechen und inwiefern differenzsensible Perspektiven einen Teil ihres eigenen Professionalitätsverständnisses darstellen. Zentral leitende Konzepte waren dabei die subjektivierungstheoretischen Ansätze von Judith Butler, die die Relevanz wiederholter Anrufungen für die Konstitution von Subjekten und Subjektpositionierungen deutlich macht (Butler 2017, 2011), sowie die Analysen von Gayatri Chakravorty Spivak, die sich unter dem Stichwort ‚the uncoercive rearrangment of desires' mit der Möglichkeit auseinandersetzt, durch pädagogische Interventionen Begehren und Visionen ‚zwanglos' zu beeinflussen (Spivak 2012). Mit Hilfe von Spivaks Überlegungen wird deutlich, warum es notwendig sein kann, insbesondere marginalisierten Schüler*innen positive Repräsentationen und stärkende Anrufungen zu ermöglichen, die Denk- und Vorstellungshorizonte öffnen, welche ihnen im hegemonialen Diskurs verschlossen werden. Im Mittelpunkt der vorliegenden Analyse stehen nun solche Interviewdaten, in denen sich Lehrende sehr konkret zum Zusammenhang von Gender und beruflicher Orientierung äußern. Ziel ist es, darin Konstruktionen und Spielräume sichtbar zu machen, innerhalb derer durch die Schüler*innen Visionen (nicht) entwickelt werden können. Das Datenmaterial wird zudem in Bezug auf soziale Beharrungs- und Wandlungstendenzen von Geschlechterreflexivität analysiert. Indem so die impliziten Denk- und Handlungsmuster sichtbar werden, wird eine vertiefte Reflexion von Argumentationsmustern und erstarrten Hal-

tungen ermöglicht. Diese kann einen Beitrag zu einer pädagogischen Professionalisierung im Kontext einer geschlechterreflektieren Begleitung beruflicher Orientierungsprozesse leisten. Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse des Materials präsentiert.

3 Geschlechterreflektierte berufliche Orientierung in der Schule

Wie bereits in der Forschungsliteratur ausgeführt, zeichnen sich die Aussagen der im Projekt befragten Lehrenden noch immer durch deutliche Beharrungstendenzen in Bezug auf ihre Haltungen zu Geschlechterdifferenz aus. In der folgenden Darstellung der Analyseergebnisse wird zunächst auf eben diese Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der beruflichen Orientierung und die damit einhergehenden Zuschreibungen eingegangen. Vertiefend werden Daten analysiert, die die besondere Bedeutung von geschlechterreflektierender beruflicher Orientierung in der Intersektion mit antimuslimischem Rassismus deutlich machen. Die Ergebnisdarstellung schließt mit einer Annäherung an die Leerstelle ‚Queersensible berufliche Orientierung', also einer geschlechterreflektierten Berufsorientierung, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt über die Dichotomie männlich-weiblich hinaus im Blick hat.

3.1 Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der beruflichen Orientierung

In einem Großteil der Interviewdaten, in denen Lehrende sich implizit oder explizit auf geschlechterreflektierte berufliche Orientierung beziehen, wird eine ambitionierte Haltung deutlich – bei zugleich vorhandener Unsicherheit und fehlendem Handlungswissen. Wie schon in der vorhandenen Forschungsliteratur beschrieben, erwähnen auch die in der BOGyO-Studie befragten Lehrenden als praktische Handlungsmomente in erster Linie den Zukunftstag, einzelne geschlechterreflektierte Berufsorientierungsmodule in der Schule sowie Kooperationspartner*innen, die Mädchen sog. ‚Männerberufe' und Jungen sog. ‚Frauenberufe' schmackhaft machen sollen (S12: 157). Diese Anliegen zeigen sich auch bei der Auswahl der Kooperationspartner*innen und Betriebserkundigungen (S04: 17; S06: 40; S09: 91). Ein*e Interviewpartner*in betont, „dass wir die Schüler sehr *ermutigen*, dann eben auch genau die untypischen Berufe sozusagen zu wählen" (S04: 47, Hervorh. JT). Bemerkenswert ist die Adressierung des Muts als Fähigkeit und Bereitschaft, ‚genderuntypische' Berufe zu verfolgen, bei der gleichzeitigen Vernachlässigung von Maßnahmen, die diesen Mut stärken und über die reine Feststellung einer scheinbar

‚mutigen Praxis' hinausgehen. So scheint der gegenwärtige Umgang mit geschlechterreflektierter beruflicher Orientierung ‚genderuntypische' Berufe eher zu manifestieren, indem sie wiederholt als solche benannt werden und dann mit dem Erfordernis verknüpft werden, ‚Mut' aufzubringen, um sich beruflich gegen die herrschende Norm zu entscheiden. Soziale Beharrungstendenzen und implizit dichotome Denk- und Handlungsmuster werden ebenso in Hinblick auf den Zukunftstag erkennbar. Auffällig ist, wie ablehnend sich mehrere Befragte der Genderorientierung dieses Tages gegenüber zeigen. Statt die Gelegenheit zur Reflexion von strukturellen Ungleichheiten zu nutzen, organisiert eine der interviewten Lehrpersonen den Tag beispielsweise eher als Praktikumstraining (S04: 18). In den Fällen, in denen die Reflexion von Geschlecht tatsächlich zum Thema wird, adressieren Interviewpartner*innen insbesondere Jungen als bedürftig (S07: 714). Hierzu ruft eine männliche Lehrperson mit dem männlichen Klassenlehrer explizit Angebote für Jungen namens „unter uns" (S09: 35) ins Leben. Eine andere Lehrperson erklärt, dass ihre Konzepte der geschlechterreflektierten beruflichen Orientierung darin bestünden, eben nicht geschlechtsspezifisch zu beraten, sondern alle in gleicher Weise (S08: 75). Daran wird deutlich, dass ein Teil der befragten Lehrpersonen die Relevanz geschlechterreflektierter Angebote, insbesondere für aktuell benachteiligte gesellschaftliche Positionierungen, nicht nachvollzogen und nicht strukturell reflektiert hat. Es geht ihnen um eine oberflächliche Ebene der ‚Verteilungsgerechtigkeit'. Alle sollen das gleiche bekommen, damit es gerecht ist. Warum es sinnvoll sein kann, Schüler*innen aus marginalisierten Positionen in einer besonderen Weise zu fördern und machtreflexiv einordnen zu können, was ‚Marginalisierung' in gegenwärtigen Verhältnissen heißt, ist zumindest für einen Teil der befragten Lehrenden nicht präsent.

In den dargelegten Maßnahmen werden entweder durch die kontinuierliche Beschwörung von ‚Frauen- und Männerberufen' die Dramatisierung von Geschlecht (Debus 2015: 119ff.) oder durch Abwertung und Unterlassung die Unsichtbarmachung von strukturellen Ungleichheiten sowie von marginalisierten Positionierungen von Jugendlichen deutlich.[3] Dies betrifft v.a. trans* und non-binäre Jugendliche, die fast nie erwähnt werden. Cis-Mädchen werden selten in ihren eigenen Belangen adressiert, sondern eher als Objekte, die bewegt werden sollen, um in ‚Männerberufe' zu gehen. Die anhaltende Abwertung von ‚Frauenberufen' zeigt sich daneben in den nachlässigeren Bemühungen, Jungen in „Frauenberufe" zu bewegen. Die mangelnde reflexive Auseinandersetzung mit den Anliegen geschlechterreflektierter beruflicher Orientierung wird auch im Umgang mit der Frage von ‚Verantwortung' in dem pädagogischen Begleitprozess deutlich.

3 Zur ‚Dethematisierung' weiterführend auch Klenk (2024: 219ff.).

3.2 Gleichheit – Ungleichheit – und das Verschieben von Verantwortung

Die interviewten Lehrpersonen begründen ihr (Nicht-)Handeln in einem Feld, das sich zwischen Vorstellungen von geschlechtlicher Gleichheit, Ungleichheit und dem Wunsch nach Verantwortungsverschiebung aufspannt. In gleichheitsorientierten Ansätzen gehen Lehrpersonen, wie oben schon kurz ausgeführt, davon aus, dass Mädchen und Jungen – auch hier wird weiterhin in einem binären System gedacht – gleichbehandelt werden müssten. In diesen Aussagen lehnen Lehrpersonen ab, genderreflektierte Angebote zu machen (S01: 208ff; S03: 75; S04: 51). Unterschiedliche (Sexismus-) Erfahrungen und Sozialisationen werden so unsichtbar gemacht oder explizit verleugnet. Diese Unsichtbarmachung kristallisiert sich noch stärker in der Aussage einer Lehrperson heraus, die sich explizit gegen eine Unterscheidung in männlich und weiblich ausspricht, da diese in eine „Fragmentisierung einer Gesellschaft" führe (S05: 164); was dagegen helfe, sei nur eine Individualisierung der Beratung (ebd.). Auch in dieser Aussage fehlt es an einer Anerkennung struktureller und diskursiver Ungleichheit innerhalb der Geschlechterverhältnisse.

Wenn die interviewten Lehrpersonen hingegen aus einer Perspektive sprechen, in der sie spezifisch die Ungleichheit wahrnehmen und adressieren, werden dennoch keine transformierenden Handlungsweisen daraus abgeleitet. So wird von einer Lehrperson berichtet, dass Schüler*innen noch immer oft an Berufen interessiert seien, die als passend zu ihrem Geschlecht gelesen werden. Diese Lehrperson äußert die Hoffnung, dass sich das im Verlauf der Sek II verändern könnte (S04: 51). Gleichzeitig scheinen ihr Einflussfaktoren für die geschlechterstereotypen Begehren jedoch nicht bekannt zu sein, so dass sie nicht proaktiv und reflexiv mit Schüler*innen dazu arbeitet, sondern darauf vertraut, dass es sich ‚auswächst'.

Wenn keine geschlechterreflektierten Orientierungsmaßnahmen stattfinden, wird dies nicht zuletzt auch mit mangelnden Zeitressourcen begründet (S01: 221). Deutlich wird hier und an verschiedenen anderen Stellen, dass die geschlechterreflektierte Begleitung als Zusatzaufgabe erlebt und nicht als grundsätzlich einzunehmende Haltung wahrgenommen wird, die sich als Querschnittsperspektive durch alle Maßnahmen ziehen sollte. Interessant ist auch die Geste der Verantwortungsverschiebung hin zu den Schüler*innen selbst, wenn eine Lehrperson als Grund für mangelnde geschlechterreflexive Arbeit im Unterricht anführt, dass Geschlechterungerechtigkeit nicht von Schüler*innen problematisiert werde und es ihnen an Sensibilität fehle (S12: 159ff.). Für geschlechterreflektierte Bildung, durch die Schüler*innen für vergeschlechtlichende Diskurse und Sexismuserfahrungen überhaupt erst sensibilisiert werden, sieht sich die interviewte Lehrperson nicht verantwortlich.

3.3 Geschlechterorientierte berufliche Orientierung in der Intersektion zu antimuslimischem Rassismus

Auch wenn davon auszugehen ist, dass Rassismus und Antisemitismus als Erfahrung für alle davon betroffenen Schüler*innen im Kontext der beruflichen Orientierung eine Rolle spielen, zeigen sich die explizit genannten Herausforderungen für Lehrende im Material insbesondere in der Intersektion von Sexismus und antimuslimischem Rassismus. Dabei wird beispielsweise die Begleitung von Jugendlichen, die sich für ein Kopftuch entschieden haben, als herausfordernd erlebt, da sich Lehrende als zu wenig differenzsensibel vorbereitet fühlen, um mit den Schüler*innen selbst dazu ins Gespräch zu gehen.

> Wir haben Gespräche *über* (..) Schülerinnen, die Kopftuch tragen. Was ist denn eine realistische Perspektive sich zu bewerben und ist für die Kollegen auch nicht so einfach da zu beraten, weil man ja auch nicht sich dem Vorwurf aussetzen möchte, da zu diskriminieren, indem man sagt, brauchst du nicht oder so, ja, aber (S01: 20, Hervorh. JT).

Die Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen rassistisch diskriminierter Jugendlicher scheint die interviewte Lehrperson sowohl bei sich wie auch bei anderen Lehrenden mit eigenen Unsicherheiten und Ängsten zu verbinden. Diese Ängste könnten sich auch auf geschlechterreflektierte berufliche Orientierungsmaßnahmen übertragen, wenn Lehrende aufgrund dieser Unsicherheiten die Auseinandersetzung mit als muslimisch gelesenen Jugendlichen vermeiden. Dies kann dazu führen, dass weibliche Jugendliche, die von antimuslimischem Rassismus betroffen sind, auch im Rahmen der beruflichen Orientierung noch weniger Begleitung und Orientierung erhalten als ihre nicht betroffenen Mitschülerinnen, die aufgrund der meist nur rudimentär vorhandenen geschlechterreflektierten Maßnahmen ohnehin schon unzureichend begleitet sind. Schülerinnen, die von antimuslimischem Rassismus betroffen sind, weil sie beispielsweise ein Kopftuch tragen, werden also in mehrfacher Hinsicht allein gelassen, wenn Lehrende sich nicht für die Begleitung rassistisch diskriminierter Jugendlicher vorbereitet fühlen und sich auch nicht selbst um die notwendige Auseinandersetzung bemühen.

3.4 Leerstelle: Queersensible berufliche Orientierung

Während zu antimuslimischem Rassismus konkrete Probleme und diskriminierende Lebensbedingungen durch die Lehrenden benannt werden können, zeigt sich bei Queerness eine Leerstelle im Interviewmaterial. Diese Leerstelle deckt sich mit jener in Bezug auf Studien zu queersensibler beruflicher Orientierung. Auf die explizite Nachfrage hin benennen zumindest zwei Lehrpersonen, dass Transgeschlechtlichkeit und Nonbinarität etwas sei, was in den letzten Jahren langsam zunehme (S01: 28; S05: 262). Der einzig genannte Vor-

schlag für eine differenzsensible Begleitung von trans* Jugendlichen besteht jedoch darin, dass diese an eine Uni gehen sollten, weil da alle Platz hätten und da eh alles bunt sei (S01: 28). Diese Aussage impliziert, dass jene, die sich nicht binär verorten können, nur an bestimmten gesellschaftlichen Orten einen ‚Platz' hätten und sich deswegen beruflich dahin orientieren sollten. Gleichzeitig bleiben trans* Jugendliche, die sich für eine Ausbildung (anstelle eines Studiums) entscheiden würden, in der Aussage ausgeblendet. Für sie scheint es – zumindest in dem vorliegenden Material – keine Konzepte und Visionen seitens der Lehrpersonen zu geben. Queere Jugendliche sind jedoch nicht nur mit Lehrenden konfrontiert, die sich als wenig kompetent und handlungsfähig in Bezug auf geschlechtersensible berufliche Orientierung erleben, sondern auch mit konkreten Maßnahmen, in denen die binäre geschlechtliche Zuordnung eine besondere Rolle spielt. Ein Beispiel dafür ist der Zukunftstag, der vielerorts noch als Girls-(and-Boys-)Day gestaltet wird.

Das Fehlen queersensibler Konzepte und Visionen steht im Konflikt mit der besonderen Verantwortung, die Lehrende marginalisierten Jugendlichen gegenüber haben. Klocke et al. (2020) machen auf die erhöhte Gefährdung queerer Jugendlicher in Bezug auf psychische Erkrankungen und Suizidalität aufmerksam. Schule sei ein Ort, wo queere Jugendliche oft Ablehnung erfahren. Dabei beobachten Klocke et al. eine wenig geschärfte Wahrnehmung von Lehrenden für die verschiedenen möglichen Herausforderungen, denen queere Jugendliche begegnen können (ebd.: 6). Dies bezieht sich sowohl auf nichtbinäre Jugendliche als auch auf jene, die abweichend von der Heteronorm begehren – sogar dann, wenn Lehrende sich selbst als lesbisch oder schwul identifizieren (Klenk 2024: 223). Aus der beobachteten Lücke, ihrer Einordnung in bestehende Forschung und der Art und Weise, wie Queerness im vorliegenden Datenmaterial thematisiert wird, lassen sich Übertragungen auf eine queersensible Begleitung der beruflichen Orientierung vornehmen. Besonders relevant erscheint die frühzeitige Anerkennung durch Lehrer*innen, dass sexuelle Orientierung und Geschlechts-Nonkonformität schon während der Schulzeit die Entwicklung von beruflichen Begehren und Zukunftsvisionen beeinflussen (ebd.: 181). Dem kann durch die Thematisierung der jeweils spezifischen Herausforderungen begegnet werden. Für trans* Jugendliche gehören hierzu beispielsweise u.a. der Umgang und die Verarbeitung der Anforderungen eines Passings, Fragen zur Personenstandsänderung sowie der Normen eines binären Geschlechtersystems (Franzen/Sauer 2010: 34). Daneben spielt die Berücksichtigung externer Stressoren wie möglicher Konflikte im Elternhaus eine Rolle, ebenso wie eine angemessene medizinische und therapeutische Versorgung; all dies kann die Entwicklung von Berufsperspektiven beeinflussen. Es komme vor, dass Jugendliche aufgrund ihrer Transgeschlechtlichkeit bezweifeln, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden (Franzen/Sauer 2016: 37). Entsprechend bedeutet queersensible Begleitung von beruflichen Orientierungs-

prozessen nicht nur die Stabilisierung von Jugendlichen in einer Phase der multiplen Übergänge[4], sondern auch die Schaffung eines Pools an queersensiblen Praktikumsplätzen.

4 Zur Relevanz von geschlechterreflektierter Begleitung der Berufsorientierung

Insgesamt verdeutlichen die Analyseergebnisse, dass geschlechterreflektierte Berufsorientierung von Lehrenden bislang eher als – teilweise überflüssig erscheinender – Zusatz und weniger als grundsätzliche Haltung erlebt wird. Erkennbar wird dies in der Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der beruflichen Orientierung. Vor allem die kontinuierliche Wiederholung von gendertypischen Berufen und damit verbundenen Vorstellungen manifestiert die geschlechtlichen Unterscheidungen. Begleitet wird dies durch genderbezogene Zuschreibungen, die Jugendliche in einem binären Verständnis unterscheiden und trans* und non-binäre Jugendliche oft komplett aus den Augen verlieren. Hinzu kommt die Leerstelle, dass Intersektionen zu antimuslimischem Rassismus im Rahmen der geschlechterreflektierten beruflichen Orientierung durch Lehrpersonen bisher nur unzureichend reflektiert werden (können). Hier fehlt es an fachlichem Wissen, aber auch an einer kritischen Reflexion rassistischer Verhältnisse.

Angesichts einer insgesamt patriarchalen und darin normativ organisierten Gesellschaft ist die Frage danach, wie viel Einfluss Lehrpersonen tatsächlich auf die Berufswahl ihrer Schüler*innen haben, unabhängig davon wie reflektiert und sensibel sie mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen umgehen, nur schwer zu beantworten. Da die Studienlage jedoch nahelegt, dass Lehrpersonen eine relevante Bedeutung im Berufswahlprozess haben (Mittendorff et al. 2012), gehen wir davon aus, dass diese durch eine wiederholte Intervention im Diskurs zumindest für einzelne Schüler*innen eine reale Möglichkeit eröffnen können, Visionen zu entwickeln, die ohne eine intersektionale, geschlechterreflektierte, queersensible und rassismuskritische Begleitung des Prozesses durch die Lehrer*innen nicht naheliegend gewesen wären. Um die Deutungsmuster und Fähigkeiten für eine solche Begleitung entwickeln zu können, braucht es schon im Lehramtsstudium, aber auch kontinuierlich darüber hinaus, Fortbildungsangebote, die Lehrpersonen darin begleiten, eine intersektional machtkritische Perspektive zu entwickeln. Für eine geschlechterreflektierte Begleitung der beruflichen Orientierungsprozesse müssen Lehrende die able-

4 Diese Phase kann gekennzeichnet sein durch Übergänge von der Schule in die Ausbildung oder das Studium, aber auch von inneren und äußeren Coming-Outs oder Transitionen (Krell 2021: 9).

istische, klassistische, rassistische, heteronormative und darin patriarchale Verfasstheit der Gesellschaft erkennen, differenziert beschreiben und hinterfragen lernen. Erst wenn diese Grundlagen vorhanden sind, können in einem zweiten Schritt reproduzierende von transformierenden Zuschreibungen unterschieden werden und kann damit der Ungleichheit reproduzierende geschlechtsdichotome Diskurs zumindest irritiert werden.

Literatur

Ankersen, Wiebke/Berg, Christian/Schibel, Lucie/Strünck, Meret von (2023): Einsam an der Spitze. Unternehmen holen Frauen in die Vorstände, aber in der Regel nur eine. Hg. v. AllBright Stiftung gGmbH. Leipzig. https://static1.squarespace.com/static/5c7e8528f4755a0bedc3f8f1/t/6529ae5e1d7b10502ac056c9/1697230435965/Allbright-Bericht-Herbst+2023.pdf [Zugriff: 20.05.2024].

Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.) (2017): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen: Barbara Budrich.

Bergold-Caldwell, Denise (2023): Die Kolonialität der Bildung – Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M. B. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 93–109.

Bourdieu, Pierre/Schwibs, Bernd (2007): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Aufl. [Nachdr.]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Busch, Anne (2013): Der Einfluss der beruflichen Geschlechtersegregation auf den „Gender Pay Gap“. Zur Bedeutung geschlechtlich konnotierter Arbeitsinhalte. In: Köln Z Soziol 65, 2, S. 301–338. DOI: 10.1007/s11577-013-0201-1.

Busche, Mart/Fütty, Tamás Jules (2023): Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans*, Inter*, Nichtbinarität und Agender in der Schule. In: Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hrsg.): Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 75–90.

Butler, Judith (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Berlin: Suhrkamp.

Butler, Judith (2017): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 9. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Crenshaw, Kimberlé (2019): Das Zusammenwirken von race und Gender ins Zentrum rücken: Eine Schwarze feministische Kritik des Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politiken [1989]. In: Kelly, Natasha A. (Hrsg.): Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. Münster: Unrast, S. 143–184.

Debus, Katharina (2015): ‚Ein gutes Leben!‘ – Ansätze, Stolpersteine und Qualitätsmerkmale einer intersektionalen geschlechterreflektierten Pädagogik integrierter Berufs- und Lebensorientierung. In: Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie

(Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–134.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2020): Gendergerechte Berufsorientierung: Konzepte, Maßnahmen und empirische Erfahrungen. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. bearb. und erw. Aufl. Münster/New York: Waxmann, S. 484–491.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017a): Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen: Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen. In: Working Paper Forschungsförderung (No. 034).

Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017b): Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Franzen, Jannik/Sauer, Arn (2010): Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben. Hrsg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_benachteiligung_von_trans_personen.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [Zugriff: 26.05.2024].

Hartmann, Jutta (2014): Geschlechtliche und sexuelle Diversität im Kontext Schule. Reflexion über subjektive Performanzen und pädagogische Relevanzen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine/Butler, Judith (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. [gleichnamige Tagung an der Universität Hamburg im Oktober 2012]. Opladen: Budrich, S. 97–115.

Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.) (2017): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Heinemann, Alisha M. B./Runge-Däbritz, Hanna/Vogt, Lisa (2022): Differenzsensible Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen in heterogenen Lernräumen der gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Ökonomische Bildung. Sonderausgabe Berufliche Orientierung und pädagogische Verantwortung, S. 73–102.

Jang, Hansori/Clark, Madeline/Walker, Tanesha L. (2021): Positive Identity and Career Decision-Making Self-Efficacy: Implications for Pansexual, Asexual, Demisexual, and Queer College Students. In: Journal of LGBTQ Issues in Counseling 15, 4, S. 356–371. DOI: 10.1080/15538605.2021.1938335.

Klenk, Florian Cristóbal (2024): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schul- und Unterrichtsforschung. Soziale Deutungsmuster (nicht nur) von LGBTIQ*-Lehrkräften. In: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian Cristóbal (Hrsg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 213–229.

Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): Lsbti* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln? Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Krell, Claudia (2021): Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung. München: Deutsches Jugendinstitut.

Makarova, Elena/Herzog, Walter (2020): Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. bearb. und erw. Aufl. Münster/ New York: Waxmann, S. 271–278.

Makarova, Elena/Lüthi, Janine/Hofmann, Monika (2017): Innovative Wege einer gendersensiblen Berufsorientierung. Das elektronische Lernspiel like2be. In: Brüggemann, Tim/Driesel-Lange, Katja/Weyer, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster/ New York: Waxmann, S. 239–251.

Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie (2021): „Du kannst natürlich nicht alles irgendwie auf andere Leute schieben und nur so Nannys besorgen". Überlegungen zur Analyse normativer Anforderungen an die Vereinbarkeit von Mutterschaft und Beruf in Gruppendiskussionen. In: Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 17, S. 89–102.

Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie/Geipel, Karen/Schmeck, Marike (2016): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden: Springer VS.

Mittendorff, Kariene/Beijaard, Douwe/Brok, Perry den/Koopman, Maaike (2012): The influence of teachers' career guidance profiles on students' career competencies. In: Journal of Vocational Education & Training 64, 4, S. 491–509. DOI: 10.1080/13636820.2012.727853.

Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

Sauer, Arn/Meyer, Erik (2016): Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde. Lebenssituationen und Bedarfe von jungen Trans*-Menschen in Deutschland. Berlin: Bundesverband Trans* e.V.i.G.

Schlemmer, Elisabeth/Binder, Martin (Hrsg.) (2020): MINT oder CARE? Gendersensible Berufsorientierung in Zeiten digitalen und demografischen Wandels. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): Introduction. In: Spivak, Gayatri Chakravorty (Hrsg.): An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, S. 1–34.

Statistisches Bundesamt (2024): Zeitverwendung (ZVE) 2022. Qualitätsbericht. Berlin. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/_inhalt.html#1128348, zuletzt aktualisiert am 02.11.2023 [Zugriff: 01.06.2024].

Marvin Jansen

Zwischen Stabilisierung und Transformation: Männlichkeitskonstruktionen schwuler Heranwachsender im Kontext Schule

1 Einleitung

Transformationen von Männlichkeit(en) wurden in den letzten Jahrzehnten anhand von Demokratisierungsprozessen der Geschlechterverhältnisse oder anhand von Retraditionalisierungsprozessen kontrovers diskutiert. Ein Beispiel für die Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse ist das Konzept der *Caring Masculinities* (Elliot 2016), das als fürsorgliches Männlichkeitskonzept mit hegemonialer Männlichkeit (Connell 20012) zu brechen verspricht. Fürsorgliche Männlichkeit wird hier primär als die Abwesenheit von Dominanz und die Inklusion traditionell weiblich konnotierter Eigenschaften wie Fürsorge, Empathie und (familiärer) Aufmerksamkeit verstanden (Pangritz 2020, 2023; Gärtner/Scambor 2020: 22). Unter Berücksichtigung zunehmender konservativer und rechtspopulistischer Stimmen ist zugleich eine Retraditionalisierungstendenz zu erkennen, die hegemoniale Männlichkeit in Form antifeministischer und antidemokratischer Denkweisen wieder stärker verfestigen lässt. Insgesamt zeigt sich gesamtgesellschaftlich eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Richtungsweisen darüber, wie Männlichkeit(en) aktuell und perspektivisch ausgehandelt und verstanden werden könnte(n).

Auffällig erscheint, dass in aktuellen (erziehungswissenschaftlichen) Debatten Männlichkeiten überwiegend anhand des diskursiven Dreiecks Junge-Mann-Männlichkeit diskutiert werden (Budde/Rieske 2023: 11) – ausgehend davon, dass Männer für die „Mannwerdung von Jungen zuständig [seien]" (ebd.). Weibliche sowie queere Perspektiven bleiben dabei unberücksichtigt, obgleich insbesondere letztere alternative Sichtweisen und Transformationspotenziale fernab einer (hetero) Frau-Mann-Dichotomie aufzeigen könnten (Pangritz/Jansen 2024; Jansen 2025). Ausgehend von einer Pluralität differenter Männlichkeitsvorstellungen stellt sich im Kontext Schule die Frage, wie sich schwule Heranwachsende innerhalb der Schule und in alltäglicher Interaktion mit ihren Peers Männlichkeit(en) aneignen.

https://doi.org/10.3224/84743103.08

Am Beispiel des Datenmaterials aus dem Dissertationsprojekt zu Paarbeziehungen schwuler Männer (Jansen 2025), das für diesen Beitrag erneut und thematisch fokussiert auf Männlichkeiten innerhalb und ebenso außerhalb der Schule herangezogen wurde, erfolgt zunächst aus der Retrospektive eine exemplarische Darstellung alltäglicher schulischer Herausforderungen schwuler Schüler sowie eine kurze bildungstheoretische Einordnung ihrer Umgangsweisen mit Männlichkeitsanforderungen. So lassen sich als Ziel dieses Beitrags Transformationspotenziale (schwuler) Männlichkeit(en) und schwule (Subjekt-)Bildungspotenziale innerhalb von Schule rekonstruieren.

2 Männlichkeit(en) im Kontext Schule

Innerhalb der Schule wird Männlichkeit durch das bestehende heteronormative und zweigeschlechtliche Wissen über Männlichkeit und durch interaktives Verhalten habitualisiert und inkorporiert (Tervooren 2006: 114; Meuser 2006: 121; Scheibelhofer 2018: 29). Diese „Einarbeitungsprozesse“ von Männlichkeit finden auf sozialer, körperlicher und emotionaler Ebene statt (Scheibelhofer 2018: 39). Dass im Schulalltag die Sozialisationsinstanzen Schule und Peergroup aufeinandertreffen, verdeutlicht die Bedeutsamkeit der in Schule ge- und erlebten Männlichkeitskonstruktionen. Nach Connell (2006) müsste auch bei gleichaltrigen Jugendlichen die Vorstellung hegemonialer Männlichkeit dominieren, sodass Weiblichkeit sowie Homosexualität geschlechterhierarchisch abgewertet und herabgesetzt werden (Budde 2005: 118f.). Besonders im Sportunterricht kommt hegemoniale Männlichkeit zum Ausdruck. Schaaf (2016) konstatiert, wie im Schulsport durch männliche und weibliche Körpernormen und Bewegungsweisen Männlichkeit performiert wird und durch diskursive Abwertungen Weiblichkeit, Geschlechternonkonformität und Homosexualität hierarchisch einer Hetero-Männlichkeit untergeordnet werden (Schaaf 2016: 73). Durch die Überrepräsentanz männlicher Sportlehrer und einer Bevorzugung männlich-stereotypischer Interessen (insbesondere Fußball) wird jene (hetero)männliche Dominanz unterstrichen (ebd.).

Im Zuge des sozialen Wandels der letzten zwei Jahrzehnte kann ebenso davon ausgegangen werden, dass gesetzliche Veränderungen (gleichgeschlechtliche Ehe; Elternzeitregelung und Väterbeteiligung; „divers“ als dritter positiver Geschlechtseintrag im Personenstandregister) und die gesamtgesellschaftlichen Debatten zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt dazu beigetragen haben, dass sich Männlichkeitsvorstellungen innerhalb der Schule pluralisiert haben (ebd.) und Männlichkeiten bzw. Geschlecht allgemein neu ausgehandelt werden könnten.

Mit Blick auf zahlreiche Studien der letzten Jahre (Bachmann 2014; Kleiner 2015; Küpper et al 2017; Klocke et al. 2020) ist dennoch zu erkennen, wie

Schüler_innen, die nicht den heteronormativen Geschlechtervorstellungen entsprechen – u.a. schwule Jungen, weil sie aufgrund ihres Begehrens von der männlichen (Hetero-)Norm abweichen –, stets mit alltäglichen Differenz- und Benachteiligungserfahrungen konfrontiert sind. Da somit bereits die Tatsache, schwul zu sein, eine Gefahr darstellt, mit Übergriffen, Unterdrückung und Ausschluss konfrontiert zu sein (Kleiner 2015: 45), sollen folgend schulische Herausforderungen schwuler Heranwachsender kurz skizziert werden.

3 Schulische Herausforderungen – herausfordernde Schule

Auch wenn sich die Einstellungen gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen in den vergangenen Jahren kontinuierlich verbessert haben (Klocke 2022: 3), zeigen sich in einer Studie von Klocke (2012) Widersprüchlichkeiten zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen von Schüler_innen: Einerseits spricht sich die Mehrheit für die Gleichstellung aller Geschlechter und Begehrensweisen aus, andererseits gibt genau diese Mehrheit an, sich über nonkonformes geschlechterstereotypisches Verhalten lustig gemacht oder sich homonegativ geäußert zu haben (ebd.: 87f.). Allein das Wort „schwul" wird auf deutschen Schulhöfen stets als abwertende Bezeichnung verwendet (Scheibelhofer 2018: 41f.). Hinzukommend können Sexualisierung (Reduktion auf das Sexuelle; Unterstellung einer Hypersexualität) und Grenzüberschreitungen, wie das indiskrete Nachfragen über sexuelle Intimitäten, zum Schulalltag gehören (Krell/Oldemeier 2017: 114). Neben der Diskriminierung aufgrund nonkonformen geschlechterstereotypischen Aussehens oder Verhaltens (ebd.: 122) und der möglichen Ignoranz bzw. „Dethematisierung" jener Diskriminierung seitens der Lehrkräfte (Klenk 2023: 214ff.) fühlen sich schwule Schüler häufig benachteiligt, weil ihnen realitätsnahe Identifikationsfiguren wie auch „Gleichgesinnte" fehlen (Schweer 2018: 8) und ihre Lebenswelten nicht repräsentiert werden (Jansen 2025).

Dass queere Menschen gar nicht oder nur beiläufig erwähnt werden (Bittner 2011: 56), zeigt Bittner in einer Lehrwerkanalyse zu Geschlechterkonstruktionen in Schulbüchern. Geschlecht werde überwiegend durch stereotypisiertes Aussehen reproduziert (ebd.: 37). Besonders hervorzuheben ist, dass die Thematisierung von HIV/Aids teilweise immer noch und teils ausschließlich in Verbindung mit (männlicher) Homosexualität gesetzt wird (Schaaf 2016: 29), sodass schwule Sexualität – sofern diese überhaupt in Schulbüchern oder im Unterricht aufgegriffen wird – „in begriffliche und inhaltliche Nähe von Gefahr und Krankheit gebracht wird" (Bittner 2011: 24). Somit werden primär schwule (ggf. bisexuelle) Schüler adressiert. Dies ist erstens problematisch, weil dadurch der Anschein entsteht, dass nicht-queere Schüler_innen nicht betroffen seien. Dabei zeigen aktuelle Statistiken, dass die Anzahl der HIV-Neu-

infektionen in den letzten Jahren bei heterosexuellen Kontakten tendenziell stärker gestiegen ist als bei homosexuellen Kontakten (Robert Koch-Institut 2023: 5). Zweitens wird schwule Sexualität weiterhin durch die Verknüpfung mit Krankheit und Gefahr als abweichend und (gesellschafts-)bedrohend wahrgenommen und die Stigmatisierung von schwulen Jungen/Männern als potenzielle HI-Virusträger (re)produziert (Dannecker 2019: 55).

Es erscheint daher weniger überraschend, dass zum einen die Mehrheit schwuler Jungen Angst vor dem Outing hat – gefolgt von der Angst, dass sich Freund_innen von ihnen abwenden (Krell/Oldemeyer 2017: 87) – und dass schwule Jungen sich eher dafür entscheiden, sich nach der Schulzeit zu outen (FRA 2020). Sie unterwerfen sich somit heteronormativen Strukturen (Butler 2001: 12), um neben Differenz- auch Normalitätserfahrungen zu erleben und ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit und „sozialer Existenz" (ebd.: 15) befriedigen zu können.

Trotz einer tendenziell steigenden Sichtbarkeit queerer und schwuler Lebensweisen in der Gesellschaft und auch trotz Anerkennungs- und Normalisierungstendenzen bezüglich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt[1] (Klenk 2023: 391) kann Schule weiterhin als Ort heteronormativer Reproduktion und Subjektbildung verstanden werden (Klenk et al. 2024: 87), in dem Männlichkeit weitestgehend durch heterosexuelles und -romantisches Begehren bestimmt wird. Aufgrund von Angst vor Anfeindungen oder aufgrund sozialer und sexueller Scham (Kleiner 2020) müssen schwule Jungen häufig in Subkulturen „abtauchen" (Jacobs 2013: 27), um (erste) romantische oder sexuelle Erfahrungen zu sammeln (ebd.; Jansen 2025).[2] Einerseits sind schwule Jungen hetero-männlichen stereotypischen Erwartungen ausgesetzt. Andererseits werden sie durch schwule stereotypische Fremdzuschreibungen und teils vorurteilsbehaftet als normabweichend markiert. Ausgehend von diesen ambivalenten Männlichkeitserwartungen durch Schule und Peergroup stellt sich die Frage, wie schwule Heranwachsende Männlichkeit(en) konstituieren und ob Transformationen (bereits) in der Schule stattfinden.

1 Wobei sich diese Tendenzen selektiv auf Homosexualität, teils auf Transgeschlechtlichkeit, jedoch weniger auf Intergeschlechtlichkeit oder Bisexualität beziehen (Klenk 2023: 391; Klenk et al. 2024).

2 Dass schwule Heranwachsende häufig in schwulen Subkulturen „abtauchen" (Jacobs 2013: 27) und diese weiterhin benötigen, wird in der Studie von Jansen (2025) immer wieder bestätigt.

4 Theoretische und method(olog)ische Zugänge

Machtkritische, (queer-)feministische, poststrukturalistische und (de-)konstruktivistische Ansätze (u.a. Kleiner 2015; Butler 2018; Hartmann 2023) sowie Heteronormativitätskritik (u.a. nach Degele 2005) bilden die theoretische Grundlage dieses Beitrags. Ergänzt durch Ansätze zu Post-Heteronormativität (u.a. Busche 2021; Klenk 2023) wird grundlegend von einem „Wandel und [einer] Persistenz geschlechtlicher und sexueller Macht- und Herrschaftsverhältnisse" (Klenk 2023: 8) ausgegangen. Diese werden beispielsweise nicht (nur) von klassischer Homophobie durch negative Einstellungen bezüglich rechtlicher Gleichstellung begleitet. Homonegativität äußert sich eher durch negative Einstellungen in Bezug auf Sichtbarkeit von Homosexualität in der Öffentlichkeit („moderne Homophobie") und in Bezug auf das Unbehagen durch die Nähe homosexueller Personen („affektive Homophobie") (Küpper et al. 2017: 50f.). Konkret im Schulkontext meint Post-Heteronormativität u.a., dass Lehrkräfte im Zuge einer vermeintlichen Gleichstellung Homonegativität weniger ernst nehmen und diese weniger sanktionieren (Klenk 2023: 397f.).

Unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheitsverhältnisse, wie sie schwule Heranwachsende strukturell, institutionell, individuell und – wie zuvor skizziert – insbesondere im Kontext Schule (er-)leben, bedarf es einer methodologischen Zugangsweise, die die komplexen Lebensrealitäten schwuler Jungen prozessartig, d.h. über längere Zeiträume betrachtend, mitberücksichtigt, sowie einer (post-)heteronormativitätskritischen Perspektive, die feinfühlig mit geschlechtlichen und sexuellen (Fremd-)Zuschreibungen und ihren strukturellen Bedingungen umzugehen vermag, um (schulische) Konstruktionsprozesse von Männlichkeit(en) angemessen erfassen zu können.

Die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung ermöglicht, dass subjektive Bedeutungszuschreibungen innerhalb biografischer Momente und Prozesse objektive Sinnstrukturen aufdecken können, die wiederum auf generative Regeln, sprich auf konkrete Benachteiligungsstrukturen verweisen können (Oevermann 1979). Eine geschlechtersensible Biografieforschung ist zudem notwendig, um das „konkrete […] Zusammenspiel unterschiedlicher sozialer Ordnungen" (Dausien 2008: 359) in Verbindung zu gesellschaftlichen (Benachteiligungs-)Strukturen reflektieren zu können.

Das für diesen Beitrag ausgewertete Datenmaterial, bestehend aus zehn biografisch-narrativen Interviews schwuler cis* Männer, wurde ursprünglich für das Dissertationsprojekt „Paarbeziehungen schwuler Männer im 21. Jahrhundert" (Jansen 2025) generiert.[3] Bereits bei dieser Auswertung mit der biogra-

3 Die Interviewpartner wurden unter erschwerten Bedingungen während der Corona-Pandemie über wissenschaftliche Verteiler und die Dating-Plattform *Romeo* gefunden.

fischen Fallrekonstruktion (Rosenthal 2014) drängten sich Männlichkeitskonstruktionen thematisch in den Vordergrund. Nach erneuter und fokussierter fallrekonstruktiver Analyse für diesen Beitrag konnten schulische Differenzerfahrungen und der Umgang mit Männlichkeitserwartungen im gesamtbiografischen Verlauf retrospektiv rekonstruiert werden.

Ein weiteres Merkmal dieses Beitrags ist die bildungstheoretische Auseinandersetzung mit dem Umgang mit unterschiedlichen Männlichkeitserwartungen unter Berücksichtigung zweier Bildungskonzepte: Bildung als fundamentale Transformation eines Selbst-Weltverhältnisses (Koller 2018) und Bildung als Stabilisierungsprozess der subjektiven Handlungsfähigkeit (Wischmann 2010; Wischmann/Jansen 2024; Kokemohr 2007). Letzteres referiert auf einen Balanceakt aus Unterwerfung und Ent-Unterwerfung (Butler 2001) und setzt ein kritisches Bildungsverständnis unter Einbezug von sozialen Ungleichheitsverhältnisse voraus (Heydorn 1969; Messerschmidt 2007). Für diesen Beitrag ermöglichen somit die methodologische Herangehensweise und die bildungstheoretische Einordnung einschließlich bisheriger Studienergebnisse einen ersten Einblick darin, wie schwule Heranwachsende gesamtbiografisch und ebenso in ihrer Schulzeit Männlichkeit(en) aushandeln und schulische Männlichkeitserwartungen ihre (schwule) Subjektbildung herausfordern.

5 Ambivalente Männlichkeit(en) und schwule Subjektbildung

Aus den Einzelbiografien lässt sich insgesamt eine Vereinheitlichung von Männlichkeit, wie sie innerhalb der Schule zwischen Peers konstruiert ist, erkennen: Wie bereits in vorherigen Arbeiten hervorgehoben besteht eine binäre Gegenüberstellung von Homo- und Heterosexualität, wobei hetero Jungen als männlich und homo Jungen als typisch schwul und somit als wenig(er) männlich gedeutet werden. Diese Vorstellungen werden durch tradierte Stereotype und Vorurteile, wie die unterstellte Beziehungsunfähigkeit, reproduziert. Nicht nur wird jugendliche Männlichkeit primär als heterosexuell begriffen, Homosexualität und Männlichkeit – ausgehend von einem heteronormativen Männlichkeitsideal – scheinen sich auszuschließen. Diese Auffassung wird von schwulen Schülern durch (in-)direkte verbale oder auch körperliche Anfeindungen ihrer Mitschüler_innen im Laufe der Schulzeit internalisiert. Durch diese geschlechterhierarchische Abwertung, schwule Jungen seien keine „richtigen“ Jungen, sind viele schwule Heranwachsende von einer omnipräsenten sozialen Scham behaftet, als deviantes (sexuelles und geschlechtliches) Subjekt im Schulalltag sichtbar und angreifbar zu werden.

[I]n diesem klassischen heterosexuellen Weltbild war ich sozialisiert (1) und ähm hab auch schmerzhaft die Erfahrung gemacht wenn ich meine Männlichkeitsrolle als Jugendlicher nicht voll ausgefüllt habe ähm wie Kinder können grausam sein ((lacht)) wie Gesellschaft einen das spüren lässt (Lasse, 31 J.).

Den Erwartungsdruck, sich binär als homo oder hetero zu positionieren, empfinden einige Biografen als besonders belastend. Obgleich sie ihr homosexuelles und homoromantisches Begehren bereits im Alter von 10/11 Jahren wahrnehmen, fehlt(e) ihnen das Wissen und eine adäquate Sprache, um ihr Begehren, ihre Bedürfnisse wie auch ihre Unsicherheiten (rechtzeitig) einordnen und verbalisieren zu können. Weil Homosexualität auch im Unterricht weitestgehend unsichtbar bleibt (vgl. auch Klenk et al. 2024: 83f.), positive Vorbilder bei den Lehrkräften fehlen und somit die Vorstellung davon ausbleibt, wie schwule Sexualität gelebt wird, klären sich viele Heranwachsende über Pornografie und Dating Apps auf. Dies prägt häufig unrealistische Vorstellungen von Körpern, Sexualität und Beziehungen, die weitestgehend nicht den Lebensrealitäten Jugendlicher entsprechen, sodass sie überzogene Männlichkeitserwartungen an (potenzielle) Partner und an sich selbst stellen, die zuweilen von den Interviewpartnern nicht erfüllt werden können. Zum einen zeigen zwei Biografen, dass dies zur Enttäuschung und Abwertung der eigenen (schwulen) Männlichkeit führen kann, zum anderen kann der potenzielle Partner als ein utopischer stereotypischer hetero Mann idealisiert werden. Die jüngeren Biografen beklagen sich darüber, dass sie auch innerhalb der Dating Apps einem Positionierungsdrang ausgesetzt sind, sich in vermeintlich binäre Rollen beim schwulen Sex einzuordnen, wodurch nicht nur Unsicherheiten und Überforderungen entstehen können, sondern auch tradierte Frau-Mann-Rollen zwischen schwulen Männer unreflektiert übernommen werden (Jansen 2025): Der sexuell aktive Mann symbolisiere den Mann; der sexuell passive Mann die Frau (vgl. dazu auch Bourdieu 1998: 201f.). Diese Deutung wird durch sexualisierte Zuschreibungen von Mitschüler_innen häufig verstärkt.

[M]ein Gefühl war zu dem Zeitpunkt (.) Beziehungen müssen sich entlang der Linien von Top und Bottom und Aktiv Passiv finden und entwickeln […] Also es war irgendwie das Ding von (1) daran erkennt man ob man geeignet sei obwohl ich das für mich nie passend fand (.) aber das war irgendwie son Faktor der hats für mich vom Gefühl her schwer gemacht in diesem Beziehungsgame mitzuspielen (Finn 27 J.).

Um sich vor potenziellen Anfeindungen zu schützen, versuchen schwule Schüler häufig schwule Stereotype zu vermeiden und hetero-männliche stereotypische Verhaltens- und Ausdrucksweisen zu imitieren. Im Sinne einer heteronormativen Sozialisation gelingt es einigen Jungen, einen bereits inkorporierten hetero-männlichen Habitus aufrechtzuerhalten.

[A]lso ich konnte gut Männlichkeit imitieren und ich konnte auch ziemlich gut hetero imitieren (1) und selbst wenn nicht (1) wusste ich (2) ich war mir sehr klar darüber an welchen Stellen ich vielleicht Femininität oder was anderes zeige (1) das heißt ich konnte das dosieren und planen (Finn, 27 J.).

Eine weitere Imitation von Hetero-Männlichkeit zeigt sich bei Alexander. Getrieben von der sozialen Scham, der Angst vor Anfeindungen und der Unwissenheit darüber, wie sich zwei liebende Jungen in der (schulischen) Öffentlichkeit begegnen, unterwirft er sich mit seinem ersten festen Freund der heteromännlichen Norm des Begrüßens:

> […] dadurch dass wir nicht wussten wie wir jetzt überhaupt als zwei junge Männer eine Beziehung führen können oder müssen […] wie man das kumpelhaft so gemacht hat (.) bisschen hier mal so auf die Schulter geklopft ((lacht)) (Alexander, 28 J.).

Brüche mit einer hetero Männlichkeit sind in der Strategie des vorübergehenden Outings als bisexuell/biromantisch zu erkennen. Sich zunächst (oder in der Schule ausschließlich) als bi zu positionieren, kann als erster Versuch gedeutet werden, sich als nicht-hetero bzw. queer zur verorten. Dadurch, dass der insbesondere im Schulkontext negativ konnotierte Begriff „schwul" vermieden wird, weichen die Heranwachsenden weniger von der normativen Männlichkeit ab, weil sie dennoch Mädchen begehren würden. Auch wenn diese Art der Bewältigung für einige Jungen den Outing-Prozess vereinfachen mag, ist die Strategie als problematisch anzusehen, da Bisexualität/Biromantik als unterstellte Übergangsphase an Glaubwürdigkeit, Anerkennung und Sichtbarkeit verlieren kann (Kleiner 2015: 287).

Ein Moment der Ent-Unterwerfung gegenüber hetero-männlichen Strukturen zeigt sich beim (Schul-)Sport. In einigen Biografien wird der Fußballsport als Bedrohung wahrgenommen, da Fußball gesamtgesellschaftlich Weiblichkeit und Homosexualität als gemeinsames Schwächeres herabsetzt. Die Fußball-Dominanz im Sportunterricht steht symbolisch für die hetero-männliche Dominanz innerhalb (und außerhalb) schulischer Strukturen. Indem sie sich für Alternativen einsetzen (z.B. Seilspringen, Tanzen), wehren sich schwule Jungen gegen eine unterdrückende homonegative Hetero-Männlichkeit.

> [D]u bist ein Junge musst du Fußball spielen und musst du wissen wie das geht und musst das mögen sonst bist du kein richtiger Junge (Ikaros, 34 J.).

Wenn durch unerfüllte Erwartungen an Körperlichkeiten und Verhaltensweisen der Druck, ein „richtiger Junge" zu sein, größer wird, kann die Figur des Hetero-männlichen symbolisch zum bedrohlichen Feindbild werden:

> [D]ie Leute die mich verletzt haben und vor denen ich Angst hatte (1) das waren Männer und Jungs die im Alter meines Bruders oder mir waren (1) das war der Stereotyp Mensch (1) Mann (1) bei dem sämtliche Alarmglocken bei mir angingen (Finn, 27 J.).

Hier zeigt sich also die herausfordernde Ambivalenz, einerseits einem Hetero-Männlichkeitsideal zu entsprechen, weil aufgrund des zugeschriebenen männlichen Geschlechts jene Männlichkeitsvorstellungen erwartet werden und somit die Gefahr von Anfeindungen sinkt. Andererseits versuchen schwule Schüler sich zu ent-unterwerfen, sich von tradierten und normierten Männlichkeitsvorstellungen abzugrenzen, sich diskursiv und performativ als eigenständiges

schwul-männliches Subjekt zu konstituieren, das sich fernab heteronormativer Vorstellungen von Liebe, Sexualität, Körper, Geschlecht, Beziehungen und Lebensstilen entfalten kann. Doch die ineinander verwobene Wirkungsmacht der Sozialisationsinstanzen Schule, Peergroup und ebenso der (Herkunfts-)Familie drängen das heranwachsende Subjekt immer wieder zur heteronormativen Unterwerfung unter eine binäre Zweigeschlechtlichkeit und dieser entsprechend unter Männlichkeitsvorstellungen, die sich an heteronormativen Lebensweisen orientieren.

Transformationsprozesse zu alternativen Männlichkeiten sind im biografischen Zeitraum der Schule daher eher selten zu erkennen. Erst in weiteren biografischen Verläufen, z.B. während des Studiums, bei der partnerschaftlichen Zukunftsplanung oder nach der Distanzierung von der Herkunftsfamilie, werden transformierte Männlichkeiten sichtbar.

> [I]ch war so mega ungeoutet […] Also bei mir hat man das auch gar nicht geahnt so […] jetzt bin ich schwul (1) also queerschwul […] vor allem in meiner queeren Community erlebe ich das immer wieder so so Momente wo man einfach man selbst ist (Sadri, 26 J.).

Während der Schulzeit ließen sich in der Studie überwiegend Stabilisierungsprozesse rekonstruieren, in denen die schwulen Jungen immer wieder versuchen, sich ihre Männlichkeit nicht durch ihre Peers aberkennen zu lassen. Indem sie sich sowohl Heteronormen unterwerfen, um sozial eingebunden zu sein, als auch versuchen durch erstes Ausprobieren ihre Queerness zu zeigen bzw. zu leben, sind Bildungspotenziale schwuler/queerer Männlichkeiten zu erkennen. Unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit schwuler Heranwachsender konnten somit herausfordernde (schulische) Bewältigungsprozesse als Bildungsprozesse beleuchtet werden, die im späteren biografischen Verlauf auch Transformationen evozieren können. Trotz steigender Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bleibt jedoch (vorerst) die Dominanz einer Hetero-Männlichkeit im Schulkontext bestehen, die schwul-männliche Subjekte nicht nur hierarchisch herabsetzen, sondern sie auch in ihrer schwulen/queeren Subjektentfaltung einschränken kann:

> [D]as begleitet einen ich glaube als schwuler Mann ein Leben lang (1) immer diese diese äh diese Hab-Acht-Haltung zeig nicht zu stark wer du bist weil du könntest verletzt werden dadurch (Lasse, 31 J.).

6 Fazit

Der gesamtbiografische Zugang anhand des ausgewählten Datenmaterials zehn schwuler Männer ermöglicht einen ersten Blick auf Transformations- und Stabilisierungsprozesse zu Männlichkeiten schwuler Heranwachsender. Hier zeigen sich Bildungspotenziale diverser (schwuler) Männlichkeiten, die in unterschiedlichem Maße tradierte Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen beinhalten oder aber auch jene Binarität überwinden können. Aufgrund ambivalenter Männlichkeitserwartungen innerhalb der Schule sind Transformationsprozesse zu alternativen, diversen schwulen Männlichkeiten jedoch eher im jungen Erwachsenenalter zu erkennen.

Trotz der gestiegenen Sichtbarkeit schwuler Lebensweisen in der Gesellschaft fehlen weitestgehend (positive) queere/schwule Vorbilder – so auch im Schulkontext, sodass sich schwule Schüler innerhalb der Schule zumeist nicht repräsentiert fühlen. Sie können tagtäglichen Differenzerfahrungen und Anfeindungen ausgesetzt sein. Schule selbst kann so für einige Schüler als „Hintergrundrauschen" (Finn, 27 J.) nebensächlich werden, wenn die tägliche Performativität einer Hetero-Männlichkeit zur primären Alltagsaufgabe wird.

Auch wenn aus dem ausgewählten Datenmaterial bereits wichtige Erkenntnisse zu Männlichkeitserfahrungen und -vorstellungen rekonstruiert wurden, bedarf es insbesondere intersektionaler Perspektiven zu Männlichkeiten. Denn obwohl im Rahmen des genannten Dissertationsprojektes keine Mehrebenenanalyse (Winker/Degele 2009) geleistet werden konnte, zeigten sich bereits hier mögliche Verwobenheiten zwischen Männlichkeitserwartungen und sozialer Herkunft. Für intersektionale Analysen eignen sich sowohl die biografische Fokussierung auf schwule Schüler als auch auf (junge) Erwachsene, die ggf. mit erlebten Stabilisierungen oder auch Transformationen retrospektiv auf Männlichkeiten blicken können, um schwule Männlichkeiten – und somit ggf. auch schwule Lebensweisen – dezidierter beschreiben und verstehen zu können.

Für Schule, Unterricht und Lehrkräfte lassen sich aus diesem Beitrag dennoch schulische Handlungsempfehlungen formulieren, die nicht neu sind, jedoch in besonderem Maße bestärkt wurden: Dazu gehören die Anerkennung stetiger Benachteiligung schwuler Jugendlicher, das Aufbrechen hetero- wie homo-männlicher und weiblicher Stereotype und die stärkere Berücksichtigung positiver queerer/schwuler Vorbilder und Lebensweisen – insbesondere durch das Hinterfragen (post-)heteronormativer Momente und Unterrichtsinhalte im Schulalltag.

Literatur

Bachmann, Anne (2014): Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen schwuler und bisexueller Männer. Berlin: Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung.

Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.

Bourdieu, Pierre (1998): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: transcript.

Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (2022): Jungen in Bildungskontexten. Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: 10.25656/01:24840.

Busche, Mart (2021): Next Stop: Postheteronormativität. In: Sozial Extra 45, 2, S. 85–89.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2018): Das Unbehagen der Geschlechter. 19. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeit. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19973-3.

Dannecker, Martin (2019): Fortwährende Eingriffe. Aufsätze, Vorträge und Reden zu AIDS und HIV aus vier Jahrzehnten. Berlin: Deutsche Aidshilfe e.V.

Degele, Nina (2005): Heteronormativität entselbstverständlichen: Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: Freiburger FrauenStudien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung 11, 17, S. 15–39.

Elliott, Karla (2016): Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. In: Men and Masculinities 19, 3, S. 240–259.

FRA: European Union Agency for Fundamental Rights (2020): EU-LGBTI II Survey: A long way to go for LGBTI equality. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

https://fra.europa.eu/en/data-and-maps/2020/lgbti-survey-data-explorer [Zugriff: 19.08.2024].

Gärtner, Marc/Scambor, Elli (2020): Caring Masculinities. Über Männlichkeiten und Sorgearbeit. In: APuZ 70, 45, S. 22–27.

Hartmann, Jutta (2023): Queere Bildung – kritische-dekonstruktive Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität. In: Baader, Meike Sophia/Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hrsg.): Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 182–195.

Heydorn, Hans-Joachim (1969): Ungleichheit für Alle. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften 54, 11. Jahrgang, Heft 5/6: Vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite, S. 361–388

Jansen, Marvin (2025): Paarbeziehungen schwuler Männer im 21. Jahrhundert: Eine rekonstruktive Studie zu partnerschaftlichen Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Bildungsprozessen. Schriftenreihe: Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Bd. 19. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Kleiner, Bettina (2020): Sexuelle und soziale Scham. In: Kalmbach, Karolin/Kleinau, Elke/Völker, Susanne (Hrsg.): Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–64.

Klenk, Florian C. (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI.10.3224/84742631.

Klenk, Florian C./Mallwitz, Mario/Jansen, Marvin (2024): Queere Un/Sichtbarkeiten im Feld der Schule. Einblicke in aktuelle Studien zu den Erfahrungen und Herausforderungen schwuler Schüler und Lehrer. In: Erziehungswissenschaft 68, 1-2024, S. 81–90.

Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): Lsbti* Jugendliche in Berlin: Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln? Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Klocke, Ulrich (2022): Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Schule und Unterricht: Eine Expertise zu Forschungsbedarfen für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.psychology.hu-berlin.de/de/1695813/57490/klocke_2022_umgang-mit-geschlechtlicher-und-sexueller-vielfalt.pdf [Zugriff: 19.08.2024].

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): Coming-out – und dann…?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Opladen: Barbara Budrich.

Küpper, Beate/Klocke, Ulrich/Hoffmann, Lena-Carlotta (2017): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos.

Messerschmidt, Astrid (2007): Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault. In: Pädagogische Korrespondenz 36, S. 44–59.

Meuser, Michael (2006): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Oevermann, Ulrich (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–433.

Pangritz, Johanna (2020): Strafende Pädagogen – fürsorgend und doch hegemonial? Brauchen wir wirklich mehr Männlichkeit? Ein kritischer, quantitativer Beitrag

zum Verhältnis von hegemonialen Männlichkeitsvorstellung, Feminisierung und Punitivität. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Pangritz, Johanna (2021). Männlichkeit, Care und Gleichstellung. Fürsorgende Männlichkeiten als Chance für das Geschlechterverhältnis?. In: IZGOnZeit. Onlinezeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Geschlechterforschung (IZG). 10, 1 (Aug. 2021), S. 21–32. DOI: https://doi.org/10.11576/izgonzeit-4691 [Zugriff: 19.08.2024].

Pangritz, Johanna/Jansen, Marvin (2024): Transformationspotenziale von Männlichkeit(en) aus weiblicher und queeren Perspektiven. Tagungsbeitrag: Krisen und Transformationen, DGfE-Kongress 2024, Halle.

Robert-Koch-Institut (2023): Epidemiologisches Bulletin 47/2023. Berlin: Robert-Koch-Institut. https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Archiv/2023/Ausgaben/47_23.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 19.08.2024].

Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung (Grundlagentexte Soziologie). 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Schaaf, Frederick (2016): Homosexuelle Schüler im Sportunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie über homosexuelle Schüler und ihre individuellen Erfahrungen im Sportunterricht. Dissertation (Sportwissenschaft), Ruhr-Universität Bochum. https://d-nb.info/112945195X/34 [Zugriff: 19.08.2024].

Scheibelhofer, Paul (2018): „Du bist so schwul!“ Homophobie und Männlichkeit in Schulkontexten. In: Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornelia/Schartner, Bianca (Hrsg.): Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–50.

Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Kindheiten, Bd. 30. Berlin/Weinheim: Juventa. DOI: https://doi.org/10.1007/s11614-006-0088-4.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92609-4.

Wischmann, Anke/Jansen, Marvin (2024): Bildung als Balanceakt zwischen Transformation und Stabilisierung. In: Lipkina, Julia/Epp, André/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 265–281.

Ad J. Ott, Christa Kappler & Tina Hascher

Diversität unter dem Regenbogen. Subjektive Geschlechtszugehörigkeiten und die Wahrnehmung des Schulklimas von LGBTIQ+ Jugendlichen in der Deutschschweiz

1 Einleitung und Fragestellung

In den letzten Jahren sind für die Schweiz Entwicklungen festzustellen, welche die allmählich breitere gesellschaftliche Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt verdeutlichen, wie die Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare im Jahr 2021 oder die Möglichkeit seit 2022, den – nach wie vor binär gehaltenen – Geschlechtseintrag unbürokratisch ändern zu können. Gleichzeitig werden Menschen außerhalb der cis-heterosexuellen Norm in der Schweiz noch immer im gesellschaftlich Abweichenden (Oldemeier 2017) positioniert; Hinweise darauf liefern steigende Meldungen von LGBTIQ+[1]-feindlichen Angriffen und Diskriminierungen (LGBTIQ Helpline 2023).

Klenk (2023: 23) markiert diesen „transitiven Gesellschaftszustand des sowohl als auch“ mit dem Begriff der Post-Heteronormativität, der mit der öffentlichen Schule als Stellvertreterin für Werte und Normen der Gesellschaft unmittelbar verknüpft ist. Die Schule fungiert nicht mehr nur als Lern-, sondern verstärkt auch als Lebensraum von Jugendlichen und ist damit für eine psychosoziale Entwicklung von großer Bedeutung (Harring/Rohlfs/Gläser-Zikuda 2022). Es gibt aber Hinweise, dass sie durch die Reproduktion normativer heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit die Marginalisierung von Jugendlichen fördert, welche diesen Normen nicht entsprechen können oder wollen. Die häufig unter dem Akronym LGBTIQ+ zusammengefassten Lebensrealitäten und Anliegen sind dabei nicht für alle Jugendlichen deckungsgleich, da sie aufgrund mehrerer, sich überschneidender Identitäten und zugeschriebener Positionen und damit verbundener Machtstrukturen einzigartige Erfahrungen mit Privilegien und Benachteiligungen machen (Rosenthal 2016). So bringen un-

1 Das Akronym „LGBTIQ+“ steht für lesbisch, schwul, bisexuell, trans, inter*, queer sowie weitere Selbstbezeichnungen. Dessen Verwendung im Beitrag ist ein Versuch, Jugendliche mit „differenzübergreifenden Gemeinsamkeiten in De-/Privilegierungserfahrungen“ (Klenk 2023: 44) zu benennen. Um möglichst präzise deren Untergruppen zu bezeichnen, werden im vorliegenden Beitrag verschiedene Akronyme verwendet.

https://doi.org/10.3224/84743103.09

terschiedliche geschlechtliche Verortungen sowie Diskriminierungserfahrungen an der Schnittstelle von Heteronormativität[2] und Rassismus spezifische Dynamiken mit sich (IDA 2021; Lanfranconi et al. 2023).

Bisher existieren keine umfassenden Studien dazu, inwiefern LGBTIQ+ Jugendliche in der Schweiz die Schule als „queer-freundlichen" Raum und damit ein positives Schulklima wahrnehmen. Zudem ist unklar, inwiefern sich ihre Schulerfahrungen in Zusammenhang mit ihrer subjektiven Geschlechtsverortung unterscheiden und wie diese mit ihrem rassistischen Diskriminierungsrisiko verknüpft sind. Der vorliegende Beitrag präsentiert deshalb Daten aus einer Online-Befragung von LGBTIQ+ Jugendlichen und fokussiert auf die Fragestellung: *Wie nehmen LGBTIQ+ Jugendliche aus der Deutschschweiz mit unterschiedlichen geschlechtlichen Verortungen und unter Berücksichtigung ihres rassistischen Diskriminierungsrisikos das Schulklima wahr?*

2 Theorie und Forschungsstand: Die Wahrnehmung des Schulklimas durch LGBTIQ+ Jugendliche

Um zu ergründen, inwiefern LGBTIQ+ Jugendliche die Schule als in ihrer Entwicklung unterstützend wahrnehmen, erweist sich das multidimensionale Konstrukt des Schulklimas als „Qualität und Charakter des Schullebens" (National School Climate Council, 2007) als geeignete Perspektive. Bisherige Erkenntnisse zu den vier Ebenen von Schulklima – physische und emotionale Sicherheit, Unterricht und Lernen, soziale Beziehungen und die institutionelle Umgebung (Wang/Degol 2016) – in Bezug auf LGBTIQ+ Jugendliche zeichnen folgendes Bild:

Schüler*innen geschlechtlicher wie auch sexueller Minderheiten stehen neben alterstypischen Herausforderungen vor zusätzlichen Hürden, darunter die Entwicklung und Integration der von der Heteronormativität abweichenden geschlechtlichen und sexuellen Identität, der Umgang mit LGBTIQ+ Feindlichkeit in der Schule, die fehlende Sichtbarkeit im Unterricht sowie eine schulische Umgebung, welche die Bedürfnisse von LGBTIQ+ Jugendlichen nicht berücksichtigt (Krell/Oldemeier 2015; Enzendorfer/Haller 2020). LGBTQ+[3] Jugendliche aus Deutschland und der Schweiz sind häufig von Diskriminierung, körperlichen Angriffen und Beschimpfungen betroffen (Hessischer Ju-

2 Der Begriff „Heteronormativität" bezieht sich im vorliegenden Beitrag auf die normative Zweigeschlechtlichkeit und bezieht das Konzept der Cisnormativität mit ein (Degele, 2005).

3 Bei Befunden, die inter* Erfahrungen nicht einschließen, wird im Akronym LGBTQ+ das „I" nicht erwähnt.

gendring e.V. 2017; Udrisard/Stadelmann/Bize 2022). Spezifisch TIN+[4] Jugendliche berichten von Erfahrungen von Misgendering, Viktimisierungen und Unwohlbefinden (Oldemeier 2021) und betonen die Bedeutung von ‚safe spaces', in welchen sie sich wohl und sicher fühlen können (Xu/Roegman 2023). In einer großen US-Studie gaben trans und nicht-binäre Teilnehmende höhere Werte an Unwohlsein und Viktimisierung sowie mehr vermiedene Orte an als ihre cis LGB+[5] Peers (Kosciw/Clark/Menard 2022).

Erfahrungen von inter* Jugendlichen in der Schweiz sind, noch weniger als in Deutschland (Klocke/Salden/Watzlawik 2020), kaum sichtbar: Lanfranconi et al. (2023) stellen einen Mangel an Wissen, Ausbildung und Dienstleistungen zu Intergeschlechtlichkeit im Schweizer pädagogischen Bereich fest. In einer EU-weiten Umfrage berichten inter* Personen von Diskriminierungen und Mobbingerfahrungen aufgrund ihrer Variationen der Geschlechtsmerkmale (FRA 2020).

LGBTQ+ Schüler*innen stimmen darin überein, dass ihre Lebensrealitäten zu wenig oder gar nicht im Unterricht thematisiert werden und es an umfassender Aufklärung und Sensibilisierung fehlt (Hessischer Jugendring e.V. 2017). Viele sehen ihren Freundeskreis als Ressource, insbesondere Freund*innen, die selbst LGBTQ+ sind (Meyers/Reiners/Samuel 2019). Von Peers so akzeptiert zu werden, wie man ist, wird im heteronormativen Kontext von jungen trans Personen als befreiend und empowernd wahrgenommen (Stemmer et al. 2024). Ein weiteres positives Signal ist zudem, wenn Lehrpersonen eine Funktion als Bezugsperson einnehmen und Unterstützung und Beratung bieten (Hessischer Jugendring e.V. 2017). In der US-Studie nahmen 96.3% der LGBTQ+ Teilnehmenden mindestens eine Person vom Schulpersonal als unterstützend wahr (Kosciw/Clark/Menard 2022).

Forschungsergebnisse zu Mehrfachdiskriminierungen von LGBTIQ+ Schüler*innen sind rar. Abreu et al. (2022) stellen in ihrem systematischen Review mit 23 US-Studien aus der Schulpsychologie einen Erkenntnismangel über Schulerfahrungen von LGBTQ+ Schüler*innen of Colour und Interaktionen zwischen Rassismus- und Heteronormativitätserfahrungen fest. Weitere Studien aus den USA (Kosciw/Clark/Menard 2022; Truong/Zongrone/Kosciw 2020) weisen auf eine verstärkte Diskriminierung von LGBTQ+ Schüler*innen of Colour hin. Forschungsdaten aus dem deutschsprachigen Bildungsbereich scheinen nicht vorzuliegen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass bisherige, empirische Studien zwar einzelne Aspekte der Schulklimadimensionen beleuchteten, jedoch kein ganzheitlicher Blick auf die Wahrnehmung des Schulklimas von LGBTIQ+ Schüler*innen

4 TIN+ steht für trans, inter*, nicht-binär und weitere genderdiverse Selbstbezeichnungen.
5 Cis LGB+ steht für cisgeschlechtlich lesbisch, schwul, bisexuell und weitere orientierungsdiverse Selbstbezeichnungen.

untersucht wurde. Das Ziel unserer Studie war daher, einen Beitrag zur Bearbeitung dieser Forschungslücke zu leisten und tiefere Einsichten in die Wahrnehmung des Schulklimas unter Berücksichtigung ihrer geschlechtlichen Verortungen als auch des rassistischen Diskriminierungsrisikos zu gewinnen.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Anlage der Studie

Im vorliegenden Beitrag wurden Querschnittsdaten aus einer quantitativen Online-Befragung des SOGUS-Projekts („Sexuelle Orientierung, Geschlecht und Schule") der Universität Bern und der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich analysiert (Ott et al. 2024). Das quantitative Studiendesign wurde gewählt, um mittels numerischer Messung signifikante Unterschiede und Muster in der Wahrnehmung des Schulklimas der Teilnehmenden zu identifizieren (Creswell 2014). Von September bis Oktober 2022 wurde die anonyme Online-Umfrage über (Jugend-)Organisationen, soziale Medien und Flyer beworben.

3.2 Erhebungsinstrumente

Um die queer-dekonstruktive Perspektive mit der immanenten Kritik an der Anwendung von Kategorien zu berücksichtigen, enthielt der Fragebogen[6] neben nicht-heteronormativen und vielfaltsinkludierenden Fragen positive Abfragethemen wie Queer Joy sowie möglichst viele offene Fragen mit der Gelegenheit zur freien Textantwort (Oldemeier 2017). Im Folgenden werden die Fragen und Angaben vorgestellt, die für den thematischen Fokus des vorliegenden Artikels von Relevanz sind.

3.2.1 Geschlechtliche Verortungen

Die Geschlechtsidentität wurde mit Hilfe von drei Angaben erhoben: „Wie würdest du deine Geschlechtsidentität beschreiben?" (10 Selbstbezeichnungen[7]: „weiblich", „männlich", „nicht-binär", „cisgender", „transgender", „genderqueer", „agender"; „genderfluid", „unsicher/questioning", „inter*", „andere Identität, und zwar:") und ein offenes Textfeld; amtliches Geschlecht

6 Der vollständige Fragebogen kann bei den Autor*innen angefragt werden.

7 Die Auswahl basiert auf den Angaben des Fragebogens von Kosciw et al. (2020) und wurde an den Schweizer Kontext adaptiert (vgl. www.dubistdu.ch/infopool/lexikon).

(„Weiblich“, „Männlich“, „Intergeschlechtlich“, „Möchte ich nicht sagen“); intergeschlechtliche Verortung („Ja“, „Nein“, „Ich bin nicht sicher / weiß nicht“, „Ich verstehe die Frage nicht“). 57.6% der Teilnehmenden wählten mindestens zwei, 17.2% drei oder mehr Selbstbezeichnungen.

Das Rekodieren von Geschlechterkategorien ist eine Strategie, um detaillierte Informationen in umfassendere Kategorien zu übersetzen und statistische Analysen zu ermöglichen (Vivienne et al. 2023). Dies birgt das Risiko, hegemoniale Festschreibungen von Identitäten als stabil, universell und unveränderlich zu verstärken, und steht in Friktion zur komplexen Temporalität von TIN+ Lebensrealitäten (Ruberg/Ruelos 2020). Die Studie orientiert sich deswegen an den Empfehlungen von Ruberg et al. (2020), Mehrfachantworten und demnach überlappende Verortungen zu ermöglichen. Teilnehmende mit Auswahl trans bzw. cis sowie weiblich/männlich wurden anhand der Definition des TGNS (2022) in die Kategorien trans weiblich, trans männlich, cis weiblich, cis männlich rekodiert. Die Kategorie nicht-binär+ beinhaltet, angelehnt an Vivienne et al. (2023), Teilnehmende, welche die Selbstbezeichnungen nicht-binär, genderfluid, genderqueer, agender sowie weitere genderexpansive Selbstbezeichnungen im offenen Textfeld wählten. Die Kategorie inter* wurde aus Angaben zu inter* als Selbstbezeichnung und der intergeschlechtlichen Verortung gebildet. Die Geschlechterkategorien trans allgemein (alle Teilnehmenden, die transgender als Selbstbezeichnung wählten) und unsicher/questioning wurden nicht rekodiert.[8]

3.2.2 Rassistisches Diskriminierungsrisiko

Das rassistische Diskriminierungsrisiko wurde anhand der selbst wahrgenommenen Fremdzuschreibungsvariable „Wirst du üblicherweise als weisse:r Schweizer:in wahrgenommen?“ mit 6 Auswahlmöglichkeiten („Nie“, „Selten“, „Manchmal“, „Oft“, „(Fast) immer“, „Ich weiss nicht“) erfasst. Diese Frage ermöglicht gemäß einer Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Baumann/Egenberger/Supik 2018) im Vergleich zur subjektiven Selbstauskunft der ethnischen Herkunft oder der Staatsangehörigkeit die trennschärfste Unterscheidung von Bevölkerungsgruppen mit hohem und geringem rassistischem Diskriminierungsrisiko.

3.2.3 Das wahrgenommene Schulklima

Das wahrgenommene LGBTIQ+ spezifische Schulklima wurde anhand eines an den Schweizer Kontext angepassten Fragebogens des LGBTQ+ National School Climate Survey (Kosciw et al. 2020) mit insgesamt 101 Items erhoben.

8 Im vorliegenden Beitrag werden demnach nicht Teilnehmende, sondern Selbstbezeichnungen miteinander verglichen.

Folgende Items und Skalen, subsummiert unter den Schulklima-Ebenen, wurden für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung einbezogen:

Physische und emotionale Sicherheit: Skala „Erlebte Belästigungen" (ω = 0.90), gebildet aus zehn Items in Bezug auf verbale Belästigung, leichte und schwere körperliche Angriffe, bestohlen werden sowie Belästigungen über die sozialen Medien. Ein dichotomes Item zu „Unwohlbefinden/nicht sicher fühlen in der Schule aufgrund des Geschlechts, des Geschlechtsausdrucks oder der sexuellen Orientierung".

Soziale Beziehungen: Skala „Soziale Beziehungen zum Schulpersonal" (ω = 0.91) zum Wohlbefinden dabei, LGBTQ+ Themen mit acht verschiedenen Personengruppen zu besprechen. 5-stufiges Item zur „wahrgenommenen Akzeptanz der Mitschüler*innen".

Unterricht und Lernen: 4-stufiges Item „LGBTQ+ Themen im Unterricht ansprechen".

Institutionelle Umgebung: Itemgruppe „Gibt es in der Schule Orte, wo du dich unwohl/nicht sicher fühlst?" mit Antwortmöglichkeiten ja/nein für acht Orte (Schulzimmer, Gang/Flur, Toiletten, Umkleideräume, Sportplätze, Schulgelände, Sportunterricht, Lager/Schulausflüge).

Offen gestellte Fragen: Ergänzend zu den standardisierten Items und Skalen wurden folgende Fragen gestellt, welche die Teilnehmenden mit eigenen Worten in einem Textfeld beantworten konnten: „Möchtest du uns zum Thema […] noch etwas mitteilen?"

- Wohlfühlen als LGBTIQ+ an deiner Schule (n = 107)
- Belästigungen und Übergriffe (n = 23)
- Sichtbarkeit von LGBTIQ+ und Unterstützung in deiner Schule (n = 22)
- LGBTIQ+ im Unterricht (n = 57)
- Diskriminierung gegen LGBTIQ+ in deiner Schule (n = 35)

3.3 Stichprobe

Der Online-Fragebogen erreichte insgesamt 2159 Aufrufe. Nach Anwendung der Einschlusskriterien (Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren, die sich als Teil des LGBTQ+ Spektrums identifizieren und im deutschsprachigen Teil der Schweiz zur Schule gehen) umfasste der finale Datensatz 564 Teilnehmende aus 18 der 20 deutschsprachigen Schweizer Kantone. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, sind Teilnehmende der inter* Kategorie mit durchschnittlich 15.3 Jahren

am jüngsten und unterscheiden sich vom Altersdurchschnitt der übrigen Kategorien (16.5 – 17.0 Jahre). Jugendliche mit den Selbstverortungen inter* und cis männlich geben am häufigsten an, nie oder selten als weiße*r Schweizer*in wahrgenommen zu werden.

Tabelle 1. Beschreibung der Stichprobe gemäß Alter und rassistischem Diskriminierungsrisiko (hier gruppiert nach nie/selten, manchmal, oft/(fast)immer und ich weiß nicht), differenziert nach geschlechtlichen Verortungen (a. = allgemein; m. = männlich; w. = weiblich).

	Trans a.	Trans m.	Trans w.	Nicht-binär+	Un-sicher	Inter*	Cis w.	Cis m.
n[9]	100	38	6	211	94	8	230	57
Alter (Jahre)	16.6	16.9	17.0	16.6	16.6	15.3	16.5	16.9
*Wahrnehmung als weiße*r Schweizer*in (n = 557) in Prozent*								
Nie/selten	9.1	7.9	0.0	8.6	9.6	25.0	9.0	20.0
Manchmal	3.0	2.6	0.0	6.7	4.3	12.5	4.1	5.5
Oft/(fast) immer	77.8	71.1	100	78.5	79.8	62.5	82.9	67.3
Ich weiß nicht	10.1	18.4	0.0	6.2	6.4	0.0	4.1	7.3

Quelle: eigene Darstellung

3.4 Statistische und inhaltsanalytische Auswertungen

Für die statistische Analyse wurden Geschlechterkategorien mit mindestens 20 Zuordnungen berücksichtigt.[10] Um eine zugrundeliegende Faktorenstruktur der Umfrageitems zu untersuchen, wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt,[11] aus welcher die oben genannten Skalen berechnet wurden.

Die Fragebogen-Items wurden mit Hilfe der Statistikprogramme SPSS (IBM Corp. 2022) und R (R Core Team 2023) abhängig von der Eigenschaft der Daten, mittels linearer oder logistischer Regression statistisch ausgewertet.

9 Aufgrund der geschlechtlichen Mehrfachverortungen der Teilnehmenden beträgt die summierte Anzahl der Personen in den Geschlechterkategorien mehr als 564.

10 Die Erfahrungen der Teilnehmenden mit trans weiblichen und inter* Selbstbezeichnungen mit jeweils 6 bzw. 8 Nennungen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Falls diese im Ergebnisteil nicht berichtet werden, wurden keine Textantworten zur jeweiligen Frage abgegeben.

11 Die explorative Faktorenanalyse unter Verwendung der Maximum-Likelihood-Methode mit obliquer Rotation basierte auf der vollständigen Substichprobe der Teilnehmenden (n = 381).

Die Auswertung der offenen Textantworten erfolgte mittels induktiv kategorisierendem Verfahren in Anlehnung an die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012).

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden, geordnet nach Schulklima-Ebenen und mittels Analyse quantitativer Daten, Muster und Trends des Antwortverhaltens der Teilnehmenden vorgestellt und mit Hilfe der qualitativen Daten vertieft analysiert.[12]

4.1 Physische und emotionale Sicherheit

Unwohlbefinden aufgrund des Geschlechts, des Geschlechtsausdrucks oder der sexuellen Orientierung
Die Chance, sich wegen des Geschlechts, des Geschlechtsausdrucks oder der sexuellen Orientierung unwohl in der Schule zu fühlen, ist für cis weibliche Teilnehmende um 77.6% und für cis männliche Teilnehmende um 60.1% reduziert im Vergleich mit den anderen Teilnehmenden.[13] Der Zusammenhang mit dem rassistischen Diskriminierungsrisiko ist dabei nicht signifikant.

Erlebte Belästigungen
Cis weibliche sowie Teilnehmende mit der Selbstbezeichnung unsicher/questioning berichten signifikant weniger häufig von Belästigungen als alle anderen Teilnehmenden.[14] Ein hohes rassistisches Diskriminierungsrisiko hängt dabei signifikant mit häufigerem Berichten von Belästigungen zusammen.

Während cis Teilnehmende in den offenen Antworten Coming-Out Themen und queerfeindliche Bemerkungen von Schüler*innen und Lehrpersonen verhandeln, berichten Schüler*innen mit trans und nicht-binär+ Verortungen von geschlechtsspezifischen Diskriminierungen wie Misgendering, heteronormativer Infrastruktur und Transfeindlichkeit. Insbesondere Teilnehmende mit trans Verortung – unabhängig ob trans weiblich, trans männlich oder trans allgemein

12 Werden Geschlechterkategorien nicht erwähnt, gibt es in der jeweiligen Auswertung für diese Kategorie keine signifikanten Effekte. Das rassistische Diskriminierungsrisiko moderierte in keiner Berechnung den Zusammenhang zwischen Geschlechterkategorien und Schulklimavariablen signifikant. Daher wird das rassistische Diskriminierungsrisiko nur im Zusammenhang mit Schulklimavariablen dargestellt.

13 $\chi^2(6) = 76.93$, $p < .001$, $n = 501$. Cis weiblich: $\text{Exp}(B) = 0.22$, $p < .001$; Cis männlich: $\text{Exp}(B) = 0.40$, $p = .050$.

14 $F(7, 344) = 5.51$, $p < .001$, $n = 352$. Cis weiblich: $B = -0.30$, $p = .008$; unsicher/questioning: $B = -0.21$, $p = .013$; rass. Diskriminierungsrisiko: $B = 0.09$, $p = .002$.

– beschreiben Beleidigungen und Gerüchte, Androhen und Erleben von Gewalt, wie auch private und unangenehme Fragen zur Geschlechtsidentität, die ihnen von Mitschüler*innen gestellt wurden. Während eine inter* Person die Lehrkräfte sehr positiv und unterstützend wahrnimmt, berichten zwei von drei inter* Personen von feindlichem Verhalten insbesondere ihrer Mitschüler*innen.

4.2 Soziale Beziehungen

Soziale Beziehungen zum Schulpersonal
Cis weibliche Teilnehmerinnen fühlen sich signifikant wohler als alle anderen Teilnehmenden, mit dem Schulpersonal über LGBTIQ+ Themen zu sprechen. Zusammenhänge mit dem rassistischen Diskriminierungsrisiko sind nicht signifikant.[15]

*Wahrgenommene Akzeptanz der Mitschüler*innen*
Cis weibliche Teilnehmer*innen nehmen die Akzeptanz der Mitschüler*innen als signifikant höher wahr als alle anderen Geschlechterkategorien. Unabhängig von der Geschlechterkategorie geben Teilnehmende mit hohem rassistischen Diskriminierungsrisiko die wahrgenommene Akzeptanz der Mitschüler*innen tiefer an als solche mit geringem Risiko.[16]

In den offenen Kommentaren berichten Teilnehmende mit trans, nicht-binär+ und unsicher/questioning Selbstbezeichnungen von Angst und Unwohlbefinden, wenn es darum geht, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule anzusprechen – insbesondere, wenn queerfeindliches Verhalten von Seiten der Mitschüler*innen nicht von den Lehrpersonen sanktioniert wird und damit folgenlos bleibt. Cis LGB+ Jugendliche wie auch solche mit nicht-binär+ Verortung erzählen davon, dass ihr Nicht-Geoutet-Sein als Schutz vor Belästigungen dient.

4.3 Unterricht und Lernen

LGBTQ+ Themen im Unterricht
Zwischen den Geschlechterkategorien ist kein Unterschied im Wohlbefinden festzustellen, LGBTQ+ Themen im Unterricht anzusprechen. Über alle Teilnehmenden hinweg hängt ein hohes rassistisches Diskriminierungsrisiko mit

15 $F(7, 334) = 2.68$, $p = .010$, $n = 341$. Cis weiblich: $B = 0.28$, $p = .039$.
16 $F(7, 345) = 2.39$, $p = .021$, $n = 352$. Cis weiblich: $B = 0.42$, $p = .041$; rass. Diskriminierungsrisiko: $B = -0.10$, $p = .043$.

einem signifikant geringeren Wohlbefinden zusammen, LGBTQ+ Themen im Unterricht anzusprechen.[17]

Die offenen Antworten zeigen, dass die Jugendlichen die Unterrichtsinhalte unabhängig von den geschlechtlichen Verortungen als nach wie vor stark heteronormativ wahrnehmen. Am ehesten werden Homo-/Bisexualität, vereinzelt noch Trans-Binarität angesprochen, aber kaum weitere geschlechtliche Lebensrealitäten. Besuche und Lektionsgestaltungen von externen Fachpersonen werden von cis weiblichen Jugendlichen als sehr fruchtbar erachtet. Eine Person mit trans allgemeiner Verortung berichtet von einer Lehrperson, die sich im Rahmen eines solchen externen Inputs geoutet hat, was für das darauffolgende eigene Outing sehr unterstützend war.

4.4 Institutionelle Umgebung

Infrastruktur

Nach ihrem Gefühl von Unwohlbefinden und Nicht-sicher-fühlen in Bezug auf Orte in der Schule befragt, gaben Teilnehmende der trans allgemeinen Selbstbezeichnung durchschnittlich 1.1 mehr Orte an als die Teilnehmenden anderer Geschlechterkategorien (Durchschnitt: 2.0 Orte). Cis weibliche Teilnehmende gaben signifikant weniger Orte des Unwohlseins an als alle anderen Teilnehmenden (0.9 Orte).[18] Umso höher das rassistische Diskriminierungsrisiko der Teilnehmenden, desto mehr Orte des Unwohlseins werden genannt.

In Bezug auf unsichere Orte werden geschlechtlich markierte Bereiche der Schule deutlich häufiger von Personen erwähnt, die sich als nicht-cis definieren. Während einige cis LGB+ Schüler*innen die Erfahrung beschreiben, dass ihnen in Umkleidekabinen sexuelle Motive unterstellt werden, steht für Teilnehmende mit trans und nicht-binär+ Verortung das Fehlen einer genderaffirmativen Umkleidemöglichkeit im Vordergrund. Weiter wird eine Herausforderung von genderneutralen Toiletten deutlich: Gibt es solche überhaupt, ist deren Aufsuchen mit Scham und Angst verbunden, da die Jugendlichen mit negativen Kommentaren rechnen müssen, wenn ihre Mitschüler*innen sie dabei beobachten.

17 $F(7, 341) = 1.93$, $p = .064$, $n = 348$. Rass. Diskriminierungsrisiko: $B = -.09$, $p = .035$.

18 $F(7, 488) = 17.15$, $p < .001$, $n = 495$. Cis weiblich: $B = -1.13$, $p < .001$; trans allgemein.: $B = 1.16$, $p < .001$; rass. Diskriminierungsrisiko: $B = 0.19$, $p = .016$.

5 Diskussion

Die oben aufgeführten Datenauswertungen zeigen die Wichtigkeit auf, LGBTIQ+ Jugendliche nicht als einheitliche Gruppe wahrzunehmen, sondern spezifische Herausforderungen im Zugang zur Schule als Lern- und Entwicklungsraum zu berücksichtigen. Insbesondere cis weibliche Teilnehmerinnen scheinen das wahrgenommene Schulklima als „queerfreundlicher" zu beurteilen als Teilnehmende anderer geschlechtlicher Selbstverortungen. Dies stimmt mit Forschungsergebnissen aus dem englischsprachigen Raum, insbesondere zur Schulklimadimension Sicherheit, überein, welche cis LGB+ Schüler*innen ein geringeres Risiko für Viktimisierungen zusprechen als trans und nicht-binären Schüler*innen (Kosciw/Clark/Menard 2022) und auf ein geringeres Stigma von cis LGB+ im Vergleich zu trans Personen verweisen (Hoffarth/Hodson 2018). Auch die Differenzierung von Schulerfahrungen zwischen cis weiblichen und cis männlichen Jugendlichen bestätigt die vorliegenden Ergebnisse: Lesbische und bisexuelle cis Schülerinnen sind weniger von Mobbing betroffen als schwule und bisexuelle cis Schüler (Dunn/Clark/Pearlman 2017), vermeiden weniger Orte in der Schule und geben weniger Unwohlsein in Bezug auf ihre sexuelle Orientierung und den Geschlechtsausdruck in der Schule an (Kosciw/Clark/Menard 2022). Dies könnte im Rahmen des hegemonialen Männlichkeitskonzepts (Connell 1987) dahingehend interpretiert werden, dass cis männliche Jugendliche aufgrund engerer normativer Auffassungen von Männlichkeiten bei nonkonformem Geschlechtsausdruck oder Verhalten stärker im Abweichenden positioniert werden. Teilnehmende mit der Selbstbezeichnung unsicher/questioning berichten neben cis weiblichen Teilnehmenden von weniger Belästigungen als andere Geschlechterkategorien, was mit Befunden von Kosciw/Clark/Menard (2022) übereinstimmt. Wie Jugendliche diese Kategorie deuten, sollte weiter untersucht werden.

Obschon die statistischen Effekte klein sind, lässt sich schlussfolgern, dass Teilnehmende mit hohem rassistischen Diskriminierungsrisiko ihr Schulklima negativer wahrnehmen: Je höher das rassistische Diskriminierungsrisiko, desto mehr Belästigungen und Orte des Unwohlseins werden genannt und desto geringer ist die wahrgenommene Akzeptanz der Mitschüler*innen sowie das Wohlbefinden, LGBTQ+ Themen im Unterricht anzusprechen. Die Ergebnisse stimmen mit US-Studienergebnissen überein (Truong/Zongrone/Kosciw 2020; Kosciw/Clark/Menard 2022) und liefern Hinweise, dass das Erleben von zusätzlichen rassistischen Herrschaftsverhältnissen und den daraus entstehenden Diskriminierungsformen (IDA 2021) sich auf die Wahrnehmung des LGBTIQ+ spezifischen Schulklimas negativ auswirkt.

Die in den statistischen Analysen inkludierten Geschlechterkategorien trans männlich und nicht-binär+ waren in Bezug auf die untersuchten Schulklimavariablen in keinem Berechnungsmodell signifikant. Dies könnte aus den

überlappenden Geschlechterkategorien resultieren, welche einen trennscharfen Vergleich erschweren und die Ungenauigkeiten von statistischen Berechnungen erhöhen.[19] Dies führt zur Frage, wie quantitative Analysen das „Sozialleben von Daten“ (Vivienne et al. 2023) im Kontext von nichtlinearen Geschlechtsbildungen, -bewegungen und -überschneidungen (Callander et al. 2021) adäquat berücksichtigen können. Der vorliegende Beitrag verfolgt in diesem Spannungsfeld mit der bewussten Kategorienbildung und deren Diskussion eine reifizierungsreflexive Strategie im Sinne von Klenk (2023). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass der Aufruf zur Studienteilnahme inter* Jugendliche nicht mit einbezog und nur wenige trans weibliche Teilnehmende gewinnen konnte. Dieser Limitation sollte in zukünftigen Studien mit gezieltem Einbezug und Adressierung begegnet werden.

Unser Beitrag fokussiert auf einige negative Schulklimavariablen[20], was im Rahmen einer schadenszentrierten Forschung (Tuck 2009) dominante Bilder von „gefährdeten“ LGBTIQ+ Jugendlichen verstärken und deren Handlungs- und Widerstandsfähigkeiten (Busche/Fütty 2023) unsichtbar machen kann. Demnach sollte der vorliegende Beitrag als Ausgangspunkt verstanden werden, in zukünftigen quantitativen Forschungsprojekten der Komplexität und den Widersprüchlichkeiten (Tuck 2009) von Schulerfahrungen der LGBTIQ+ Jugendlichen Raum zu geben und queeres Wissen, Freude und Visionen der Jugendlichen mitzuerheben.

Literatur

Abreu, Roberto L./Audette, Lillian/Mitchell, Y’Londa/Simpson, Ina/Ward, Jessica/Ackerman, Lindsay/Gonzalez, Kirsten A./Washington, Katherine (2022): LGBTQ student experiences in schools from 2009–2019: A systematic review of study characteristics and recommendations for prevention and intervention in school psychology journals. In: Psychology in the Schools 59, 1, S. 115–151.

Baumann, Anne-Luise/Egenberger, Vera/Supik, Linda (2018): Erhebung von Antidiskriminierungsdaten in repräsentativen Wiederholungsbefragungen. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Busche, Mart/Fütty, Tamás Jules (2023): Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans*, Inter*, Nichtbinarität und Agender in der Schule. In: Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hrsg.): Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 75–90.

19 Eine Voraussetzung für eine Regression ist eine geringe Multikollinearität, die auf starke Korrelationen zwischen Prädiktoren hinweist. Die vorliegenden stat. Berechnungen erfüllen diese Voraussetzungen, jedoch besteht eine messbare Multikollinearität zwischen den Geschlechterkategorien.

20 Für die in Kapitel 3.2 beschriebene Erhebung von Queer Joy vgl. Ott et al. (2024).

Callander, Denton/Newman, Christy E./Holt, Martin/Rosenberg, Shoshana/Duncan, Dustin T./Pony, Mish/Timmins, Liadh/Cornelisse, Vincent/Duck-Chong, Liz/Wang, Binhuan/Cook, Teddy (2021): The Complexities of Categorizing Gender: A Hierarchical Clustering Analysis of Data from the First Australian Trans and Gender Diverse Sexual Health Survey. In: Transgender health 6, 2, S. 74–81.

Connell, Raewyn (1987): Gender and Power. Society, the Person, and Sexual Politics. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Creswell, John W. (2014): Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4th edition. Washington, DC: SAGE.

Degele, Nina (2005): Heteronormativität entselbstverständlichen. Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: Freiburger FrauenStudien 17, S. 15–39.

Dunn, Hailee K./Clark, Melissa A./Pearlman, Deborah N. (2017): The Relationship Between Sexual History, Bullying Victimization, and Poor Mental Health Outcomes Among Heterosexual and Sexual Minority High School Students: A Feminist Perspective. In: Journal of interpersonal violence 32, 22, S. 3497–3519.

Enzendorfer, Martina/Haller, Paul (2020): Intersex and Education: What Can Schools and Queer School Projects Learn from Current Discourses on Intersex in Austria? In: Francis, Dennis A./Kjaran, Jón Ingvar/Lehtonen, Jukka (Hrsg.): Queer Social Movements and Outreach Work in Schools. Cham: Springer International Publishing, S. 261–284.

FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (2020): A long way to go for LGBTI equality. Luxemburg: Publ. Off. of the Europ. Union.

Harring, Marius/Rohlfs, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2022): Handbuch Schulpädagogik. UTB, Bd. 8698. Münster/New York: Waxmann.

Hessischer Jugendring e.V. (Hrsg.) (2017): Dass sich etwas ändert und sich was ändern kann. Ergebnisse der LSBT*Q-Jugendstudie „Wie leben lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche in Hessen?“. Wiesbaden.

Hoffarth, Mark Romeo/Hodson, Gordon (2018): When intergroup contact is uncommon and bias is strong: the case of anti-transgender bias. In: Psychology & Sexuality 9, 3, S. 237–250.

IBM Corp. (2022): IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0. Armonk, NY: IBM Corp.

IDA Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (2021): Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten in der Migrationsgesellschaft. https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2021_Reader_SuGiM_Screenversion.pdf [Zugriff: 07.08.2024].

Klenk, Florian Cristobal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.

Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): Lsbti* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln? Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Kosciw, Joseph G./Clark, Caitlin M./Menard, Leesh (2022): The 2021 National School Climate Survey. https://www.glsen.org/sites/default/files/2022-10/NSCS-2021-Full-Report.pdf [Zugriff: 04.09.2023].

Kosciw, Joseph G./Clark, Caitlin M./Truong, Nhan L./Zongrone, Adrian D. (2020): The 2019 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual,

Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. https://www.glsen.org/sites/default/files/2021-04/NSCS19-FullReport-032421-Web_0.pdf [Zugriff: 07.04.2023].

Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2015): Coming-out – und dann …?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: DJI Deutsches Jugendinstitut.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lanfranconi, Debra/Eisner, Léïla/Theissing, Leo/Hässler, Tabea (2023): LGBTIQ+ Jugendliche in der Schweiz – Überblick über Organisationen, Schlüsselakteur*innen, politische Massnahmen und Projekte. https://swiss-lgbtiq-panel.ch/wp-content/uploads/2023/09/LGBTI-Youth-Report-2023_German.pdf.pdf [Zugriff: 10.01.2024].

LGBTIQ Helpline (2023): Hate Crime Bericht 2023. Bericht über das Monitoring LGBTQ-feindlicher Diskriminierung & Gewalt in der Schweiz 2022. https://www.pinkcross.ch/unser-einsatz/politik/hate-crime/hatecrime_bericht_2023_de.pdf [Zugriff: 12.08.2024].

Meyers, Christiane/Reiners, Diana/Samuel, Robin (2019): Lebenssituationen und Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen in Luxemburg. https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/39441/1/Meyers_Reiners_Samuel_2019_Lebenssituationen_Jugendliche.pdf [Zugriff: 10.08.2024].

Oldemeier, Kerstin (2017): Heteronormativität: Erfahrungen von jungen lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Menschen. In: Forum Gemeindepsychologie 22, 1, S. 1–14.

Oldemeier, Kerstin (2021): Geschlechtlicher Neuanfang. Narrative Wirklichkeiten junger divers* und trans*geschlechtlicher Menschen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Ott, Ad J./Lüthi, Janine/Kappler, Christa/Hofmann, Monika/Amacker, Michèle (2024): Die Situation von LGBTQ+ Jugendlichen in Deutschschweizer Schulen. Forschungsbericht des Projektes SOGUS – Sexuelle Orientierung, Geschlecht und Schule. Universität Bern, PH Bern, PH Zürich.

R Core Team (2023): R: A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.

Rosenthal, Lisa (2016): Incorporating intersectionality into psychology: An opportunity to promote social justice and equity. In: The American psychologist 71, 6, S. 474–485.

Ruberg, Bonnie/Ruelos, Spencer (2020): Data for queer lives: How LGBTQ gender and sexuality identities challenge norms of demographics. In: Big Data & Society 7, 1, S. 1–12.

Stemmer, Emmie Mika/Gavranić, Maria/Hasenbein, Lisa/Pothmann, Jens (2024): Zwischen Fremd- und Selbstbestimmung. Zur Lebenssituation von trans und nicht-binären Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2024/DJI_Abschlussbericht_Jungtransnicht-bin%C3%A4r_2024.pdf [Zugriff: 09.08.2024].

TGNS Transgender Network Switzerland (2022): Eine Informationsbroschüre von trans Menschen für trans Menschen und alle anderen.

Truong, Nhan L./Zongrone, Adrian D./Kosciw, Joseph G. (2020): Erasure and Resilience: The Experiences of LGBTQ Students of Color. https://www.glsen.org/

sites/default/files/2020-06/Erasure-and-Resilience-Black-2020.pdf [Zugriff: 08.08.2024].
Tuck, Eve (2009): Suspending Damage: A Letter to Communities. In: Harvard Educational Review 79, 3, S. 409–428.
Udrisard, Robin/Stadelmann, Sophie/Bize, Raphaël (2022): Des chiffres vaudois sur la victimisation des jeunes LGBT. Lausanne: Unisanté.
Vivienne, Son/Hanckel, Benjamin/Byron, Paul/Robards, Brady/Churchill, Brendan (2023): The social life of data: strategies for categorizing fluid and multiple genders. In: Journal of Gender Studies 32, 5, S. 498–513.
Wang, Ming-Te/Degol, Jessica L. (2016): School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. In: Educational Psychology Review 28, 2, S. 315–352.
Xu, Lu/Roegman, Rachel (2023): Protective factors for transgender and gender nonconforming youth's high school experience: a systematic literature review. In: Journal of LGBT Youth 2023, 12, S. 1–18.

Sexualitäts- und geschlechterreflexive Perspektiven auf Professionalisierung und Bildungsmaterialien

Lilli Riettiens & Janne Stricker

[Un]Sichtbare Queer[nes]s. Potenziale der Vergemeinschaftung unter Bedingungen von Digitalität im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung

1 Einleitung

Vielfalt im Klassenzimmer schließt auch Lehrer:innen ein. Nur logisch, dass es auch dort LGBT* gibt. In meiner Schulzeit wurde darüber immer mal getuschelt, aber niemand war out. Gut, dass es mit #TeachOut nun auch dazu eine Initiative gibt. (@MedienPfau, 10.03.2021)

Bei Twitter (jetzt X) kursiert seit 2021 der Hashtag #TeachOut, bei dem es sich um den Hashtag der gleichnamigen Kampagne handelte, die vor allem „Selbst-Empowerment und Sichtbarkeit von queeren Menschen in Bildungskontexten" (Website #TeachOut) in und durch Social Media zu fördern suchte: „Bildung sichtbar queer gestalten" (Profil @teach_out_sichtbarkeit), so das Anliegen. Während noch bis September 2022 auf dem Instagram-Kanal der Kampagne beispielsweise diskriminierungsarme Lehrmaterialien u.a. zu Rassismus sowie Sexualität und Geschlecht vorgestellt wurden, so wurde und wird dort ebenfalls dazu aufgerufen, sich als queere Person in einem pädagogischen Beruf mit eigenen „Stories und Beiträge[n] zum Hashtag ‚TeachOut'" zu beteiligen:

Du bist auch queere Lehrer*in, Lehramtsstudent*in, Referendar*in, Erzieher*in oder in anderen pädagogischen Berufen tätig? Dann mach mit und teile deine Stories und Beiträge zum Hashtag „TeachOut" (Instagram-Post vom 03.06.2022 @teach_out_sichtbarkeit).

Entsprechend finden sich unter dem Hashtag sowohl auf X als auch auf Instagram und Facebook Posts, in denen sich Queers in pädagogischen Berufen dazu äußern, was Sichtbarkeit für sie bedeutet. Es sind Äußerungen wie

Sichtbarkeit bedeutet für mich …, dass ich meine Sexualität nicht vor meinen Schüler*innen verstecke, um ihnen so den Raum und die Sicherheit zu geben, dass ich als Ansprechperson immer für sie bereit stehe (#TeachOut No. 130 @_dennisleiding, 16.12.2021).

Diese und ähnliche Aussagen haben uns zum vorliegenden Artikel geführt und damit zu der Frage, wie wir Queerness und pädagogische Professionalität bzw. Professionalisierung von Lehrkräften unter Bedingungen von Digitalität denken können. Denn: Durch unser Beispiel des #TeachOut werden (mindestens)

https://doi.org/10.3224/84743103.10

zwei Bedarfe mit Blick auf Queerness, Schule und Professionalisierung deutlich: *Erstens* zeigt sich unter diesen queeren Lehrkräften der Bedarf, sich zu vernetzen und sich in und mit jener Vernetzung sichtbar zu machen. Diese Sichtbarmachung lässt sich auf ein Orientierungsbedürfnis sowohl für sich selbst als auch für (queere) Schüler_innen zurückführen, denn: „With a lack of visibility comes a lack of understanding" (#TeachOut No. 71 @teach_finn; 19.04.2021). *Zweitens* verweist dies wiederum auf eine Leerstelle im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung, die sich gegenwärtig einerseits kaum mit der Queerness von Lehrkräften auseinandersetzt,[1] während andererseits Potenziale durch Gemeinschaftlichkeit, die einer Kultur der Digitalität als eine von drei besonders charakteristischen Formen konstitutiv eingeschriebenen ist (Stalder 2016), bislang kaum ausgeschöpft werden. Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Aufbauend auf der These, dass sich online Gemeinschaften formieren, die Menschen unterstützen können, sich auch **A**[way] **F**[rom] **K**[eyboard] (Russell 2021) in Gesellschaft zu orientieren, gehen wir davon aus, dass sich eine aktive Verschränkung von Online und Offline positiv auf eine zunehmende Queer-Sensibilisierung im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung und damit langfristig im Kontext Schule auswirken kann. Hierfür skizzieren wir zunächst, dass im „heteronormative[n] Ort[]" Schule (Kleiner 2015: 40) cis-Heterosexualität derart unmarkiert ist, dass die Institution als asexuelle und entkörperte imaginiert und stetig re-produziert wird (Haraway 2020; Preciado 2021; Epstein/Johnson 1998). Entsprechend geht ein Coming Out mit einer Markierung mit Sexualität, Geschlecht und Begehren einher, wobei jene markierten Körper die imaginierte Asexualität und Körperlosigkeit von pädagogischer Institution und Beziehung potenziell gefährden (Abschnitt 2). Daran anschließend widmen wir uns Vergemeinschaftungspraktiken unter Bedingungen von Digitalität als Möglichkeit, *zum einen* Bedarfe und Leerstellen im Kontext von Professionalisierung zu identifizieren und *zum anderen* die Aushandlungen zwischen online und AFK produktiv für die Professionalisierung von Lehrkräften zu wenden. Entsprechend skizzieren wir abschließend das Potenzial jener Verschränkung, innerhalb derer Situiertheiten und Begehren sichtbar, zugänglich und auf diese Weise Orientierungen für Lehrkräfte erfahr- und nutzbar gemacht werden können (Abschnitt 3).

1 Wenige Ausnahmen rücken queere Lehrkräfte selbst als mögliche „Vielfaltsressource" (Klenk 2024) und wichtige Ansprechpartner_innen für queere Jugendliche in den Forschungsfokus. Zudem unterstreichen Arbeiten im Themenfeld um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und Professionalität von Lehrkräften und pädagogisch Handelnden den Bedarf und die Tendenzen zu einem Queering der Professionalisierung (z.B. Baar et al. 2019; Hartmann 2020; Staley/Leonardi 2021; Thuswald/Sattler 2021). Dabei stehen die geschlechtlichen Positionierungen und/oder die sexuellen Orientierungen der Lehrkräfte selbst allerdings bis dato nur in einzelnen Studien im Mittelpunkt.

2 Von [un]markierten Körpern und Situiertheiten. Schule als [a]sexueller Raum?

Idealtypisch und insbesondere in strukturfunktionalistischer Perspektive wurde Schule lange als Institution gedacht, die vor allem von „universalistisch-rollenförmige[n] Beziehungsmuster[n]“ geprägt sei (Helsper 2012: 28). So institutionalisierten sich in ihr Normen, die „Heranwachsende auf gesellschaftliche Teilhabe, insbesondere […] [die] Teilhabe an den je spezifischen Subsystemen einer Gesellschaft, vorbereiten soll[ten]“ (Siemoneit 2021: 67). In Schule würden Differenzen entsprechend insbesondere „über Leistung hergestellt, die den Schüler*innen nicht qua ihres gesellschaftlichen Status’ oder ihres Geschlechts zugeschrieben werde, sondern – idealtypisch gedacht – um die sie sich erst verdient machen müssten“ (ebd.). Demzufolge sei auch das Handeln der Lehrkräfte vornehmlich an Leistung orientiert (zum Leistungsparadigma in Schule s.u.a. Kalthoff 2017; Ricken/Reh 2018; Verheyen 2018). Dabei erweisen sich (mindestens) zwei Aspekte in diesem Kontext als relevant für den vorliegenden Beitrag, die eine vornehmlich strukturfunktionalistische Perspektive deutlich übersteigen und in den vergangenen Jahren an Aufmerksamkeit in der Erziehungswissenschaft gewonnen haben: *Erstens* verweisen insbesondere anerkennungs- und subjektivationstheoretisch orientierte Arbeiten darauf, dass Schüler_innen wie auch Lehrer_innen im Zuge eines subjektivierenden Adressierungsgeschehens überhaupt erst zu solchen gemacht werden. In Schule werden institutionalisierte Formen von Macht und Normen mit einer „beinahe unfreiwillige[n] Empfänglichkeit“ (Butler 2014a: 184; Kuhlmann/Ricken 2022) im von Butler formulierten Prozess des *schoolings* verbunden (Butler 2014b: 177). Kinder und Jugendliche müssen sich „einem Normalisierungsprozess“ (Butler 2014a: 185) unterwerfen, um als Schüler_innen-Subjekt anerkannt zu werden (Riettiens 2024). Zwar verweisen unter anderem Sabine Reh und Norbert Ricken darauf, dass in Schule die „pädagogische *Leistungs*ordnung“ vorherrsche, die „um die Differenz ‚besser-schlechter‘“ kreise (Ricken 2014: 127; Herv. Autorinnen; s. auch Reh/Ricken 2012). Wenn die sich vollziehenden Re-/Adressierungen allerdings „als spezifische Selbst- und Fremdpositionierung[en]“ (Reh/Ricken 2012: 47) verstanden werden, entlang derer „die – in diesem Falle – schulischen Akteur_innen auf Grundlage intelligibler Normen der Anerkennbarkeit zu spezifischen Subjekten *gemacht* werden“ (Riettiens 2024: 199; Herv. i.O.), dann gibt dies den Blick frei auf Re-/Adressierungen als konstitutiven Bestandteil eines Subjektivationsgeschehens in Schule und Unterricht, das ebenso vergeschlechtlichend, rassifizierend etc. ist. Während Heranwachsende in der Schulzeit „also eine sehr spezifische Schwelle der Verletzlichkeit überschreiten“ (Butler 2014a: 183), sind es ebenso die Lehrkräfte, die „in jenem wechselseitigen Adressierungsgeschehen als solche an/erkannt werden“ müssen (Riettiens 2024: 199; Kuhlmann 2023),

was uns zum *zweiten* Aspekt führt: Jene Normen der Anerkennbarkeit in Schule sind eng mit einem Verständnis pädagogischer Professionalität verbunden, das sich durch ein spezifisches Verhältnis von Nähe und Distanz auszeichnet: Würde man einem strukturfunktionalistischen – und idealtypischen – Verständnis von Schule folgen, würden „die Akteur*innen aufgeteilt in Lehrer*innen und Schüler*innen, die sich ausschließlich im Rahmen ihrer öffentlichen Rollen aufeinander beziehen sollen" (Siemoneit 2021: 68). Hierin ist die pädagogische Beziehung „professionell, solange sie spezifisch, universalistisch und leistungsbezogen gestaltet wird" (ebd.). Das Nähe-Distanz-Verhältnis wird in pädagogischen Settings entsprechend als ein antinomisches beschrieben (Helsper et. al. 2001; Helsper 2012; Siemoneit 2021). Eine Antinomie, die – neben einer grundlegenden Asymmetrie – geradezu konstitutiv für jegliche pädagogische Handlung/Beziehung ist und dabei doch allzu häufig erst in den Blick gerät, wenn es um „gravierende Fälle einer Entgleisung in der Spannung von Nähe und Distanz" geht (Helsper 2012: 27). Eingebettet ist jenes Verhältnis in ein nach wie vor beharrliches Asexualitätsparadigma, welches Schule als „asexuelle[n] Ort" konstruiert (Müller 1992: 70). Demgemäß würden Heranwachsende im Spannungsfeld von Öffentlichkeit (Rolle) und Privatheit (Individuum) in Schule als Schüler_innen adressiert, deren (sexuelles) Begehren „anderswo statt[finde]" (Lautmann 2002: 427; vgl. dazu auch Hoffmann 2016). Während in diesem Verständnis Heranwachsende derart gedacht werden, als „legten [sie] Geschlecht, Begehren und Sexualität […] vor den Schultoren ab und beträten die Schule als nunmehr asexuelle Wesen" (Siemoneit 2021: 69), scheint dies doch ebenso für Lehrkräfte mit Blick auf ihre Professionalität und deren Wahrung zu gelten.

Das genannte Asexualitätsparadigma ist jedoch angesichts des in diesem Beitrag Fokussierten noch zu präzisieren, denn: Schule wird zwar idealtypisch als asexueller Raum[2] gedacht, gleichzeitig erweist sie sich durchaus als, wenngleich nicht mehr ungebrochener (Klenk 2024), cis-heteronormativer und cis-heterosexueller Raum (Kleiner 2015), innerhalb dessen cis-Heterosexualität derart unmarkiert ist, dass die Institution als asexuelle und entkörperte imaginiert und stetig re-produziert wird (Haraway 2020; Epstein/Johnson 1998). Demgegenüber werden Positionierungen und sexuelles Begehren jenseits einer binären und cis-heterosexuellen Norm als sexuell und geschlechtlich markiert, wobei jene markierten Körper die imaginierte Asexualität und Körperlosigkeit von pädagogischer Institution und Beziehung potenziell gefährden (vgl. dazu im Kontext von Migration Akbaba 2022). Dabei ist aus unserer Sicht die Unterscheidung von sexueller Orientierung und geschlechtlicher Positionierung

2 In Anlehnung an Martina Löw differenzieren wir Ort und Raum: Während es sich bei Orten um die (referentialisierbaren) Stellen handelt, „an denen plaziert [!] werden kann" (Löw 2001: 198), sind Räume vielmehr von Bewegungen und „Artefakten unterschiedlicher Art bevölkert" (Kalthoff/ Rieger-Ladich/Alkemeyer 2015: 16). Sie entstehen demnach im Tun an einem Ort (dazu auch Riettiens 2021).

relevant: Zwar lassen sich beide mit Muñoz (2020) als Bestandteile von Queerness verstehen und spiegeln sich in Abkürzungen wie LGBTIQ*, für den vorliegenden Untersuchungskontext schlagen wir jedoch eine analytische Differenzierung vor, denn: Wir gehen davon aus, dass eine Markierung mit nichtheterosexuellem Begehren in Bildungsinstitutionen in zweierlei Hinsicht als potenziell gefährdend angesehen werden kann – zum einen mit Blick auf eine als asexuell und körperlos imaginierte pädagogische Institution und Beziehung, zum anderen mit Blick auf befürchtete „Entgleisung[en] in der Spannung von Nähe und Distanz" (Helsper 2012: 27). Hier sind vor allem schwule Männer implizit wie explizit häufig mit dem Vorurteil oder gar Generalverdacht konfrontiert, ‚prädestiniert' für jene Entgleisungen ebenso wie für „‚Frühsexualisierung' und ‚Homosexualisierung'" zu sein (Sager 2022: 329; Aigner/Rohrmann 2012; Cremers/Krabel 2012). Beide ‚Gefährdungen' werden zurückgeführt auf ein sexuelles Begehren, das zwar als abweichend von einer vorherrschenden Heterosexualität konstruiert wird, die dominante binäre Geschlechterordnung jedoch nicht in Frage stellt. Demgegenüber vermag beispielsweise trans*-Sein jene Ordnung in ihren Grundfesten zu erschüttern. Indem es vermeintliche Gewissheiten radikal in Frage stellt, bedroht es nicht nur die Balance pädagogischer Nähe und Distanz, sondern ebenso vermeintlich natürliche Gewissheiten. Schließlich *ist* es doch ein Mädchen – oder war es das gar nie?! (Butler 2021).

Vor diesem Hintergrund erscheint es kaum überraschend, dass queere Lebensweisen in Unterricht und Schule entweder kaum explizite Thematisierung finden oder – sofern sie darin sichtbar werden – gewissermaßen als Sonderformen markiert werden (Voß 2015; Klenk 2023). Der Annahme folgend, dass das alltägliche, professionelle Handeln von Lehrkräften einen Einfluss auf die Alltagswelt in und von Schule hat (Kleiner 2015) und dass sich eine Nicht-Thematisierung bspw. queerer Lebensweisen durch Lehrkräfte gravierend auf Schüler_innen auswirkt, wiegt dies besonders schwer. Denn entgegen dem Argument, dass es „die entsprechenden Schüler_innen in den Einrichtungen nicht gäbe", bleiben queere Schüler_innen angesichts des fehlenden Raumes in Bildungsinstitutionen eher „bewusst ‚unsichtbar'" und ungeoutet (Salden/Watzlawik 2023: 220f.). Jenes bewusste Unsichtbar-Bleiben queerer Schüler_innen kann entsprechend mit der Un/Sichtbarkeit queerer Lehrkräfte ins Verhältnis gesetzt werden, wenn es insbesondere mit Blick auf das antinomische Verhältnis von Nähe und Distanz um die Frage geht, inwiefern das eigene sexuelle Begehren und die eigene geschlechtliche Positionierung ‚Privatsache' sind (ebd.). Damit ist ein Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und Orientierungsfunktion adressiert, welches den Bedarf an Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich queerer Themen in Schule herausstellt: So würden einerseits „Schüler*innen LSBT* stärker akzeptieren, wenn ihre Lehrkräfte sexuelle Vielfalt thematisieren, Möglichkeiten des Kontakts mit LSBT* schaffen, eigenes diskriminierendes Verhalten vermeiden, gegen Diskriminierung

von LSBT* intervenieren und mit ihren Schüler*innen das Antimobbing-Leitbild ihrer Schule thematisieren […]“ (Klocke et al. 2020: 12). Andererseits zeigt sich, dass Lehrkräfte und pädagogisch Handelnde neben Eltern und Freund_innen einen maßgeblichen Einfluss auf das Wohlergehen von queeren Jugendlichen haben (Klocke et al. 2020: 11f.). Folglich kann sich durch queersensibles professionelles Handeln von Lehrkräften ebenfalls auf Seiten der Schüler_innen eine sowohl fragende als auch akzeptierende Haltung gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt herausbilden (Hartmann 2014). Entsprechend kommt Lehrkräften in ihrem professionell-pädagogischen Handeln eine bedeutende Rolle zu, wenn es also zum einen auf inhaltlicher Ebene um die Gestaltung eines queer-offenen und -sensiblen Unterrichts geht und zum anderen um ein alltägliches queer-sensibles und diskriminierungsarmes Handeln im und außerhalb von Unterricht.

Um sowohl Gründe fehlender Thematisierung und damit einhergehender Herausforderungen als auch Unterstützungs- und Professionalisierungsbedarfe im Schulalltag zu Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Schulkontext herauszustellen, hat die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) zwei relevante Studien durchgeführt: Zum einen standen LSBTIQ*-Lehrkräfte mit ihren eigenen Diskriminierungserfahrungen und dem Umgang mit der eigenen sexuellen Orientierung und geschlechtlichen (Nicht-)Positionierung im Schulalltag im Fokus der Befragung (2017a). Zum anderen sind Menschen zu ihren Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen sowie u.a. dem Umgang zu Themen sexueller Vielfalt[3] in Schule befragt worden (2017b). Dabei befürworteten nahezu 90% der Befragten die Vermittlung von Akzeptanz gegenüber nicht-heterosexuellen Personen und damit einhergehenden Lebensformen (ADS 2017b: 143), während sie gleichzeitig deren explizite Thematisierung im Rahmen der Schule eher ablehnten. Zwei Drittel gaben an, es sei „jeder Lehrkraft selbst überlassen […], ob und wie das Thema sexuelle oder geschlechtliche Vielfalt in den Unterricht einbezogen wird“ (ADS 2017a: 11) – ein Ergebnis, das sich mit Erkenntnissen zur Responsibilisierung einzelner queerer Lehrkräfte deckt und damit auch mit dem, was sich als gewissermaßen ‚pädagogische Markierung von Queerness‘ bezeichnen ließe. So zeigt Florian Cristóbal Klenk, dass geoutete Lehrkräfte von cis-heterosexuellen KollegInnen[4] teilweise als Ansprechpartner_innen für Schüler_innen im Kontext queerer Themen adressiert werden (Klenk 2023). Damit wird einer eigenen Befassung aus dem Weg gegangen, während der geouteten Lehrkraft offenbar aufgrund ihrer eigenen Biografie sowohl das Sprechen-Können als auch das Sprechen-Wollen über Queerness unterstellt wird. In den Professionalisierungsbestrebungen zeigt sich somit der Bedarf an der Lehrkräfte-

3 In der repräsentativen Bevölkerungsumfrage standen Themen der geschlechtlichen Vielfalt bewusst nicht im Vordergrund und finden in der Studie selbst nur ergänzend Erwähnung (ADS 2017b: 11).

4 An dieser Stelle wählen wir absichtsvoll die binäre Schreibweise des Binnen-I.

professionalisierung hinsichtlich queerer Themen insgesamt, um ein queeroffenes und queer-sensibles Umfeld in Schule ohne Responsibilisierung einzelner zu schaffen.

Für die oben genannte Ablehnung der Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Unterricht sind (mindestens) zwei Ursachen denkbar: *Erstens* die Unsicherheit auf inhaltlich-professioneller Ebene und die grundlegende Frage: Wie sollte was thematisiert werden? Diese verstärkt sich, wenn die Verantwortung der queer-sensiblen Unterrichtsgestaltung bei den (queeren) Lehrkräften selbst liegt. Damit verbunden ist *zweitens* möglicherweise eine Befürchtung und reale Gefahr, die eigene Unmarkiertheit zu verlieren, könnte daraus doch von außen eine potentielle Gefährdung des pädagogischen Nähe-Distanz-Verhältnisses antizipiert werden, was das schulische Adressierungsgeschehen beeinflussen würde sowie in und außerhalb von Schule die eigene Sicherheit gefährden könnte. Queerness erweist sich demnach – nicht nur – im pädagogischen Kontext als prekärer Zustand, dessen „Brutalität […] besonders in der unaufhörlichen Erwartung zu Tage [tritt], […] als Körper eine Genderaufführung [zu] bestätigen, die in ein binäres Schema passt, um den Vorschriften des Alltags zu genügen“ (Russell 2021: 17). (Queere) Lehrkräfte bewegen sich entsprechend in einem ambivalenten Gefüge zwischen einer als asexuell imaginierten und entkörperten Institution Schule, einem daraus resultierenden Paradigma pädagogischer Professionalität und der eigenen Situiertheit.

3 [Un]Sichtbare Queerness. Potenziale der Vergemeinschaftung unter Bedingungen von Digitalität im Kontext Professionalisierung

Bestehende Bestrebungen, die Professionalisierung von Lehrkräften zu queeren, verweisen zunächst grundlegend darauf, dass Professionalität nicht nur „an eine bestimmte Qualität von Wissen, Können und Wollen gebunden“ ist, sondern auch „an eine eigene Haltung, ein Balancieren von Paradoxien des Themenfeldes sowie an eine reflexive Bewusstheit eigener lebensgeschichtlicher Bezüge zum beruflichen Handeln […]“ (Hartmann 2020: 136; Baar et al. 2019). Entsprechend soll Professionalisierung insbesondere im Kontext von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt „eine systematische Orientierung und Reflexionshilfe“ darstellen, wobei auf die Fähigkeit verwiesen wird, „sich zu reflektieren und (Selbst-)Kritik zu üben“ (Hartmann 2020: 139), um sich bestehender heteronormativer Verhältnisse und erprobter Mechanismen bewusst zu werden und sich und andere für diese zu sensibilisieren. Vor diesem Hintergrund handelt es sich bei Reflexion um einen Fluchtpunkt klassischer wie

auch differenzreflexiver Ansätze pädagogischer Professionalität. Dass hierfür in der digitalen Gegenwart bereits Social Media und insbesondere Twitter (Plattform X) genutzt werden, um sich beispielsweise durch Best-Practice-Beispiele inspirieren zu lassen oder um selbst Informationen und Erfahrungen zu teilen, zeigen aktuelle Forschungen (Conze et al. 2020; Lantz-Andersson et al. 2018). Während ebenso darauf verwiesen wird, dass Lehrkräfte das vormalige Twitter nutzen, um emotionale oder fachliche Unterstützung zu erhalten (Conze et al. 2020; Krutka et al. 2016; Carpenter/Krutka 2014), möchten wir dem Diskurs die Potenziale von Online-Praktiken der Vergemeinschaftung unter Bedingungen von Digitalität und damit der Verknüpfung von Online und Offline hinzufügen. Drei von uns in Anlehnung an Theorien und Konzepte im Kontext von Digitalität herausgearbeitete Eckpfeiler bereiten dieser Argumentation den Weg und stützen sie:

Eckpfeiler I. Häufig liegt „der Befassung mit Digitalisierung […] ein technisches Verständnis digitaler Medien zugrunde" – insbesondere im Kontext Schule (Hofhues/Riettiens 2024: 318; Riettiens 2024). Dementsprechend kreisen die Diskussionen hier vor allem um Kompetenzen, die seitens der Lehrpersonen und Schüler_innen, wenn nicht vorhanden, dann zumindest erworben werden sollten. Medienkompetenz wird dabei meist als Bedienfähigkeit verhandelt, die es den schulischen Akteur_innen erlauben würde, Präsentationsprogramme und Lernsoftwares zu nutzen, um den Unterricht lernendenzentriert(er) und damit ‚effektiver' zu gestalten (KMK 2016, 2021; Petko 2019; Kerres 2020). Zunehmend mischen sich jedoch (medien-)bildungstheoretische Überlegungen in diesen Diskurs ein, denn: Das Digitale hat sich bereits derart fundamental in unsere Gegenwart eingeschrieben, dass „es Teil von Alltagserfahrungen ist" (Hofhues/Riettiens 2024: 318) und sich als regelrechte *Kultur der Digitalität* verstehen lässt (Stalder 2016, 2021). Dabei formuliert Felix Stalder eine Kultur, die mehr Zugänge verspricht und in der „Expressivität, die Fähigkeit, ‚Eigenes' zu kommunizieren, […] nicht mehr nur als Eigenschaft von Künstlern und Wissensarbeitern [gilt], sondern […] von immer breiteren Schichten der Gesellschaft verlangt und schon in der Schule vermittelt [wird]" (Stalder 2016: 93). Gleichzeitig gehe damit sowie mit einem Überangebot an kulturellem Material eine zunehmende Unübersichtlichkeit einher, aus der heraus Orientierungs- und Bedeutungslosigkeit erwachsen könnten. Sich in dieser „große[n] Unordnung" zurechtzufinden und „eigene Ordnungen erstellen *zu können*", avanciert unter Bedingungen von Digitalität demnach nicht nur zu einer der zentralen Aufgaben jedes_r Einzelnen, sondern gleichsam zur „Verpflichtung" (Stalder 2016: 116, Herv. i. O.), was uns zu *Eckpfeiler II* führt: Menschen bauen in der digitalen Gegenwart „im Zusammenspiel mit den Medien sowie Technologien und über verschiedene Techniken" (Verständig 2023: 386) Orientierungen auf. So müssen Regeln, Werte, Normen und Grenzen dessen, was als ‚eigen(es)' wahrgenommen wird, im Verhältnis dazu erneut und beständig ausgelotet werden (Riettiens 2024; Verständig/Stricker

2023; Jörissen/Marotzki 2009). Jene Ins-Verhältnis-Setzungen sind in der digitalen Gegenwart, die geprägt ist von algorithmisierten Pfadlogiken, allerdings derart komplex und vielschichtig, dass es schier unmöglich erscheint, „[s]ich als Einzelner in einer komplexen Umwelt zu orientieren" (Stalder 2016: 129), womit wir zu *Eckpfeiler III* kommen: Orientierung kann in einer Kultur der Digitalität unter anderem durch Praktiken der Vergemeinschaftung erlangt werden. Aufbauend auf Aushandlungsprozessen online bzw. ‚am Keyboard' (Russell 2021) formieren sich Gemeinschaften, die Menschen helfen können, sich auch A[way]F[rom]K[eyboard] (ebd.) in Gesellschaft zu orientieren. Denn durch diese Form der Gemeinschaftlichkeit können ausgehend von gemeinsamen Werte- und Normensystemen gemeinsame „Bedeutungen stabilisiert, Handlungsoptionen generiert und Ressourcen zugänglich gemacht werden" (Stalder 2016: 13).

Was bedeutet das für die Lehrkräfteprofessionalisierung? *Erstens* erweist sich diese Verschränkung von Online und Offline im Kontext von Queerness (und Lehrkräfteprofessionalisierung) insofern als produktiv, als sich der Raum online als „Ort[] für Experimente" lesen lässt. Er bietet Möglichkeiten, sich selbst auszukundschaften, „offen und bereit, von allen gelesen zu werden, die meine Sprache sprechen" (Russell 2021: 14).[5] Dort lassen sich Identitäten, Ideen und Begehren formulieren, „die AFK Welt anders zu sehen, und Formen hervorzubringen, durch die wir an ihr teilnehmen können, um mehr Handlungsspielraum für und durch uns selbst zu gewinnen" (Russell 2021: 16; Bender 2010). Dabei können auch Diskriminierungserfahrungen durch das Teilen und (Mit)Erleben gemeinsam bearbeitet sowie Handlungsoptionen online aufgezeigt und (aus)getestet werden. *Zweitens* wird hierdurch Sichtbarkeit für queere Lebensweisen jenseits einer cis-heterosexuellen Norm nach innen und außen erzeugt, die AFK häufig immer noch als gefährdend für die pädagogische Institution, Beziehung und Professionalität wahrgenommen werden. Wenn wir jene Potenziale der Vergemeinschaftung unter Bedingungen von Digitalität also berücksichtigen, lassen sich darüber *drittens* Bedarfe und Leerstellen in Schule identifizieren, die im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung angegangen werden sollten. Wie bereits zu Beginn mit Blick auf die Hashtags #TWLZ oder #BlueLZ[6] (Déchène et al. 2024; Hövels/Herzmann 2021; Stricker 2023) konstatiert, ließe sich auf diese Weise ‚ernst machen' mit

5 Dabei kommt es leider häufig dennoch zur online Verbreitung von Hass gegen marginalisierte Gruppen wie u.a. Queers (Molter 2022). Ebenso verweisen wir auf gewissermaßen subtilere Prozesse wie bspw. den Digital Queer Gap, der sich v.a. auf ressourcenbedingte Exklusion bezieht (Markom et al. o.D.), oder den Umstand, dass Technologien oft bereits bestehende Ungleichheiten in der Gesellschaft reproduzieren, indem bspw. queere Inhalte auf online Plattformen durch programmierte Algorithmen zensiert oder herunter ‚geranked' werden (Berthélémy 2019).

6 Hierbei handelt es sich um die ‚Lehrer_innenzimmer' auf vormals Twitter und der Plattform Bluesky.

der Verschränkung von Online/Offline, indem sie produktiv für die Lehrkräfteprofessionalisierung sowie für die Queer-Sensibilisierung von (Hoch-) Schule generell gewendet würde.

Wir verweisen keinesfalls auf einen gewissermaßen romantischen Topos des Empowerments von queeren Lehrkräften im Zuge ihrer (online) Vergemeinschaftung. Angesichts eines wechselseitigen Anerkennungsgeschehens in Schule (s. Abschnitt 2) sowie anhaltender und sich teils stark zuspitzender Queer-Feindlichkeiten weltweit erscheint das ohnehin fragwürdig. Vielmehr nehmen wir mit dem Plädoyer zur Verschränkung von Online und Offline als Möglichkeit zur Vergemeinschaftung, Sichtbarmachung und Reflexion Abstand von einer Responsibilisierung einzelner queere(nde)r Subjekte und plädieren für eine Lehrkräfteprofessionalisierung, die sich auch im Kontext sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als jene *systematische* Reflexionsinstanz für ihre ‚Zielgruppe' erkennt. So lässt doch beispielsweise der folgende Post deutlich werden, dass es u.a. einen Bedarf gibt, auch cis-Heterosexualität als eine Positioniertheit bzw. Situiertheit (von Lehrkräften) zu verstehen, die Bestandteil eines wechselseitigen Anerkennungsgeschehens (in Schule) ist:

> [H]eterosexuelle Lehrkräfte outen sich ständig, wenn sie davon erzählen, was sie mit ihren Partner*innen machen, wo die Kinder zur Schule gehen oder mit wem sie irgendwelche Abenteuer am Wochenende erlebt haben. Ich komme da immer ein bisschen ins Schwitzen und muss mir überlegen: „wie viel kann ich da jetzt sagen, was wäre vielleicht auch eine Art Überwältigung der Schüler*innen und wo mache ich mich unauthentisch, indem ich etwas wegdrücke?" In so einem Zwiespalt befinde ich mich ständig und das ist ein Diskurs, den ich die ganze Zeit im Kopf habe (#TeachOut No. 46 @teach_out_21, 30.03.2021).

Sich jenes Bedarfes anzunehmen, könnte also für die Professionalisierung von Lehrkräften bedeuten, auf verkörperte Standpunkte *aller* Beteiligten in einem pädagogischen (und gesellschaftlichen) Ganzen zu insistieren – „ohne Rückgriff auf schwächende Positivismen und Relativismen" (Haraway 2020: 376). So ließe sich „Verantwortlichkeit für die Praktiken [und Positionen entwickeln], die uns Macht verleihen" (Haraway 2020: 398) – beispielsweise über biografisches Arbeiten (Stricker 2023). Unter Bedingungen von Digitalität spielen hierfür online Vergemeinschaftungspraktiken eine zentrale Rolle, indem sie zum einen deutlich machen, dass hier insbesondere seitens der bislang verkörperten, markierten und marginalisierten Subjekte ein Bedarf besteht. Zum anderen werden online Praktiken zum Ausgangspunkt, jene Standpunkte und Situiertheiten zu finden, auszutesten und Verantwortlichkeiten in Resonanz mit Anderen zu entwickeln.

Literatur

Aigner, Josef Christian/Rohrmann, Tim (2012): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern: Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts P 20621-G14 "Public fathers" – Austrian's male workforce in child care (2008–2010). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: https://doi.org/10.25656/01:6751.

Akbaba, Yalız (2022): Double-binding ethnicity. Eine migrationsdispositive Erweiterung von Professionstheorien. In: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): Lehrer*innenbildung – (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 242–260.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017a): LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/lsbtiq_lehrerkraeftebefragung.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Zugriff: 11.09.2024].

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017b): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland: Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/umfrage_einstellungen_geg_lesb_schwulen_und_bisex_menschen_de.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Zugriff: 11.09.2024].

Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung: Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen: B. Budrich. DOI: https://doi.org/10.25656/01:17032.

Bender, Claus (2010): Bildung in Medienwelten?: Eine biografieanalytische Studie zu Lern- und Bildungsprozessen bei Homosexuellen im Internet. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz. DOI: https://doi.org/10.25358/OPENSCIENCE-2278.

Berthélémy, Chloe (2019): The digital rights of LGBTQ+ people: When technology reinforces societal oppressions. EDRI. European Digital Rights. https://edri.org/our-work/the-digital-rights-lgbtq-technology-reinforces-societal-oppressions/ [Zugriff: 11.06.2024].

Butler, Judith (2014a): Epilog. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich, S. 181–187. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dpb.13.

Butler, Judith (2014b): Epilogue. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich, S. 175–180. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dpb.12.

Butler, Judith (2021): Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts. 11. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Carpenter, Jeffrey P./Krutka, Daniel G. (2014): How and Why Educators Use Twitter: A Survey of the Field. In: Journal of Research on Technology in Education 46, 4, S. 414–434. DOI: https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701.

Conze, Daniela/Drossel, Kai/Eickelmann, Birgit (2020): Lehrer*innenbildung in virtuellen Lernnetzwerken – Warum engagieren sich Lehrkräfte im #twitterlehrerzimmer? In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster/New York: Waxmann, S. 31–37. DOI: https://doi.org/10.25656/01:21043.

Cremers, Michael/Krabel, Jens (2012): Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen/Berlin: Budrich, S. 265–285. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg37.21.

Déchène, Monica/Lesperance, Kaley/Ziernwald, Lisa/Holzberger, Doris (2024): From Research to Retweets—Exploring the Role of Educational Twitter (X) Communities in Promoting Science Communication and Evidence-Based Teaching. In: Education Sciences 14, 2, S. 196. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14020196.

Epstein, Debbie/Johnson, Richard (1998): Schooling sexualities. Buckingham [England]/Briston, PA [USA]: Open University Press.

Haraway, Donna (2020): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Bauer, Susanne/Heinemann, Thorsten/Lemke, Thomas (Hrsg.): Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven. Berlin: Suhrkamp, S. 369–403.

Hartmann, Jutta (2020): Heteronormativitätskritische Jugendbildung – Pädagogische Professionalisierung zum Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt'. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 136–153.

Helsper, Werner (2012): Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In: Nerowski, Christian/Rahm, Sibylle (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–46.

Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Die Schule als Raum von Anerkennungs- und Partizipationsverhältnissen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (Hrsg.): Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Opladen: Leske u. Budrich, S. 567–578. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7_14.

Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung: Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen: B. Budrich. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0c5n.

Hofhues, Sandra/Riettiens, Lilli (2024): Digitalität. In: Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Optimierung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: J. B. Metzler, S. 317–321. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-67307-2_45.

Hövels, Barbara/Herzmann, Petra (2021): Kontingenzbearbeitung in der Krise: Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 22, 1, S. 139–158. DOI: https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.11.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. DOI: https://doi.org/10.36198/9783838531892.

Kalthoff, Herbert (2017): Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Un/doing Differences, S. 259–284. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. DOI: https://doi.org/10.5771/9783845292540-260.

Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus/Alkemeyer, Thomas (2015): Bildungspraxis – eine Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis: Körper, Räume, Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 9–34. DOI: https://doi.org/10.5771/9783845277349-9.

Kerres, Michael (2020): Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 17, S. 1–32. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X.

Kleiner, Bettina (2015): Subjekt Bildung Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen: B. Budrich. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03fx.

Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: https://doi.org/10.3224/84742631.

Klenk, Florian Cristóbal (2024): Queere Lehrkräfte – eine schulische Vielfaltsressource? In: Hochschulmagazin der Alice Salomon Hochschule Berlin 46, S. 53–54.

Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): Lsbti* Jugendliche in Berlin – Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln? Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. https://www.sfu-berlin.de/wp-content/uploads/Klocke_Salden_Watzlawik_2020_Lsbti_Jugendliche_in_Berlin.pdf [Zugriff: 03.09.2024].

KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik] (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [Zugriff: 11.09.2024].

KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik] (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf [Zugriff: 11.09.2024].

Krutka, Daniel G./Carpenter, Jeffrey P./Trust, Torrey (2016): Elements of Engagement: A Model of Teacher Interactions via Professional Learning Networks. In: Journal of Digital Learning in Teacher Education 32, 4, S. 150–158. DOI: https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1206492.

Kuhlmann, Nele (2023): ‚Verantwortung‘ als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. DOI: https://doi.org/10.25656/01:29181.

Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/De Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster/New York: Waxmann, S. 99–109.

Lantz-Andersson, Annika/Lundin, Mona/Selwyn, Neil (2018): Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-

developed professional learning groups. In: Teaching and Teacher Education 75, S. 302–315. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008.

Lautmann, Rüdiger (2002): Soziologie der Sexualität: erotischer Körper, intimes Handeln und Sexualkultur. Weinheim/München: Juventa.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Markom, Christa/Steger, Magdalena/Tošić, Jelena/Wandl, Yvonne (o.D.): Digital Queer Gap. https://www.digitclue.net/wp-content/uploads/HUB/Translations%20Concepts%20-%20PDF/Translations_Digital%20Queer%20Gap/Digital%20Queer%20Gap%20DEU.pdf [Zugriff: 31.08.2024].

Molter, Sarah (2022): Bekämpfung von Hasskriminalität gegen LGBTIQ*-Personen. Handlungserfordernisse und Lösungsansätze in Deutschland sowie Einblicke in andere europäische Staaten. https://beobachtungsstelle-gesellschaftspolitik.de/f/6f6183fa28.pdf [Zugriff: 11.09.2024].

Müller, Walter (1992): Skeptische Sexualpädagogik: Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Muñoz, Jose Esteban (2020): Cruising utopia: the then and there of queer futurity. 10th Anniversary Edition. New York: New York University Press.

Petko, Dominik (2019): Medien im Unterricht. In: Kiel, Eward/Herzig, Baldo/ Maier, Uwe/Sandfuchs, Uwe/Scharfenberg, Jonas (Hrsg.): Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 249–256.

Preciado, Paul B. (2021): Can the monster speak? a report to an academy of psychoanalysts. London: Fitzcarraldo Editions. DOI: https://doi.org/10.1111/gwao.12901.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/ Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 35–56. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5.

Ricken, Norbert (2014): Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich, S. 119–133. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dpb.9.

Ricken, Norbert/Reh, Sabine (Hrsg.) (2018): Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9.

Riettiens, Lilli (2021): Doing Journeys. Transatlantische Reisen von Lateinamerika nach Europa schreiben (1839–1910). Bielefeld: transcript. DOI: https://doi.org/10.14361/9783839456736.

Riettiens, Lilli (2024): „Weil wir das halt schon können und die Lehrer nicht so". Anerkennungs- und bildungstheoretische Potenziale im Kontext schülerischer Subjektivation unter Bedingungen von Digitalität. In: Pieper, Marlene/Neuhaus, Till (Hrsg.): Bildung und Digitalität. Verhältnisbestimmungen und (Re)Perspektivierungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–208. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-44228-6_10.

Russell, Legacy (2021): Glitch Feminismus: ein Manifest, Leipzig: Merve Verlag.

Sager, Christin (2022): Sexualität und Pädagogik – Spannungsverhältnisse zwischen (Ent-)Tabuisierung, De-thematisierung und Professionalisierung? In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 98, 3, S. 321–336. DOI: https://doi.org/10.30965/25890581-09703053.

Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2023): So gelingen queere Perspektiven in der Schule. In: Mittertrainer, Mina/Oldemeier, Kerstin/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Diversität und Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 219–235. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_13.

Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität: pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale. Bielefeld: transcript. DOI: https://doi.org/10.14361/9783839454923.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Staley, Sara/Leonardi, Bethy (2021): A Pretty Queer Thing: Thinking Queerly About Teachers' Gender and Sexual Diversity-Focused Professional Learning. In: Journal of Teacher Education 72, 5, S. 511–22. DOI:10.1177/0022487120971588.

Stricker, Janne (2023): Reflexion des beruflichen Alltags von Lehrkräften in der digitalen Welt: Über das Selbstverständnis von Lehrkräften im #twitterlehrerzimmer. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität. DOI: https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2023-108.

Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität: Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript. DOI: https://doi.org/10.14361/9783839458402.

Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München: Hanser Berlin.

Verständig, Dan (2023): Vom Prinzip der Universalität zur Unberechenbarkeit des Sozialen. In: Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Digitalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 385–402. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_14.

Verständig, Dan/Stricker, Janne (2023): Bildung und Orientierung im Zeichen des digitalen Wandels. Über Bildungsprozesstheorie, Grenzen und medienpädagogische Ansprüche. In: Barth, Martin/Hoff, Gregor Maria (Hrsg.): Digitale Welt – Künstliche Intelligenz – Ethische Herausforderungen. Baden-Baden: Nomos, S. 177–197.

Voß, Cordula (2015): Zum Umgang mit Homosexualität in der Institution Schule. In: Breckenfelder, Michaela (Hrsg.): Homosexualität und Schule: Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 37–54.

Theresa Kulick, Lea Belz, Christian Ruder & Madeleine Crößmann-Amend

Sexuelle Bildung – wo steht das Fach Biologie heute? Heteronormativitätskritische Analyse hessischer Biologie-Schulbücher

1 Sexualität begegnet uns überall – auch in der Schule

Aspekte von Sexualität kommen tagtäglich in pädagogischen Situationen vor. Kinder und Jugendliche verbringen 40 Stunden in der Woche miteinander in der Schule, sitzen in der Ecke, manche kuscheln, die Liebespärchen küssen einander, jemand zeigt am Handy ein kurzes Pornovideo usw. Als Lehrperson kommt man zu solchen Situationen dazu und reagiert darauf – oder man macht es nicht. Beides ist ein Zeichen an die Schüler*innen und ein Teil von Sexualerziehung, auch wenn das der Lehrperson vielleicht nicht immer bewusst ist. (Ziegelwanger in: Schmutzer/Thuswald 2016: 66)

Während im öffentlichen und politischen Diskurs Sexualität, Diversität und insbesondere sexuelle und geschlechtliche Vielfalt immer mehr Aufmerksamkeit erhalten, ist das Thema in der Lehrer*innenbildung wenig konkretisiert noch etabliert (Siemoneit 2022: 47–63). Dennoch sollen schulform- und fächerübergreifende Vorgaben, wie bspw. der hessische *Lehrplan Sexualerziehung*, von Lehrpersonen an den Schulen umgesetzt werden. Dieser fordert bereits seit 2016 die Förderung der Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als Aufgabe und Ziel der schulischen Sexualerziehung (HKM 2016: 3). Gleichzeitig zeigt aktuelle Forschung zur Reproduktion von Heteronormativität in der Institution Schule (Klenk 2023; Klocke 2022), dass diese Forderung noch lange nicht erfüllt ist: Im Unterrichts- und Schulalltag erfolgt weder eine ausreichende Thematisierung von nicht-heteronormativen Lebensweisen, noch erfahren queere Menschen umfassend Akzeptanz und Inklusion in der Schule – stattdessen polemisieren verschiedene Akteur*innen in Medien und Öffentlichkeit gegen solche Ziele in Lehrplänen. In diesem rechtspopulistisch aufgeladenen Diskurs könnten die rechtlichen Vorgaben, das Schulgesetz[1] sowie die Kerncurricula (im folgenden KC) der Länder und die sich daran orientierenden Materialien, wie Schulbücher, Lehrpersonen Sicherheit geben.

1 Im hessischen Schulgesetz wird beschrieben, dass neben biologischen Sachverhalten auch „ethische, religiöse, kulturelle und soziale Tatsachen und Bezüge der Geschlechtlichkeit des Menschen“ (HSchG §7) behandelt werden sollen.

https://doi.org/10.3224/84743103.11

Da insbesondere im Fach Biologie, in welchem im Gegensatz zu vielen anderen Fächern durch das im KC vorgegebene Inhaltsfeld *Sexualität des Menschen* eine entsprechende Thematisierung verpflichtend vorgesehen ist, fokussiert der Beitrag dieses Fach und untersucht dafür die aktuellen Auflagen der hessischen Schulbücher aus heteronormativitätskritischer Perspektive. Die zentrale Fragestellung der Untersuchung ist, inwiefern die Inhalte dieser Bücher einem heteronormativitätskritischen Ansatz gerecht werden, der einerseits vielfältige Lebensweisen abbildet und gleichzeitig den Umstand einer heteronormativen Gesellschaft kritisch reflektiert.

Zu Beginn erfolgt eine theoretische Fundierung mit dem Fokus auf Forschung zur (De-)Konstruktion von Heteronormativität in der Allgemeinpädagogik, der Biologiedidaktik und der Sexualpädagogik sowie eine kurze Darstellung zum aktuellen Forschungsstand der Biologieschulbuchforschung im Themenfeld in Deutschland. Im Hauptteil werden die Ergebnisse einer Kriterien-gestützten qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt, in der sowohl Potentiale als auch Schwierigkeiten der Schulbücher aufgezeigt und abschließend kurz die gewonnenen Ergebnisse und deren Bedeutung für die sexuelle Bildung in der Schule diskutiert werden.

2 Fachdidaktische, allgemein- und sexualpädagogische Perspektiven auf Heteronormativität

Obwohl in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen mittlerweile der Konstruktcharakter einer vermeintlich eindeutigen, unveränderbaren und naturgegebenen Zweigeschlechtlichkeit hervorgehoben wird, wird im Alltagsverständnis nach wie vor von eben dieser vermeintlichen Zweigeschlechtlichkeit als Tatsache ausgegangen. Während in der Geschlechterforschung bereits lange von einer sozialen Konstruktion von Geschlecht im Handeln (Faulstich-Wieland 2004) ausgegangen wird, hat Voß (2011) die Zweigeschlechtlichkeit auch aus biologischer Sicht in Frage gestellt, indem er das Kontinuum zwischen Mann und Frau hinsichtlich der Geschlechtsmerkmale Chromosomen, Hormonspiegel und Geschlechtsorgane in den Blick nahm (Voß 2011), welches im Sinne der biologiedidaktischen Forderung, biowissenschaftliche Hintergründe der Vielfalt im Unterricht zu berücksichtigen, abgebildet werden sollte.

Laut den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss soll der Biologieunterricht einen Beitrag zur naturwissenschaftlichen Grundbildung leisten (KMK 2004). Doch für einen zeitgemäßen Biologieunterricht reicht das nicht aus, denn „Lehrende der Biologie sind mehr denn je gefordert, eine Haltung zu entwickeln, die sowohl biowissenschaftliche Hintergründe wie auch gesellschaftliche Realitäten der Vielfalt berücksichtigt“ (Schaal/Schaal 2022).

Huch (2008, 2015) erweitert diese Grundlage mit der fachdidaktischen Forderung nach normkritischem Denken sowie ausgeprägter Bewertungskompetenz, welche im Biologieunterricht gefördert werden sollte, um die aktive Teilhabe einer jeden Person an der Gesellschaft realisieren zu können (Huch 2008: 40). Dabei ist die Herausforderung der *Biologiedidaktik*, diese Kompetenzen auch im Bereich der sexuellen Bildung sukzessive aufzubauen. Die Untersuchungen von Huch (2008, 2015) zu Einstellungen und Wertehaltungen zur sexuellen Orientierung von Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe haben ergeben, dass es zur Thematisierung von *Sexueller Orientierung* im Unterricht zentral ist, „[…] die persönliche Auseinandersetzung Jugendlicher, individuelle Werte und gesellschaftliche Normen kritisch zu hinterfragen" (Huch 2008: 51). Hierbei sollten primär emotionale Zugänge fokussiert werden, da diese eher zur Entwicklung einer diversitätssensiblen Einstellung beitragen als kognitive Zugänge. Die Notwendigkeit der Wahl eines solchen methodisch-didaktischen Ansatzes ergibt sich vor allem auch aus den von Huch 2015 veröffentlichten Ergebnissen, die zeigen, dass unter Jugendlichen affektiv ablehnende Haltungen und Einstellungen gegenüber gleichgeschlechtlich Orientierten weit verbreitet sind (Huch 2015: 193).

Nachdem in der Pädagogik lange Zeit vor allem das Ziel verfolgt wurde, bestehende hierarchische Geschlechterverhältnisse zu überwinden, wird mittlerweile im Sinne sozial(de)konstruktivistischer Ansätze „nicht länger auf Geschlechterunterschiede, sondern auf die Praktiken der Geschlechterunterscheidungen" (Baar/Hartmann/Kampfshoff 2019: 36) geblickt. Die Forderung Huchs, normkritisches Denken zu fördern, geht Hand in Hand mit der allgemeinpädagogischen Forderung nach heteronormativitätskritischem pädagogischen Handeln. Das in den Gender- und Queer-Studies entwickelte Konzept der Heteronormativität markiert die vorherrschende Norm und damit verbundene Privilegierung einer heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit und verbindet damit eine machtkritische Auseinandersetzung mit den Differenzkategorien Geschlecht und Sexualität (Degele 2005: 21; Hartmann 2018: 45). Eine Pädagogik, die dem Anspruch folgt, den vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen (Hartmann 2002) gerecht zu werden, muss demnach per se heteronormativitätskritisch sein (Hartmann 2018: 45f.). Da kein Heraustreten aus heteronormativen Verhältnissen möglich ist, ist es notwendig, Heteronormativität und deren Konstruktion kritisch zu reflektieren, indem sie selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung wird (ebd.). Wenn im Folgenden von heteronormativitätskritischem Handeln oder einer heteronormativitätskritischen Haltung geschrieben wird, ist damit gemeint, dass die Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als gesellschaftliche Normen reflektierend thematisiert und/oder dekonstruiert wird. Hartmann (2018) betont im Zuge dessen, dass Diskriminierung auf Grund von Heteronormativität nicht im Fokus stehen dürfe, sondern vielmehr Handlungsstrategien gegen diese Diskriminierungen (ebd.: 49). Es soll Schüler*innen ermöglicht werden, „Dif-

ferenzen als die Gesellschaft strukturierende Ordnungskategorien und Selbstverständnisse hervorbringende Identitätskategorien zu erkennen, machtvolle Grenzen und Mechanismen der Norm und Normalisierung zu reflektieren sowie eine fragende Haltung zum Prozess der Kategorisierung selbst zu entwickeln“ (ebd.: 50). Zudem gilt es „die real gelebte Vielfältigkeit […] als ein Phänomen gesellschaftlicher Pluralisierungs- wie Norm(alis)ierungsprozesse […] und […] als selbstverständlich aufzugreifen“ (Baar/Hartmann/Kampshoff 2019: 37f.). Angesichts der Verschränkung von Geschlecht und Sexualität mit anderen Differenzkategorien werden mittlerweile auch vermehrt intersektionale Perspektiven auf eine geschlechtsreflektierte Pädagogik eingenommen (Baar/Hartmann/Kampshoff 2019: 38) und abgeleitet davon differenzreflexive Fachdidaktiken gefordert (Klenk 2019; Messerschmidt 2017).

Auch das Praxis- und Forschungsfeld zur sexuellen Bildung, die *Sexualpädagogik* als verhältnismäßig junge Disziplin im Wissenschaftskontext, liefert Erkenntnisse hinsichtlich Heteronormativität. In der Sexualpädagogik sowie in sexualpädagogischer Praxis wird einerseits Zweigeschlechtlichkeit und Heterobegehren häufig als Norm gesetzt und werden vielfältige Lebensweisen als zusätzliche andersartige Möglichkeit präsentiert, wodurch die Konstruktion von Norm und Abweichung reproduziert wird. Andererseits wird in sexualwissenschaftlicher Forschung in jüngeren Publikationen Geschlecht nicht mehr nur als binäre unveränderbare Ontologie verstanden, jedoch werden oft implizit Vorstellungen von Mann und Frau als Grundlage von Sexualität reproduziert (Schmidt/Sielert/Henningsen 2017). Es findet dementsprechend eine Normierung statt, welche Formen des Auslebens von Sexualität akzeptiert und welche begrenzt oder sanktioniert werden (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 7).

Wenn in diesem Artikel also auf Heteronormativität in Schulbüchern geschaut wird, geht es gleichzeitig darum, ob gesellschaftliche Normen der Sexualität (un)ausgesprochen (re)produziert werden oder eine kritische Auseinandersetzung erfolgt. Vanagas (2021) argumentiert, dass eine heteronormativitätskritische Entwicklung innerhalb der Angebote der Sexualpädagogik nicht nur einzelnen Gruppen und Personen zugutekomme, sondern allen:

> Eine diskriminierungssensible Sexualpädagogik würde demnach nicht nur jene schützen, die besonders vulnerabel sind, sondern auch jene, die eine hegemoniale Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität forcieren, darin unterstützen, sich zu emanzipieren und die eigene Geschlechts- und Sexualitätsrepräsentation weniger von Normen abzuleiten und gegen andere abgrenzen zu müssen (Vanagas 2021: 6f.).

Zum aktuellen Forschungsstand der Analysen deutscher Schulbücher lassen sich nur zwei Veröffentlichungen mit dem Schwerpunktbereich der Sexualerziehung in Biologieschulbüchern finden. Diese zeigen, dass die bis dahin untersuchten Schulbücher zwar mehr sexuelle Vielfalt thematisieren, aber weiterhin eine starre Geschlechterbinarität reproduzieren.

Bittner (2011) untersuchte „Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern“ (Bittner 2011: 54f.) und stellte hinsichtlich der Biologiebücher fest, dass implizit und explizit Heteronormativität reproduziert wurde, indem sexuelle Orientierungen jenseits von Heterosexualität nie als gleichwertig zu dieser behandelt, teils gänzlich ausgelassen oder aber sogar negativ dargestellt wurden (ebd.: 57–63). Zusätzlich wird herausgearbeitet, dass kein Buch „Geschlecht als binäre Kategorie […] auch nur ansatzweise in Frage“ (ebd.: 63) stellt. Ein Buch thematisiere Inter*geschlechtlichkeit im Glossar, während gleichzeitig häufig die Zuteilung von Geschlecht als eindeutig möglich dargestellt wird (ebd.: 63f.). Bittner (2011) hebt positiv hervor, dass Geschlechternormen in allen Büchern angesprochen werden, allerdings das Ziel des kritischen Umgangs damit teils verfehlt werde (ebd.: 65f.).

Bei der Untersuchung der Darstellung der Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten in niedersächsischen Biologiebüchern konnten Leitz und Signerski-Krieger (2018) feststellen, dass durch die Schulbücher zwar teils die Entwicklung von Jugendlichen im Hinblick auf ihre sexuelle und geschlechtliche Identität unterstützt wird, die Ergebnisse hier aber kritisch und differenziert betrachtet werden müssen. Vor allem die Darstellung von Trans*- und Inter*geschlechtlichkeit ist in den Schulbüchern unzureichend abgebildet, da diese Themen nur knapp, stellenweise sogar fehlerhaft oder widersprüchlich zu anderen Textstellen dargestellt werden. Positiv fiel jedoch auf, dass „die Schulbuchtexte in Bezug auf verschiedene Formen sexueller Orientierung zunehmend inklusiver verfasst wurden“ (Leitz/Signerski-Krieger 2018). Um diese Perspektiven zu erweitern, erfolgt im nächsten Abschnitt eine heteronormativitätskritische Analyse aktueller hessischer Biologiebücher.

3 Analyse von Biologiebüchern: Methodisches Vorgehen und Herleitung der Analysekategorien

Die Auswahl der analysierten Schulbücher umfasst aktuelle Ausgaben von führenden Schulbuchverlagen. Der Untersuchungsgegenstand sind dabei Biologiebücher, die in Hessen zugelassen sind.

Das hessische KC Biologie für Gymnasien der Sekundarstufe I (HKM 2011) integriert die Sexualerziehung unter dem Basiskonzept *Entwicklung* und thematisiert das Inhaltsfeld *Sexualität des Menschen* speziell in den Jahrgangsstufen 5/6 sowie 9/10. Dabei erweitert das KC für die höheren Klassen (9./10. Klasse) die Inhalte der 5./6. Klasse um zusätzliche Schwerpunkte, wie:

- Vertiefung grundlegender Fachkenntnisse, einschließlich:
  - Hormone
  - Biologische Grundlagen der Empfängnis und Verhütung
  - Reproduktionsmedizin
  - Schwangerschaftsabbruch
- Hetero- und homosexuelle Partnerschaften
- Einflüsse auf sexuelles Verhalten
- Rollenverhalten
- Verantwortung im eigenen Sexualverhalten
- Seelisch-körperliche Selbstbestimmung

Die Schulbuchanalyse konzentriert sich auf die Jahrgangsstufen 9/10, da Schüler*innen nach Abschluss der 10. Klasse die Schule verlassen können und die relevanten Kenntnisse und Kompetenzen erworben haben sollten. Daher wurden Schulbücher ausgewählt, die speziell für die 7. bis 9. Klasse (G8) oder 7. bis 10. Klasse (G9) konzipiert sind.

Anhand dieser Kriterien fiel die Wahl auf folgende Schulbücher:

- „Biosphäre 2 Ausgabe A“ vom Cornelsen Verlag GmbH (1. Auflage; 4. Druck 2022),
- „Biologie heute 2 Gesamtband“ von der Westermann Bildungsmedienverlag GmbH (Druck B2/Jahr 2022), und
- „Natura 2 Allgemeine Ausgabe“ vom Ernst Klett Verlag GmbH (1. Auflage; 2023).

Die Analyse der Bücher erfolgte kriteriengeleitet angelehnt an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 2022. Die Kriterien wurden auf Grundlage der im Theorieteil dargelegten Erkenntnisse entwickelt und im Anschluss an eine erste Sichtung der Datengrundlage nochmals überarbeitet.

Ausgehend von der übergeordneten Fragestellung der Analyse, inwiefern die Inhalte zur Sexualerziehung einem heteronormativitätskritischen Ansatz gerecht werden, der einerseits vielfältige Lebensweisen abbildet und gleichzeitig den Umstand einer heteronormativen Gesellschaft nicht negiert, wurden drei Analysekriterien mit Leitfragen entwickelt: *Verwendung von sexualpädagogischer Fachsprache, Auswahl und Gestaltung der (im KC vorgegebenen) Themen, (De-)Konstruktion von Normvorstellungen zu Geschlecht und Sexualität.* Da aus Platzgründen nicht alle Ergebnisse vorgestellt werden können, wird im Folgenden lediglich die Entwicklung der letztgenannten Analysekategorie abgebildet, deren Ergebnisse später vorgestellt werden. Ausschnitte aus der *Themen*-Kategorie werden im Zuge der Ergebnisdarstellung vorkommen, da es hier Überschneidungen zur *(De-)Konstruktion von Normvorstellungen* gibt.[2]

2 Bei den Untersuchungen der *Verwendung der sexualpädagogischen Fachsprache*, deren Relevanz durch verschiedene Untersuchungen gezeigt wurde (Schmutzer/Thuswald 2016;

Die Untersuchung der impliziten und expliziten (De-)Konstruktion von Normvorstellungen im Biologiebuch ist angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen (Schaal/Schall 2022) sowie der fachdidaktischen Forderung einer Auseinandersetzung mit den Werte- und Normvorstellungen der Schüler*innen (Huch 2008, 2015) und den Ansprüchen einer heteronormativitätskritischen Pädagogik und Haltung zentral. Zur Analyse dieser (De-)Konstruktion wurden Unterkategorien entwickelt, deren Grenzen fließend und doch für die Analyse notwendig sind. *1.* wird die Differenzkategorie *Geschlecht* hinsichtlich der (De-)Konstruktion einer starren Zweigeschlechtlichkeit analysiert. *2.* wird die Differenzkategorie *Sexuelles Begehren* in den Blick genommen und hier die (De-)Konstruktion von Heterosexualität als Norm beleuchtet. Inwiefern die Bücher der allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen Forderung nach einer expliziten *Thematisierung der Heteronormativität* gerecht werden, wird *3.* analysiert. *4.* wird die Untersuchung von *Rollenbildern und Stereotypen* bezogen auf die vorherigen Differenzkategorien Sexualität und Geschlecht vorgenommen. Die Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen und die sexuelle Orientierung betreffenden Rollenbilder wird als Bestandteil der Infragestellung von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität verstanden und ist somit ein essenzieller Bestandteil für heteronormativitätskritischen Biologieunterricht. Durch deren Analyse kann einerseits die Hierarchisierung von Geschlechtern und Sexualitäten innerhalb der Heteronormativität und andererseits im Zuge dessen die sich dadurch weiter festigende Norm von heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit berücksichtigt werden.

Die Analyse erfolgte anhand folgender Leitfragen:

- (Wie) wird ein binäres Geschlechtssystem (de)konstruiert?
- (Wie) wird Heterosexualität als Norm (de)konstruiert?
- (Wie) wird Heteronormativität thematisiert?
- Werden Inhalte heteronormativitätskritisch behandelt?
- Welche Rollenbilder und Stereotypisierung bezogen auf Geschlecht und Sexualität werden (re)produziert oder (de)konstruiert?
- (Wie) wird Diskriminierung thematisiert?

Hoffmann 2016), zeigte sich, dass nur in einem der drei Bücher zeitgemäße Begriffe gewählt wurden und durch Aufgaben eine Sprachreflexion über Fachsprache (nicht nur, aber auch) im Rahmen des Themenfelds Geschlecht und Sexualität angestoßen wurde. In den anderen Büchern wurde in unterschiedlichem Ausmaß veraltete Fachsprache meist unreflektiert verwendet.

4 Vorstellung der Ergebnisse – (De-)Konstruktion von Normvorstellungen zu Geschlecht und Sexualität

4.1 Von dominanten Männern und schönen Mädchen – Rollenbilder und Stereotype

Alle Bücher adressieren in unterschiedlicher Form Rollenbilder. In *Natura II* (folgend als *NII* abgekürzt) wird eine sehr treffende Erklärung zu Stereotypen formuliert (NII: 318) und darüber hinaus werden gleich mehrere Bereiche, in denen Stereotype reproduziert werden, angesprochen: Es wird die kritische Reflexion der stereotypen Darstellungen in Pornographie angestoßen (ebd.: 321) und die nicht mit Geschlechtergerechtigkeit vereinbare „objektifizierte und sexualisierte Darstellung" (ebd.: 322) von Frauen in den Medien sowie die Bereiche Body Positivity und Neutrality thematisiert (ebd.: 323). Auch die Reflexion der sprachlichen Abwertung von (vor allem) Frauen durch Beleidigungen wird angeleitet (ebd.: 319). Darüber hinaus findet sich eine Reflexionsaufgabe zum Rollenbild „Verhütung sei Frauensache" (ebd.: 326). Alles in allem gelingt so eine differenzierte und zur Reflexion anregende Besprechung von Stereotypen und deren Auswirkungen.

Bei der Thematisierung des Schwangerschaftsabbruchs wurde in *NII* deutlich, dass der Abbruch ein Thema für beide Elternteile ist, letztlich aber von der Mutter entschieden werden soll (ebd.: 337). Auch *Biologie heute II* (folgend als *BH* abgekürzt) beschreibt einen potentiellen Schwangerschaftsabbruch als eine Herausforderung für beide Elternteile (BH: 432). Ebenso macht das Schulbuch bei den Themen Verhütung und sexuell übertragbare Krankheiten deutlich, dass die Verantwortung alle Beteiligten tragen (ebd.: 425f.). Während hier hinsichtlich der Verantwortung im sexuellen Kontakt miteinander indirekt Geschlechtergerechtigkeit gefordert wird, wird im Zuge der Thematisierung der Geschlechtshormone „das männliche Erscheinungsbild" (ebd.: 414) beschrieben und somit eine stereotype Formulierung gewählt, während gleichzeitig kein vermeintlich typisches weibliches Erscheinungsbild beschrieben wird (ebd.).

Eine ähnliche Parallelität von einerseits positiv zu bewertendem Abbau und andererseits Reproduktion von Heteronormativität lässt sich hinsichtlich von Vorurteilen zu vielfältigen Lebensweisen beobachten. Während in Aufgaben zur Reflexion von Diskriminierung verschiedener sexueller Orientierungen und von Vorurteilen gegenüber Regenbogenfamilien angeleitet wird, wird im selben Kapitel „Vielfalt in Liebe und Sexualität" auch sexueller Missbrauch thematisiert, was zumindest die Gefahr der Reproduktion des Stereotyps eines „*pädophilen Schwulen*" birgt (BH: 424f.).

Auch in *Biosphäre II* (folgend als *BII* abgekürzt) wird zur Reflexion von vermeintlich typisch männlichen und weiblichen Rollen angeleitet, allerdings

werden diese eher reproduziert (BII: 373). Einerseits werden männliche Personen sowohl im Text, aber auch in den zahlreichen Abbildungen immer in der dominanten oder aktiven Rolle dargestellt (ebd.: 365, 366, 372, 373). Zudem finden sich Formulierungen zu Geschlechterrollen, in die man sich einfinden müsse (ebd.: 360), die starre Normvorstellungen transportieren. Andererseits ist positiv hervorzuheben, dass dieses Schulbuch dem Themengebiet Konsens[3] viel Platz einräumt und im Zuge dessen die Verantwortung für eigenes Verhalten deutlich wird (ebd.: 362f.).

Während Bittner noch eine Externalisierung und Kulturalisierung von Gewalt und Diskriminierung gegenüber vielfältigen Lebensweisen feststellte (Bittner 2011: 60), wurde dies in keinem der untersuchten Bücher festgestellt.

4.2 Geschlecht – alles binär oder was?

Positiv hervorzuheben ist, dass alle Bücher Trans*identität und Inter*geschlechtlichkeit thematisieren. Die Bücher unterscheiden sich allerdings stark darin, *wie* sie diese Themen integrieren, *wo* sie sie verorten und wie sie außerhalb der expliziten Thematisierung Geschlecht konstruieren.

Sowohl *BH* als auch *BII* thematisieren trans* und inter* gemeinsam in Kapiteln zu „Liebe und Sexualität", wobei eine klare Differenzierung von Geschlecht und Sexualität fehlt, was zur Reproduktion der Fehldeutung eben dieser Kategorien führt. Inhaltlich passender verortet *NII* Inter*geschlechtlichkeit als Unterkapitel bei den Geschlechtsorganen und führt Geschlechtsidentität sowie hiermit verbunden cis, trans* und nicht-binär in einem eigenen Kapitel zum Thema „Geschlechtsidentität" (*NII*: 317) ein. Diese Verortung der Themen ist symptomatisch dafür, wie die Bücher insgesamt mit der Kategorie Geschlecht umgehen. Die erstgenannten Bücher konstruieren konsequent ein binäres Geschlechtersystem und *weichen* dies nur im Kontext der konkreten Thematisierung von trans* und inter* *auf*.

An folgenden Zitaten wird deutlich, wie stark implizit die Geschlechterbinarität als Norm konstruiert wird (v.a. *BII*) und wie fremdbestimmt, final und eindeutig die Zuteilung zu einem der *beiden* Geschlechter dargestellt wird (v.a. *BH*):

3 Das Thema „Konsens" ist in allen Aspekten von Sexualität und damit den Ergebnissen der Analyse relevant. Doch gerade im Hinblick auf Geschlecht und Stereotype können über diesen Ansatz gesellschaftliche Machtstrukturen aufgebrochen werden, da allen Personen Verantwortung zugesprochen wird, alle Personen damit in einer aktiven und *machtvollen* Rolle sind und so die Hierarchisierung der Geschlechter in Begehren und Lust unterbrochen werden kann. Da das Thema ein höchst komplexes und gleichzeitig enorm wichtiges ist, belassen wir es in diesem Artikel aus Platzgründen bei der kurzen positiven Hervorhebung dessen, dass das Schulbuch die Relevanz des Themas anerkennt und durch die Einräumung von viel Platz versucht, diesem gerecht zu werden.

Jungen und Mädchen unterschieden sich während der ersten Lebensjahre in ihrem Körperbau vor allem durch ihre primären Geschlechtsorgane. Äußerlich sind dies der Penis und der Hodensack beim Jungen und die Schamlippen beim Mädchen. (BII: 358)
Die Umwelt und vor allem das andere Geschlecht werden plötzlich mit anderen Augen betrachtet. (ebd.: 360)

Ob es sich um Jungen oder Mädchen handelt, kann man bei Kleinkindern oft nicht auf den ersten Blick erkennen. Das Geschlecht wird zwar bereits bei der Befruchtung festgelegt, die sekundären Geschlechtsmerkmale werden aber erst in der Pubertät voll ausgebildet. (BH: 412)
Sind die sekundären Geschlechtsmerkmale voll ausgebildet, sind die jungen Frauen und Männer deutlich voneinander zu unterscheiden. (ebd.: 414)

Die konkrete Thematisierung von Trans*- und Inter*geschlechtlichkeit gelingt in diesen beiden Büchern unterschiedlich gut. Während *BII* dieses Themengebiet kurz hält und auch nicht klärt, worum es sich bei einem biologischen Geschlecht handelt (BII: 374), unterscheidet *BH* zwischen biologischem und sozialem Geschlecht (BH: 422) und die zuvor implizite Konstruktion einer starren Geschlechterbinarität wird aufgebrochen. Das binäre System wird nicht nur erweitert, sondern auch die zuvor vermeintlich klare biologische Zuteilung zu einem Geschlecht schon bei der Befruchtung wird durch den Satz „Die Geschlechtsidentität kann sich im Verlauf des Lebens ändern" (ebd.) aufgeweicht. Auch dass Operationen von inter*geschlechtlichen Säuglingen thematisiert werden, ist positiv, allerdings wird in diesem Zusammenhang leider der gewaltvolle Aspekt dieser medizinisch nicht notwendigen Praxis nicht deutlich (ebd.).

Dass *NII* Inter*geschlechtlichkeit passender verortet, ist ein Potential dieses Buchs. Auch die Verwendung von Sprache, indem von „Variationen" (NII.: 310) und nicht etwa von „Abweichungen" die Rede ist, ist positiv. Gleichzeitig ist dieses Unterkapitel weniger biologisch gestaltet, was die Thematik auch hier in eine Sonderrolle drängt. Erneut werden die Operationen thematisiert, allerdings wird deren Problematik hier deutlicher (ebd.). Das Buch bricht im Gegensatz zu den anderen beiden Büchern verstärkt die Zweigeschlechtlichkeit – auch außerhalb der Kapitel zu Inter*geschlechtlichkeit und Geschlechtsidentität – auf und dekonstruiert somit die binäre Geschlechternorm verstärkt. Im Kapitel zu Geschlechtsorganen wird nicht nur eine Darstellung und Erklärung gewählt, die ohne die Einteilung in das binäre System auskommt, sondern auch die Homologie der Geschlechtsorgane (ebd.: 309) betont und es werden Sätze wie: „Genau wie jedes andere Körperteil, können sie sich in Form, Größe und Farbe unterscheiden" (ebd.) formuliert, wodurch implizit eine starre Binarität der Geschlechter dekonstruiert wird. Letzteres Zitat bezieht sich allerdings ausschließlich auf die weiblichen Geschlechtsorgane. Auch das Deutlichmachen des Konstruktionscharakters von Geschlecht, indem *weiblich* und *männlich* als *Kategorien* benannt werden (ebd.: 310), und dass im Text durch die Auswahl der Sprache die starre Binarität der Geschlechter dekonstruiert wird, zeigt den heteronormativitätskritischen Ansatz des Buchs.

Mehrfach, unter anderem zur Beschreibung der Pubertät und des Menstruationszyklus, wird geschlechtsneutrale Sprache verwendet (ebd.: 312) und die Beschreibungen der Bilder sind zumindest teilweise geschlechtsneutral („schwangere Person", ebd.: 334). Dass neben der Bezeichnung „trans" auch die Bezeichnungen „cis" und „non-binär" (ebd.: 317) eingeführt werden, erweitert das Geschlechterspektrum zusätzlich.

Alle Bücher thematisieren Hormone als entscheidenden Teil der Entwicklung von biologischem Geschlecht, allerdings verpassen *BII* und *BH* die Chance, hierdurch die vermeintlich biologische Binarität von Geschlecht zu dekonstruieren. Nur *NII* gelingt eine heteronormativitätskritische differenzierte Darstellung, die weiter durch eine Reflexionsaufgabe hinsichtlich der Bezeichnung weibliche bzw. männliche Hormone vertieft wird (ebd.: 311).

4.3 Sexuelles Begehren: Junge liebt Mädchen und Mädchen liebt Junge – was sonst?

Alle Bücher thematisieren neben der im KC vorgeschriebenen Hetero- und Homosexualität auch Bisexualität. *BH* nennt darüber hinaus Asexualität (BH: 424) und *NII* erweitert das Spektrum der Begehrensformen noch weiter um Pansexualität und die Unterscheidung verschiedener Beziehungsformen, wie Monogamie oder Polygamie (NII: 314ff.) Die Thematisierung von sexuellen Orientierungen über die Heterosexualität hinaus allein zeigt bereits eine starke Weiterentwicklung gegenüber den Analyseergebnissen von Bittner (2011).

Wie und in welchem Umfang die Schulbücher sexuelles Begehren thematisieren und wie sie darüber hinaus implizit mit der Norm der Heterosexualität verfahren, unterscheidet sich allerdings deutlich: In *BII* wird über das Kapitel zu sexuellen Orientierungen hinaus die Heteronorm weiterhin durchgängig reproduziert. Besonders auffällig ist, dass alle Abbildungen, die eine romantische oder familiäre Beziehung abbilden, ausschließlich Heterosexualität suggerieren, es sei denn, eine andere Form der Sexualität wird explizit thematisiert. Auch durch die fehlende Thematisierung von sexuellen Orientierungen außerhalb der Heteronormativität in Kombination mit einer sehr präsenten Darstellung von Heterosexualität außerhalb der Kapitel zu sexueller Vielfalt – z.B. „[…] vor allem das andere Geschlecht […] [wird] plötzlich mit anderen Augen betrachtet. […] Die Entwicklung […] kann dazu führen, dass man für einen Menschen des anderen Geschlechts attraktiv wird." (BII: 360) – wird diese Norm implizit weiter reproduziert.

BH gelingt es besser, Heterosexualität als Norm aufzubrechen, indem das Buch zumindest im Kapitel zur Reproduktionsmedizin bereits Homosexualität erwähnt (BH: 420f.) und durch die insgesamt viel weniger vorhandene Darstellung von zwischenmenschlichen Beziehungen in den Abbildungen gar nicht erst ein Bild von Heteronormativität zeichnet. Obwohl das Kapitel zur

sexuellen Vielfalt im Vergleich zu den anderen Büchern knapp ausfällt, ist die Beschreibung stufenloser Übergänge zwischen sexuellen Orientierungen und die Feststellung, dass sich diese ändern können, sowie die Thematisierung von Diskriminierung positiv hervorzuheben (ebd.: 424).

In *NII* wird das breiteste Spektrum an sexuellen Orientierungen und Beziehungsformen aufgezeigt (NII: 314ff.), auch das Ausmaß und die Tiefe der Thematisierung zeigt eine heteronormativitätskritische Herangehensweise. Ebenso wie das zuvor beschriebene Buch bricht auch dieses mit der Heteronorm im Kapitel zur Reproduktionsmedizin (ebd.: 335). Obwohl das Buch bei der Verwendung des Wortes Geschlechtsverkehr insgesamt inkonsequent ist, indem beispielsweise unspezifisch „Geschlechtsverkehr" verwendet wird und damit heterosexueller Geschlechtsverkehr gemeint ist (ebd.: 326, 329), werden durch die Bezeichnung „*vaginaler* Geschlechtsverkehr" (ebd.: 309) zeitweise weitere Formen des Geschlechtsverkehrs sichtbar gemacht. Bei der Thematisierung vielfältiger Lebensweisen wird neben der differenzierten Erläuterung eines Coming-Outs auch Diskriminierung beleuchtet. Die Problematik der fehlenden Sichtbarkeit von Bi- und Pansexualität wird besprochen und Asexualität und -romantik ein gesamtes Unterkapitel gewidmet. Insgesamt wird eine grundsätzlich heteronormativitätskritische Haltung erkennbar, welche durch die Vertiefung und das Ausmaß der Thematisierung sowie die erkennbare Relevanz der Thematik bei vollständiger Betrachtung des Schulbuchartikels Heteronormativität sicher am stärksten von allen drei Büchern dekonstruiert.

4.4 Konstruieren, um zu dekonstruieren – Heteronormativität als Konstrukt

Auf Grund der im Theorieteil dargelegten Relevanz, nicht nur Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als Normen reflektierend zu betrachten, sondern auch den Konstruktcharakter von Heteronormativität deutlich zu machen, wird diesem Aspekt, trotz weniger Ergebnisse, ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

Der Konstruktcharakter von Geschlecht und Sexualität wird einzig in *NII* explizit benannt. So wird neben der bereits beschriebenen Benennung von „weiblich" und „männlich" als Kategorien (ebd.: 310) Heteronormativität erläutert (ebd.: 314) sowie zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden und im Zuge dessen die Kategorisierung benannt und kritisiert (ebd.: 313). Außerdem wird die Problematik der Geschlechterstereotype und deren vermeintliche Begründung durch das biologische Geschlecht thematisiert (ebd.). Auch die bereits erwähnte Verwendung der Begriffe *cis* und *nichtbinär* weist darauf hin, dass Binarität gesellschaftlich konstruiert ist (ebd.:

317): „Das alles zeigt, dass ein binäres Geschlechtersystem nicht ausreichend vielfältig ist“ (ebd.: 317).[4]

4.5 Alles Heteronorm oder was? – Fazit zu den Ergebnissen

Zusammenfassend lässt sich für die Schulbücher also festhalten, dass das jüngste der drei untersuchten Bücher, *NII* aus dem Jahr 2023, in allen Analysekategorien heteronormativitätskritische Ansätze aufweist. Auffällig ist, dass alle im KC geforderten Inhalte enthalten sind, dass das Buch allerdings auch eine große Bandbreite an Inhalten thematisiert, die nicht primär biologisch sind. Hinsichtlich der implizit und explizit transportierten Normen- und Wertevorstellungen wird in *NII* ein durchweg heteronormativitätskritischer Zugang, sowohl mit fachwissenschaftlicher als auch sozialwissenschaftlicher Herangehensweise, deutlich. Sowohl die Binarität von Geschlecht als auch die Heteronormativität von Sexualität werden immer wieder aufgebrochen. Ebenso werden Geschlechterrollen thematisiert und deren Funktion und Auswirkungen kritisch betrachtet.

In *BH* aus dem Jahr 2022 ist deutlich erkennbar, dass das Buch sich vor allem auf biologische Themen fokussiert und Inhalte, die über die im KC vorgeschriebenen Inhalte von Geschlecht und Sexualität hinausgehen, eher kurz hält. Auch in der Art der Abbildungen und Texte wird eine primär biologische Perspektive deutlich. Hinsichtlich der (De-)Konstruktion von Normvorstellungen ist hervorzuheben, dass auf dem Spektrum der sexuellen Orientierungen die Heterosexualität sowohl explizit als auch implizit um weitere sexuelle Orientierungen erweitert wird. Die Binarität von Geschlecht wird zu Beginn des Buchs zwar implizit als Norm dargestellt, allerdings in einem späteren Kapitel aufgebrochen. Den Konstruktionscharakter der Kategorien thematisiert dieses Werk nicht. Zu Stereotypen fällt auf, dass diese teils aufgebrochen und hinterfragt werden, an wenigen Stellen aber auch eine Reproduktion derer beobachtbar ist.

BII aus dem Jahr 2017, aktuelle Auflage 2022, thematisiert im Vergleich zum vorherigen Buch vermehrt nicht-biologische Inhalte. Hierbei ist auffällig, dass Inhalte, die zur Reflexion von Rollenbildern dienen sollen, diese teilweise stark reproduzieren. Obwohl Varianten des sexuellen Begehrens thematisiert werden, wird im gesamten Kapitel sowohl durch Texte als auch durch Bildsprache Heterosexualität als Norm vermittelt. Auch geht das Buch bis auf die explizite Thematisierung von Inter*- und Trans*geschlechtlichkeit durchweg von einem binären Geschlechtersystem aus.

4 Die Kürze dieses Absatzes ist dem Ergebnis der Untersuchung geschuldet, dass nur in einem der untersuchten Bücher die Kategorien Geschlecht und Sexualität explizite Dekonstruktionen erfahren.

5 Schulbücher im Wandel – Der lange Weg der Postheteronormativität

Wie die Darstellung der Ergebnisse zeigt, verstehen die Verlage jeweils etwas anderes darunter, *was* und *wie* Sexualität und Geschlecht im Biologieunterricht thematisiert werden sollten. Während *NII* klar einen Fokus auf biologische Inhalte aus heteronormativitätskritischer Perspektive sowie daran anschließende bspw. ethische Perspektiven legt, begrenzt sich *BH* hier auf eine rein fachwissenschaftliche Perspektive, in der nur vereinzelt heteronormativitätskritische Erkenntnisse aus der Disziplin einfließen. Die Auswahl und Gestaltung der Inhalte aus *BII* lassen sich zwischen den anderen beiden Büchern verorten. Hierbei ist es wichtig zu betonen, dass die Themen, die in *NII* vorkommen, zwar grundsätzlich relevant (HKM 2011) sind, allerdings nicht *alle* unbedingt im Biologieunterricht thematisiert werden müssen, sondern dass die Umsetzung der Vorgaben, die der Hessische Lehrplan Sexualerziehung macht, in den jeweiligen Curricula der Schulen ausgearbeitet werden muss. Deshalb kann aus fachdidaktischer Sicht ein Buch mit einer thematischen *Auswahl* wie *BH* für den Biologieunterricht ausreichend sein, wenn das Schulkonzept eine Thematisierung der weiteren Inhalte in anderen Fächern vorsieht und vermehrt heteronormativitätskritische Erkenntnisse aus der Disziplin im Schulbuch integriert wären. Bei der Frage, *wie* Inhalte vermittelt werden können, sodass sie der Vielfalt in den Klassenzimmern gerecht werden, konnten in allen Büchern gute Ansätze gefunden werden, gleichzeitig aber auch festgestellt werden, dass zum Teil nach wie vor eine starre Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität reproduziert wird. *NII* hat hier durch eine erkennbare heteronormativitätskritische Haltung ein gutes Beispiel hervorgebracht, das in die aufgezeigte Richtung weist.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Analyse, dass keinesfalls davon ausgegangen werden kann, dass alle Biologiebücher die neuesten Erkenntnisse aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Sexualpädagogik und Allgemeinpädagogik berücksichtigen. Das führt dazu, dass davon ausgegangen werden muss, dass viele Lehrkräfte und Schüler*innen in Hessen nach wie vor mit Lehrwerken arbeiten, die zumindest teilweise Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als biologisch begründete Norm reproduzieren. Dass hierbei bereits stellenweise die Heteronormativität dekonstruiert wird oder teilweise sogar gänzlich heteronormativitätskritisch gearbeitet wird, gibt allerdings auch Hoffnung, dass in Zukunft Schulbücher eine geeignete Grundlage für eine heteronormativitätskritische Sexualerziehung im Biologieunterricht darstellen können. Um noch konkretere Aussagen zum aktuellen Stand der Biologieschulbücher zum Thema Sexualität und Geschlecht treffen zu können, wäre eine breitere Forschung, in Form der Hinzuziehung von Büchern aus weiteren Bundesländern,

Schulformen, Jahrgangsstufen und weiteren Kapiteln in den Büchern wünschenswert. Auch die Untersuchung von frei zugänglichen Materialien für den Unterricht (z.B. von der BZgA) oder der Blick in schulinterne Curricula und Materialien würden wertvollen Aufschluss darüber geben, wo das Fach Biologie im Hinblick auf heteronormativitätskritische Sexualerziehung heute steht, und die Frage beantworten, in welchem Maße unzureichend heteronormativitätskritische Schulbücher eventuell durch solche Impulse ergänzt oder kompensiert werden können.

Aus den hier vorgestellten Ergebnissen kann gefolgert werden, dass es auch auf die Lehrpersonen ankommt, die mit den jeweiligen Materialen arbeiten. Je nach pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson kann diese die Materialien kritisch analysieren, ggf. als nicht ausreichend einordnen und dann entsprechend anpassen oder deren Gestaltung zum Thema machen, um sie heteronormativitätskritisch im Unterricht nutzen zu können. Es zeigt sich: Die geschlechterreflektierte und heteronormativitätskritische Professionalisierung von Lehrpersonen in allen Phasen der Lehramtsausbildung und später auch im Beruf ist notwendig. Da aber gerade die Lehrpersonenausbildung eine klare Leerstelle im sexualpädagogischen Schwerpunkt zeigt und als unzureichend eingeschätzt wird (Siemoneit 2021: 64–67; Urban 2019; Kollender 2016: 193), ist das Problem zirkulär.

Literatur

Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: 10.25656/01:21902.

Baller, Carla/Großer, Tim/Hell, Lilla-Eliza/Hildebrand-Hofmann, Petra/Mentzel, Michael/Pahlsmeier, Miriam/Stiehm, Matthias/Wolf, Christian (2023): Natura 2 Allgemeine Ausgabe. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2021): Dem Leben auf der Spur. Medienpaket. BZgA. https://shop.bzga.de/dem-leben-auf-der-spur-medienpaket-13160000/ [Zugriff: 30.08.2023].

Degele, Nina (2005): Heteronormativität entselbstverständlichen: Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: Freiburger FrauenStudien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung 11, 17, S. 15–39. DOI: https://doi.org/10.25595/1717.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.175–191.

Feltes, Julia/Hecker, Doris/Jugowiak, Martin/Rosar, Christian/Schröder, Norbert/Schröder, Susanne/Schulte, Jasmin/Spieler, Marko/Veitinger, Sophie (2021): Biologie heute 2 Gesamtband. Druck B2/Jahr 2022, hrsg. v. Norbert Schröder. Braunschweig: Westermann Bildungsmedien Verlag.

Grimm, Simone/Auerbach, Stefan/Bauer, Andreas/Bils, Werner/Brennecke, Anke/Deutschmann, Frank/Dierschke, Anne-Kathrin/Emmler, Peter/Felch, Robert/Hach, Franziska/Huber, Angelika/Jäger, Lutz/Janz, Horst/Küster, Hansjörg/Leinenbach, Karl-Wilhelm/Linnert, Andre/Meisert, Anke/Post, Martin/Rupp, Gabriele/Wiechmann, Crytha (2022): Biosphäre 2 Ausgabe A. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag (4. Druck 2022).

Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

Hartmann, Jutta (2018): Theoretisch fundiert handeln! Einführung in eine queere genderreflektierte Pädagogik. In: Spahn, Annika/Wedel, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Göttingen: Waldschlösschen, S. 44–51.

Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2016): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hessisches Kultusministerium (2016): Lehrplan Sexualerziehung. Für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Hessen. HKM.https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-10/lehrplan_sexualerziehung_formatiert_neu.pdf [Zugriff: 30.08.2023].

Hessisches Schulgesetz (7. Dezember 2022). GVB1. HSchG.https://kultus.hessen.de//sites/kultusministerium.hessen.de/files/2023-01/nichtamtliche_lesefassung_schulgesetz.pdf [Zugriff: 05.03.2024].

HKM (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I – Gymnasium. Biologie. HKM.https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_biologie_gymnasium.pdf [Zugriff: 01.02.2024].

Hoffmann, Markus (2016): Grundlegungen: Sexualität – Sprache – Gesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Schulische Sexualerziehung: Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 25–41. DOI: 10.2307/j.ctvdf0c5n.

Huch, Sarah (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Didaktik der Biologie. Ausgangspunkte und Perspektiven für die Initiierung von Bildungsprozessen. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Bielefeld: transcript, S. 181–206. DOI: https://doi.org/10.14361/9783839429617-009.

Huch, Sarah/Krüger, Dirk (2008): Jeder sollte lieben dürfen, wen er lieben will! In: Krüger, Dirk/Upmeier zu Belzen, Annette/Riemeier, Tanja/Niebert, Kai (Hrsg.): Erkenntnisweg Biologiedidaktik 7. Hannover: VBiO, S. 39–52.

Killermann, Wilhelm/Hiering, Peter/Starosta, Bernhard (2020): Biologieunterricht heute – Eine moderne Fachdidaktik. Augsburg: Auer.

Klenk, Florian C. (2019): Auf den Spuren einer gender- und differenzreflexiven Didaktik – nicht nur in der Informatik. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–251.

Klenk, Florian C. (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Bd. 13). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Klocke, Ulrich (2022): Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Schule und Unterricht: Eine Expertise zu Forschungsbedarfen für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin: Humboldt-Universität.

Kollender, Pia (2016): Sexuelle Bildung in der universitären Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Sexologie 2, 3–4, S. 189–194.

Kultusministerkonferenz (16.12.2004): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Bildungsabschluss. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf [Zugriff: 13.03.2024].

Leitz, Stephanie/Signerski-Krieger, Jörg (2018): Sexualität der Vielfalt? Eine empirische Untersuchung niedersächsischer Biologiebücher. Zeitschrift für Sexualforschung 31, 04, S. 357–378. DOI: 10.1055/a-0759-4770.

Messerschmidt, Astrid (2017): Differenzreflexivität und intersektionale Kritik – Ansatzpunkte einer nicht identifizierenden Pädagogik. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 47–58.

Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Schaal, Sonja/Schaal, Steffen (2022): Sexualbildung im Biologieunterricht. Mit fachlicher Expertise und reflexiven Zugängen Vielfalt entdecken. In: Unterricht Biologie | Ausgabe Nr. 471/2022. Hannover: Friedrich Verlag, S. 2–8.

Scharmanski, Sara/Hessling, Angelika (2022): Sexualaufklärung junger Menschen in Deutschland. Ergebnisse der repräsentativen Wiederholungsbefragung „Jugendsexualität“. BZgA. https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/Focus/JHealthMonit_2022_02_Sexualaufklaerung_BZgA.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 11.03.2024].

Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe/Henningsen, Anja (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Schmutzer, Klara/Thuswald, Marion (2016): Über Kunst, Körper, Lust und Sex ins Gespräch kommen. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Erhard Löcker, S. 64–82.

Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potentiale. Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839454923.

Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2022): Zur Situation der Sexuellen Bildung von Lehrer*innen an Universitäten. In: Urban, Maria/Wienholz, Sabine/Khamis, Celina (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 47–54.

Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla (2023): ‚Sexuelle Sozialisation‘ in der Schule – Ergebnisse einer Befragungsstudie mit Lehrkräften. In: Siemoneit, Julia

Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim/ Basel: Beltz, S.130–153.

Stobbe, Milan (2021): Critial Cisness – eine hegemoniale Selbstreflexion für Lehrer und Lehrerinnen. In: Vanagas, Annette (Hrsg.): Sexualpädagogische (Re)Visionen. Sexualpädagogik als Schutz für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 17– 48. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32514-5.

Urban, Maria (2019): Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Gießen: Psychosozial-Verlag. https://doi.org/10.30820/9783837976380.

Valtl, Karlheinz (2013): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Sielert, Uwe/Schmidt, Renate Berenike (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 125–140.

Vanagas, Annette (2021): Sexualpädagogische (Re)Visionen. Sexualpädagogik als Schutz für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Voß, Heinz-Jürgen (2011): Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld: transcript.

Toni Simon

New School Books, Old Gender? Zur Problematik der Persistenz heteronormativer Darstellungen in Schulbüchern am Beispiel des Sachunterrichts

Abstract: Mit diesem Beitrag wird die potenzielle (Re)Produktion tradierter Differenzordnungen durch Schulbücher unter Andeutung einer intersektionalen Perspektive problematisiert. Am Beispiel von Sachunterrichtsbüchern wird verdeutlicht, wie diese potenziell – mal offen, mal subtil – zur (Re)Produktion von Geschlechterstereotypen und Hegemonien beitragen, sowie dass Neuauflagen von Schulbüchern nicht per se differenzkritischer gestaltet sind. Anhand von drei exemplarischen Fällen (v.a. Abbildungen) wird damit u.a. auch die Bedeutung von Genderkompetenz im Kontext (materialisierter) pädagogischer Praxis unterstrichen. Zudem wird auf das Problem einer ungenügenden wissenschaftlichen Schulbuchforschung und -prüfung verwiesen.

1 Einleitung

Aus der Perspektive einer genderreflektierten Pädagogik und (Fach)Didaktik bzw. der Genderforschung kann an Schule und Unterricht bzw. Lehrkräfte u.a. der Anspruch formuliert werden, mit Blick auf schulische Strukturen, Kulturen und Praktiken tradierte Geschlechternormen zu re- und dekonstruieren (z.B. Wedl/Bartsch 2015). Ein Grund hierfür ist z.B. die Erkenntnis, dass Schüler*innen in Schule bis dato auf Basis ihres (zugeschriebenen) Geschlechts ungleich und ungerecht behandelt werden (exempl. Hadjar 2011). Die Problematisierung von Geschlechterordnungen und den mit ihnen verbundenen Herrschaftsverhältnissen sowie Bestrebungen ihrer reflexiven Transformation – im Sinne macht- und differenzkritischer Reflexionen mit dem Ziel umfassender Nicht-Diskriminierung im Allgemeinen – können u.a. auch als Beitrag zu (schulischer) Inklusion verstanden werden, wenn dieselbe als Konzept umfassender Differenzgerechtigkeit verstanden wird (z.B. Boger 2017). Eine macht-

https://doi.org/10.3224/84743103.12

und differenzkritische(re), inklusionsorientierte(re) Gestaltung von Schule und Unterricht bedarf neben ebenso gestalteten didaktischen Materialien u.a. einer adäquaten Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. Erziehungswissenschaftliche u.a. geschlechterreflektierte Forschungen stellen für beides eine wichtige Grundlage dar. Am Beispiel des Sachunterrichts sowie der Schulbuchforschung wird nachfolgend problematisiert, dass solche Forschungen jedoch nicht selbstverständlich sind.

2 Ausgewählte Grundlagen geschlechterreflektierter Schulbuchanalysen

Für die erziehungswissenschaftliche Differenzforschung ist die Dimension bzw. Kategorie Geschlecht eine von vielen, entlang derer sich (Nicht)Zugehörigkeiten und somit mehr oder weniger machtvolle und privilegierte Positionen konstituieren. Aus Platzgründen werden nachfolgend nur ausgewählte Grundlagen mit Relevanz für eine geschlechterreflektierte Schulbuchforschung im Allgemeinen sowie für die Falldarstellungen in Kapitel 4 im Speziellen skizziert.

2.1 (Geschlechter)Stereotype, Heteronormativität, Intersektionalität

Stereotype im Allgemeinen sind komplexitätsreduzierende positive oder negative Annahmen über soziale Gruppen und gehen mit der Zuschreibung von (vermeintlichen) Eigenschaften einher. Geschlechterstereotype im Speziellen sind ebensolche Annahmen auf Basis eines *individuellen*, aber auch „*konsensuellen*, kulturell geteilten Verständnisses von den je [vermeintlich] typischen Merkmalen der Geschlechter“ (Eckes 2010: 178; Herv. i. O.). Sie haben einen deskriptiven und präskriptiven Anteil und gelten als „in hohem Maße veränderungsresistent“ (ebd.: 9). Deskriptive Anteile sind tradierte Annahmen darüber, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen Geschlechter (nicht) *haben*, präskriptive, welche sie (nicht) haben *sollen*. Geschlechterstereotype sind Bestandteil von Gender Belief-Systemen und stehen u.a. im Zusammenhang mit Prozessen eines Doing Gender, Geschlechtervorurteilen und Stereotypisierungen, beeinflussen also nicht nur potenziell das Denken und Wahrnehmen, sondern auch das Handeln. Vermittelt werden sie u.a. durch andere Personen, aber auch durch Artefakte wie z.B. Schulbücher (zur Entstehung von Geschlechterstereotypen siehe Hannover/Wolter 2019). Für die Analysen in Kapitel 4 besonders relevante Beispiele für Geschlechterstereotype im Sinne einer binären Logik sind: Sich als Frau/Mann verstehende oder gelesene Personen tragen eher Rock oder Kleid/Hose, lange/kurze Haare, ihr/e Körperbau/-

haltung/-sprache ist eher zierlicher/kräftiger, passiv/aktiv, sie sind eher schwächer/stärker, ängstlich/mutig, interessieren sich eher für Fürsorge/Technik, mögen eher Rosa/Blau, Puppen/Fahrzeuge oder Waffen u.v.m. (vgl. auch Six-Materna 2017: 139f.; sehr anregende Beispiele finden sich auch unter www.kulturshaker.de/einstellung/stereotype/gender). Potenzielle Folgen von Geschlechterstereotypen betreffen unterschiedliche Lebensbereiche bzw. Aspekte der (z.B. Bildungs-)Biografie eines Menschen (z.B. Hannover/Wolter 2019; Hale et al. 2022; siehe auch Kap. 2.2).

Persistente Annahmen über Geschlechter sind eine Grundlage des gesellschaftlichen „Ordnungsprinzips" der *Heteronormativität* (exempl. Nordt/Kugler 2012: 89f.), welches jedoch auch auf Annahmen über Sexualität insbesondere bezogen auf die „vorherrschende Ordnung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit" (Hartmann 2016: 107) beruht. Heteronormativitätskritik bezieht sich entsprechend auf eine

> Ordnung, in der Geschlechter innerhalb einer heterosexuellen Matrix hervorgebracht, Geschlechtsidentitäten als kohärent entworfen, Geschlechterverhältnisse ausschließlich in Beziehungen zwischen „Männern" und „Frauen" repräsentiert und weitere geschlechtliche und sexuelle Identitäten marginalisiert bzw. auf binär-hierarchisierte Kategorien, wie die von „homosexuell" vs. „heterosexuell", reduziert werden (Hartmann 2016: 107).[1]

„Streng genommen", so Klenk, „ist Heteronormativität ‚die' intersektionale Differenzordnung schlechthin", weil mit ihr „die Differenzkategorien Geschlecht und sexuelles Begehren in einem intrakategorialen Wechselverhältnis zueinander untersucht werden" (Klenk 2023: 19). Mit Walgenbach (2007, ref. in Klenk 2023: 33) ist Heteronormativität „als eine interdependente Differenzordnung zu verstehen […], weil sich deren spezifische Bedeutung per se in Abhängigkeit zu ableistischen, klassistischen und rassistischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen konstituiert" (Klenk 2023: 33). Entsprechend legt Klenk nahe, „das Paradigma der Intersektionalität im Zusammenhang mit heteronormativitätskritischen Studien" zu sehen (ebd.: 18). Nach Walgenbach (2017: 55) meint Intersektionalität,

> dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren „Verwobenheiten" […] analysiert werden müssen […], indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten [auf unterschiedlichen Ebenen] gelegt wird.

Dieser Perspektive folgend ist für die heteronormativitätskritische Forschung zu Schulbüchern (und Praktiken ihres Einsatzes im Unterricht) eine intersektionale Perspektive also unumgänglich.

1 Bei Analysen z.B. von Schulbüchern wäre entsprechend zu fragen, „welche Diskurse zu Geschlecht und Sexualität und damit, welche Möglichkeiten, sich selbst geschlechtlich und sexuell zu begreifen, mit diesen transportiert und angeboten werden" (Hartmann 2016: 116).

2.2 Geschlecht(erstereotype) und (Bildungs)Ungleichheit

Eine Folge geschlechtsbezogener Zugehörigkeit(szuschreibung)en, die schulpädagogisch und -didaktisch höchst relevant ist, ist die seit Jahrzehnten kritisierte Bildungsungleichheit. Mit Blick auf schulische Bildungsbiografien wird seit langem u.a. auf das Problem ungleicher unterrichtlicher Beteiligungsmöglichkeiten sowie einer ungleichen Anerkennung und Bewertung von Leistungen von als Jungen und Mädchen gelesenen Kindern verwiesen (z.B. Budde 2011; Olczyk et al. 2023).[2] Solchen Ungleichbehandlungen liegen u.a. auf Geschlechterstereotypen beruhende Effekte der Wahrnehmungs- und/oder Handlungsverzerrung zugrunde, die sich letztlich in zahlreichen Aspekten schulischer/unterrichtlicher Strukturen, Kulturen und Praktiken identifizieren lassen und die häufig schulisch induziert sind (z.B. Krüger 2011; Hörnlein 2023). Somit werden der binären Logik folgend geschlechterspezifische Selbstkonzepte potenziell (re)produziert (sowohl allgemeine als auch allgemein akademische und fachbezogene; z.B. OECD 2014: 16; Lesperance et al. 2022), die wiederum (bildungs)biografisch potenziell folgenreich sein können.

Mit diesem Beitrag wird die Frage aufgeworfen (und für eine Intensivierung ihrer Bearbeitung im Kontext (fach)didaktischer Forschung plädiert), inwiefern Schulbücher potenziell einen Beitrag zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen und (Bildungs)Ungleichheiten leisten und somit u.a. bildungspolitischen (z.B. KMK/GFMK 2016: 5) und schulrechtlichen Vorgaben (z.B. KM ST 2013: 2) sowie Prämissen einer genderreflektierten resp. differenzkritischen Pädagogik und (Fach)Didaktik widersprechen.

Da für das (über)fachliche geschlechterreflektierte und differenzkritische Lernen im Primarbereich dem Sachunterricht eine besondere Bedeutung zukommt (Coers 2019), wird nachfolgend auf den Sachunterricht und seine Didaktik eingegangen.

2 Problematisch an Diskursen und Forschungen z.B. zu/über Erklärungen für Bildungsungleichheit ‚zwischen Mädchen und Jungen' ist die (Gefahr der) Reifikation tradierter Geschlechterordnungen, die für die empirische Geschlechterforschung im Allgemeinen sowie für die geschlechterbezogene (Bildungs)Ungleichheitsforschung im Speziellen konstatiert wird (z.B. Degele/Schirmer 2004; Lesperance et al. 2022). Sie lässt sich auch für den aktuellen Bildungsbericht 2024 feststellen (siehe Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Flugel et al. (2021: 318) formulieren grundsätzlich, „dass Reifikation – über soziale Differenzkategorien hinaus – sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis inhärent ist" (ebd.) und sprechen von einem „Reifikationsdilemma" (ebd.), mit dem es reflexiv umzugehen gelte. Für Afeworki Abay et al. (2024: 35) ist partizipative Forschung ein Ansatz, „um Herausforderungen des konstitutiven und komplexen Kategorisierungsdilemmas […] abzumildern".

2.3 Sachunterricht(sdidaktik) und genderreflektierte Pädagogik

Sachunterricht als Fach allgemeiner Bildung soll die klärende Auseinandersetzung mit Phänomenen ermöglichen, die für Kinder und deren Auf- und Hineinwachsen in Gesellschaft von Bedeutung sind (z.B. Pech 2009). Während fachliche Inhalte aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht dabei einerseits aus lebensweltlichen Themen und Interessen von Kindern hervorgehen (sollten), stellt andererseits u.a. Klafkis (2005) Konzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme einen weiteren wichtigen Bezugspunkt dar. Die von Klafki identifizierten Schlüsselprobleme beziehen sich u.a. auf Aspekte sozialer Ungleichheit (ebd.: 4) – einschließlich Fragen der Geschlechterungleichheit (vgl. auch Coers 2019: 86). Die Auseinandersetzung mit Themen von individueller und gesamtgesellschaftlicher bzw. globaler Tragweite im (Sach)Unterricht soll zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, zu einer demokratischen Haltung sowie zur Bereitschaft führen, ebendiese epochaltypischen Herausforderungen (z.B. der Umgang mit Differenz(en)) reflexiv zu bearbeiten. Für den (inklusiven) Sachunterricht ist es dabei konstitutiv, dass nicht nur die Heterogenität der Schüler*innen didaktisch berücksichtigt, sondern auch das Erleben von Differenz(en) ermöglicht wird (Simon 2019: 117). Die Differenzkategorie Geschlecht ist dabei eine, die sachunterrichtlich höchst relevant und bestenfalls in ihrer Intersektion mit anderen zu thematisieren ist (eine intensive Auseinandersetzung mit Geschlecht als Unterrichtsgegenstand des Sachunterrichts findet sich bei Coers 2019: 57–112).

Eine macht- und differenzkritische Auseinandersetzung mit Geschlecht im Sachunterricht (siehe z.B. Coers 2019; Baar 2019), u.a. orientiert an Grundlagen der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bzw. der Queer Studies (bspw. Degele 2008), sollte an lebensweltliche Phänomene anknüpfen, „Normalitäten sowie daran geknüpfte Mechanismen und Prozesse gesellschaftlicher Normierungen und Ausschlussmechanismen sichtbar […] machen und […] kritisieren“ (ebd.: 12) sowie verdeutlichen, dass „Macht, Ungleichheit, Ausschluss und Diskriminierung über mehr als lediglich die Kategorie Geschlecht“ (ebd.) konstruiert werden. Die primarpädagogische und -didaktische Herausforderung einer solchen Re- und Dekonstruktion besteht in einer entwicklungs- und kompetenzorientierten didaktischen Reduktion, ohne dass diese zu einer Trivialisierung resp. zu einer reduktiven Didaktik führt. Zentral hierfür ist die Fach- und u.a. Genderkompetenz von Lehrkräften – im Sinne einer auf Wissen, Können und Wollen beruhenden Reflexionskompetenz (Budde/Venth 2010) –, bei der es nicht nur darum geht, „objektive Strukturen oder pädagogische Prozesse zu analysieren, sondern auch und vor allem darum, das eigene Handeln kritisch zu befragen. Das ist aus dem Grund zentral, weil die Herstellung von Gender alltäglich oftmals unbewusst abläuft.“ (ebd.: 24f.)

Für den Sachunterricht ist Genderkompetenz – bzw. Differenzkritik insgesamt – nicht nur für Lehrkräfte bedeutsam. Sie kann u.a. im Anschluss an Klafki und den sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsdiskurs auch als bedeutendes fachliches Ziel bezeichnet werden. Um diesem Ziel nachzugehen, sind Lehrkräfte u.a. hinsichtlich einer differenzkritischen Auswahl von und eines eigenen reflexiven Umgangs mit Arbeitsmitteln wie Schulbüchern und sonstiger materialisierter Praxis zu professionalisieren (Coers 2019: 344; siehe auch Simon 2023).

3 Zur Relevanz von Schulbüchern und dem Mangel an ihrer empirischen Erforschung

Dass aus dem Spektrum materialisierter Praxis hier der Fokus auf Schulbücher gelegt wird, lässt sich mit der ihnen zugeschriebenen Bedeutung begründen. So konstatiert z.B. Oelkers (2010: 8), dass Schulbücher in besonderer Weise „Unterricht übersichtlich halten, die Komplexität und Vielfalt von Themen reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen, sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen".

Unter anderem durch ihre Repräsentation eines (vermeintlich) konsensuellen Wissens- und Wertekorpus sind Schulbücher „nicht in erster Linie [resp. nicht *nur*] als fachdidaktische Vermittlungsinstanz […] zu betrachten, sondern als gesellschaftspolitisch stark eingebundenes Medium" (McGilchrist 2018 zit. in Spiegler/Ahlgrim 2019: 103; vgl. auch Bittner 2011: 13), das auch in Zeiten fortschreitender Digitalität von ungebrochener Bedeutung ist (z.B. Bittner 2011: 14; Bölsterli Bardy 2015: 9; Ott 2020: 2). Angesichts der potenziellen Bedeutung von Schulbüchern (für weitere Details hierzu siehe z.B. Bölsterli Bardy 2015: 7–10) müsste von einer systematischen empirischen Schulbuchforschung bezüglich ihrer Konzeption und ihres Einsatzes in der pädagogischen Praxis ausgegangen werden können. Die Entwicklung und der Stand der (deutschsprachigen) Schulbuchforschung (hierzu z.B. Wiater 2003; Fuchs et al. 2014) können hier aus Platzgründen nicht zusammengefasst werden. Für die deutschsprachige empirische Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht seit deren Entwicklung in den 1960er Jahren bis in die Gegenwart kann u.a. auf die umfassende Bibliographie von Ott (2020), auf die Zusammenfassung des Forschungsstandes z.B. bei Hunze (2003) sowie bündiger bei Bittner (2011), Meinlschmidt (2022) und Cruz Neri et al. (2024: 980ff.) verwiesen werden. Als ein zentrales Ergebnis der internationalen Forschung zu Darstellungen von Geschlecht in Schulbüchern fassen Cruz Neri et al. (ebd.: 982) zusammen, „dass weibliche [resp. so gelesene] Figuren in Schulbüchern eher unterrepräsentiert sind und Geschlechterstereotype häufig reproduziert werden".

Für die letzten Jahrzehnte verweist Bölsterli Bardy (2015: 12) – neben der Schließung von Instituten für Schulbuchforschung – auf einen Rückgang von Publikationen zur Schulbuchforschung im deutschsprachigen Raum. Noch deutlicher problematisiert Bittner (2011: 14) eine Vernachlässigung der Schulbuchforschung: Diese nehme nur „eine marginale Rolle" ein. Folgt man Bittner, verwundert es nicht, dass sich in Schulbüchern teils höchst Problematisches wie Rassismus, Sexismus oder Antisemitismus findet (z.B. Markom/Weinhäupl 2007; Marmer/Sow 2015). Auch Spiegler und Ahlgrim (2019: 103) verweisen unter Bezug auf Arbeiten aus den 2000er Jahren darauf, dass „der Status des Schulbuchs in der Forschung – gerade im Gegensatz zu dessen Bedeutung im und für den Unterricht – […] häufig als unterrepräsentiert angesehen" wurde. Für die Gegenwart verzeichnen sie unter Bezug auf Fuchs et al. (2014) eine Intensivierung wissenschaftlicher Diskurse, die auch für manche Fachdidaktiken auszumachen sei, wobei sie für die Sachunterrichtsdidaktik „eine deutlich geringere Forschungstätigkeit" feststellen (Spiegler/Ahlgrim 2019: 103).

Das insbesondere für die Sachunterrichtsdidaktik bestehende Desiderat der empirischen Schulbuchforschung erscheint angesichts der oben skizzierten Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts und angesichts eines weiteren Problems umso eklatanter: Zwar werden Schulbücher in vielen Bundesländern vor der Zulassung für den Schulbetrieb geprüft (z.B. bezüglich der Einhaltung von Grundsätzen der Antidiskriminierung) – wie genau bleibt aber in der Regel unklar (Bittner 2011: 30). Inwiefern solche Prüfungen Methoden (exempl. Stoletzki 2013) bzw. Standards einer wissenschaftlichen Schulbuchforschung (exempl. Fuchs et al. 2014: 77–85) folgen, ist somit ungewiss. Weder ihre Konzeption und Prüfung noch ihr Einsatz unterliegen somit einer systematischen Forschung (Oelkers 2010; Fuchs et al. 2014: 74) und ihre Qualität sowie potenzielle Wirkmacht hängen u.a. von der (Gender)Kompetenz ihrer Autor*innen und Adressat*innen ab.

Inwiefern Schulbücher als Artefakte, also als Oberflächenstruktur (z.B. Schein 2004) von Schule und Gesellschaft, Transformationsprozesse der Geschlechterordnung unterstützen oder möglicherweise doch zur deren Verfestigung beitragen und somit im Widerspruch zur Pluralisierung von Lebensrealitäten stehen, mit denen Schule konfrontiert ist/sein sollte, ist mangels systematischer Forschung insbesondere für den Sachunterricht eher fraglich.

4 Beispiele heteronormativer Darstellungen in Sachunterrichtsbüchern

Nachfolgend wird das Potenzial der Analyse von Schulbüchern in Anlehnung an die Methodik der soziosemiotischen Analyse visueller Elemente (Stoletzki 2013) bzw. der Bildanalyse nach Panofsky (1975) sowie an die Diskurs- bzw. Dispositivanalyse (Jäger 2001) *skizziert*. Es werden also keine Ergebnisse eines Forschungsprojektes dargestellt, sondern es wird beispielhaft gezeigt, wie der Frage heteronormativer bild- und/oder textlicher Darstellungen in Schulbüchern unter Beachtung intersektionaler Perspektiven empirisch nachgegangen werden könnte. Anhand exemplarischer Fälle (siehe Abb. 1–5) wird den Fragen nachgegangen, inwiefern (Sachunterrichts)Schulbücher potenziell zur Reproduktion/Stabilisierung von Differenzordnungen beitragen und inwiefern Neuauflagen eher Transformations- oder/und Beharrungsprozesse insbesondere von Geschlechterverhältnissen evozieren. Damit wird gleichsam die Bedeutung einer wissenschaftlichen (fachdidaktischen) Schulbuchforschung, (der Förderung) eines differenzkritischen Umgangs mit didaktischen Materialien sowie der Re- und Dekonstruktion von Stereotypen als Bildungsziel von (Sach)Unterricht thematisiert.

Das Korpus der beispielhaften und keinesfalls vollumfänglichen Analysen bilden einzelne vom Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt seinerzeit für das Fach Sachunterricht zugelassene Schulbücher. Der Fokus auf Schulbücher begründet sich mit deren für Schule/Unterricht zentraler Bedeutung (siehe Kap. 3), der auf Sachunterricht mit dessen Aufgaben und Zielen sowie Bedeutung für eine genderreflektierte resp. insgesamt differenzkritische Pädagogik und Didaktik (siehe Kap. 2.3) sowie jener auf Sachsen-Anhalt durch das Tätigkeitsfeld des Autors in der dortigen Lehrkräftebildung. Die gezeigten Bildbeispiele wurden im Sinne des Fallverständnisses z.B. von Hummrich (2016 zit. in Simon 2023: 86) ausgewählt: Ein Fall ist, „wenn etwas auffällt“ – hier Darstellungen, die u.a. stereotyp bzw. heteronormativ sind.

„Empirische Sozialforschung, die sich auf existierende Differenzordnungen stützt, läuft Gefahr, diese in ihren essentialisierenden Wirkungen zu stabilisieren“ (Afeworki Abay et al. 2024: 33). Dies trifft auch auf nachfolgende Analysen zu, da mit ihnen auf bestimmte Differenzkategorien zurückgegriffen wird. Aus Platzgründen werden die Analysen und deren Diskussion im Wesentlichen fallbezogen gemeinsam formuliert.

4.1 Fall 1: „Körper und Körperpflege“

Den *ersten Fall* stellen Auszüge aus dem Arbeitsbuch Pusteblume (allgemeine Ausgabe, Klasse 1 und 2) der Auflagen von 2008, 2013 und 2021 (Kraft 2008, 2013, 2021) dar. Diese gehören zum Kapitel „Körper und Körperpflege“, welches einen fachlichen Bezug zu Fragen von Körper(lichkeit) und Geschlecht (lichkeit) hat. In Abbildung 1 ist die Grafik zu sehen, die sich in der Auflage von 2008 sowie unverändert in jener von 2013 findet. Eine der zu dieser Grafik gehörenden Aufgaben zielt trotz leicht veränderter Formulierung in Auflage 2013 auf die Unterscheidung der *beiden* dargestellten Körper („Wie unterscheiden sich die Körper der beiden Kinder? Zähle auf.“ (Aufl. 2008), „Zähle die Körperteile der beiden Kinder auf. Nenne Unterschiede.“ (Aufl. 2013)). Geschlecht wird dabei als körperliches Merkmal aufgerufen und durch die Abbildung wird mindestens latent der binären Geschlechterlogik gefolgt. Eine Dekonstruktion des binären Modells auf Basis seinerzeit seit langem bestehender Diskurse und existierender Erkenntnisse (die sich späterhin (2019) im Personenstand „divers“ niederschlugen), wird weder durch Text noch durch Bild angeregt. Die Existenz real existierender Geschlechtervielfalt spiegelt sich entsprechend nicht wider. Mit der Abbildung wird zudem auf das soziale Geschlecht (gender) abgestellt, indem stereotype Handlungen angedeutet werden, die tradierte Rollenerwartungen evozieren und somit potenziell zu deren (Re)Produktion bzw. Manifestation beitragen könnten: Das nach heteronormativer Logik vermutlich als Junge gelesene Kind spielt mit einem Boot und das vermutlich als Mädchen gelesene Kind mit einer Puppe. Andererseits könnte die Position des vermutlich weiblich gelesenen Kindes als aktiver und angreifend (mit der Duschbrause) und somit nicht-stereotyp interpretiert werden.

Welche Folgen solche Darstellungen, mit denen *potenziell* (teils offen, teils subtil) die (Re)Produktion von Stereotypen evoziert wird, für Kinder (bzw. Jugendliche; exempl. Hale et al. 2022) und die Gesellschaft (bspw. die Reproduktion von Machtverhältnissen, das Verfehlen demokratischer Werte und Ziele; z.B. Coers 2021) haben könnten – insbesondere im Zusammenspiel mit anderen möglichen Einflussvariablen (z.B. Peers) –, wäre zu diskutieren. Aus didaktischer Sicht kann an diesem Fall auch das Spannungsfeld zweckgemäßer didaktischer Reduktion versus Trivialisierung diskutiert werden, z.B. da das binäre Geschlechtermodell allein aus biologisch-medizinischer Sicht nicht dem Stand der Forschung entspricht (z.B. Bittner 2011: 8). Aus intersektionaler Perspektive kann weiterführend die Verbindung mit Able-Bodiedness, weißer Norm bzw. privilegiertem Weißsein diskutiert werden.

Abbildung 1: Abbildung in Pusteblume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2008 (Kraft 2008: 72) und 2013 (Kraft 2013: 16)

In der jüngsten Auflage des Arbeitsbuches von 2021 wird das Thema „Körper und Körperpflege“ deutlich verändert aufgegriffen und dargestellt. Der Kinderkörper, der zum Benennen der Körperteile dient (Abb. 2), wird auf einer eigenen Seite abgebildet und primäre Geschlechtsmerkmale sind nicht sichtbar – gleiches trifft auf die Abbildung zum Thema Körperpflege zu (Abb. 3). Im Vergleich zu den Auflagen von 2008 und 2013 kommt es deutlich weniger zu geschlechterstereotypen Darstellungen. Die auf primäre Geschlechtsmerkmale bezogen neutrale Darstellung der Kinderkörper kann als ambivalent gesehen und diskutiert werden: *Einerseits* kann sie durch die mögliche Deutungsoffenheit zur Überwindung der tradierten binären Geschlechterlogik beitragen – hierfür könnte auch der Verzicht auf die Aufgabenstellung des Vergleichs der „beiden“ Körper (siehe oben) sprechen. Auch wird durch die fehlende Kolorierung zumindest in Abbildung 2 eine mögliche Whiteness-Norm potenziell relativiert. Die (vermeintlich) geschlechterneutrale Darstellung kann *andererseits* als Ausdruck einer De-Thematisierung von Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit bzw. teilweises Ausblenden oder Tabuisieren interpretiert werden. Weiterhin kann an Abbildung 2 auch hinterfragt werden, ob nicht möglicherweise doch eine ‚männliche‘ und ‚weiße‘ Norm reproduziert wird. Mit Blick auf Abbildung 3 lässt sich zudem angesichts der Kolorierung, der Größe und Ausstattung der Räumlichkeit sowie der Körperdarstellung diskutieren, ob diese nicht nach wie vor Vorstellungen von Able-Bodiedness, weißer Norm bzw. privilegiertem Weißsein evoziert.

Aufgrund der unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten verdeutlicht sich die Relevanz des konkreten differenzkritischen Umgangs mit dem Material.

Abbildung 2: Abbildung in Pusteblume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2021 (Kraft 2021: 102)

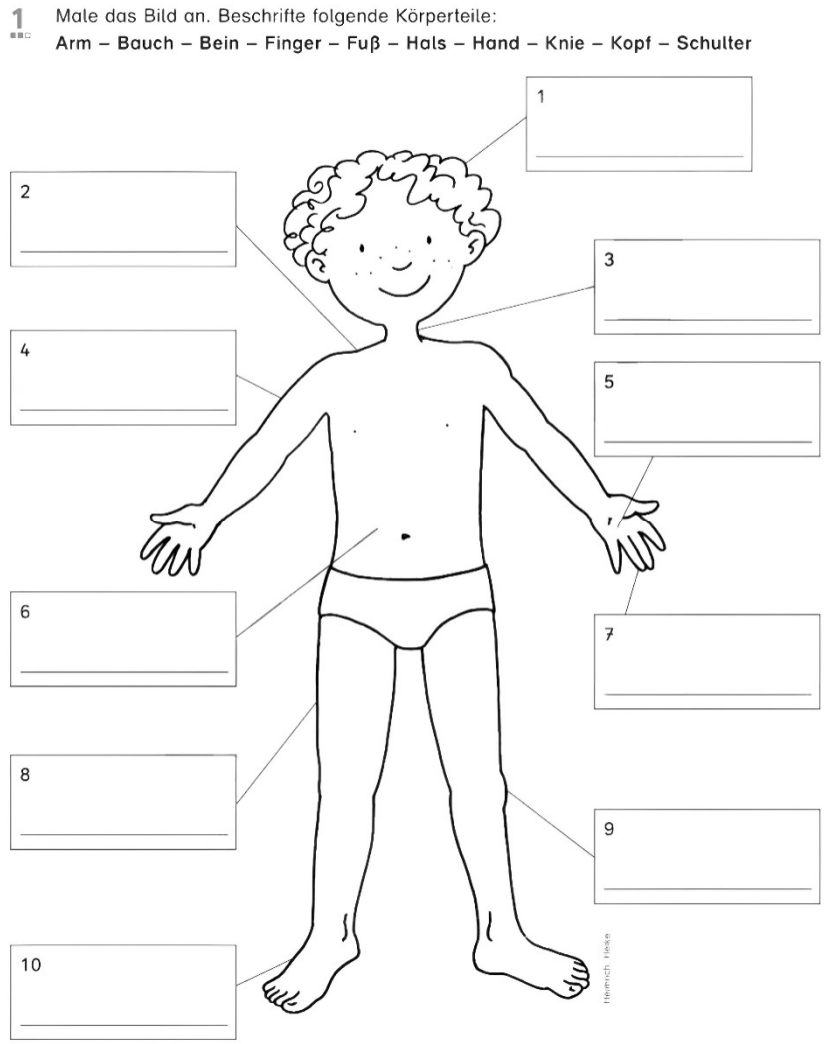

Abbildung 3: Abbildung in Pusteblume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2021 (Kraft 2021: 103)

4.2 Fall 2: „Links – Rechts – Geradeaus“

Der *zweite Fall* verdeutlicht, dass sich stereotype Darstellungen in (Sachunterrichts)Schulbüchern auch in Kapiteln zu fachlichen Themen finden lassen, die dies zunächst vielleicht nicht vermuten lassen – wie zum Beispiel im Kapitel „Raumbezogener Bereich“ im Sachbuch Pusteblume (Sachsen-Anhalt, Klasse 1), mit dem die Unterscheidung „Links – Rechts – Geradeaus“ thematisiert wird.

In Abbildung 4 ist zu sehen, dass die in der Auflage von 2005 genutzten Darstellungen bezüglich Geschlechterstereotypen eher neutral und jene in der Auflage von 2017 stärker heteronormativ sind: Die abgebildeten Kinder tragen u.a. Kleidung, die in Mode und Farbe Geschlechterklischees entspricht (z.B. rosa Kleid vs. blauer Pullover; siehe Kap. 2.1), und werden bei klischeehaften/rollenstereotypen Handlungen dargestellt (z.B. Gießen von Pflanzen vs. Fußballspielen). Einzeln finden sich auch nicht-stereotype Darstellungen (z.B. das vermutlich als weiblich gelesene Kind mit Lupe). Angesichts der fachlichen Thematik und Lernziele ist bei diesem Fall didaktisch kritisch nach dem (Un)Sinn *derartiger* Darstellungen zu fragen. Der Fall verdeutlicht zudem, dass eine geschlechterreflektierte(re) Gestaltung von Schulbüchern bei Neuauflagen offenkundig nicht selbstverständlich ist sowie dass tradierte heteronormative (Geschlechter)Ordnungen äußerst resistent sind (vgl. auch Meinlschmidt 2022: 83), potenziell *restauriert* werden und im Zweifel einem geschlechterbezogenen „heimlichen Lehrplan“ (Bittner 2011: 7) Vorschub leisten. Mit Blick auf diesen Fall lässt sich somit diskutieren, inwiefern sich in ihm zentrale Ergebnisse der geschlechterbezogenen Schulbuchforschung (exempl. Scheer 1997;

Abbildung 4: Doppelseite aus Pusteblume 1 (Sachbuch, Sachsen-Anhalt) oben aus Auflage 2005 (Kraft/Pommerening 2005: 18f.), unten aus Auflage 2017 (Gleß et al. 2017a: 22f.)

Bittner 2011; Meinlschmidt 2022) widerspiegeln, die auf besondere Beharrungstendenzen, auf teils offene, teils „subtile Normierungen“ (ebd.: 35) und auf eine „konzeptuell eng […] mit Heteronormativität“ verknüpfte (Bittner 2011: 78) „Institutionalisierung der Zweigeschlechtlichkeit“ (ebd.: 8) mittels materialisierter Praxis (vgl. auch Simon 2023) verweisen. Die Diskussion von Beharrungstendenzen ist anhand von Fall 2 gleichermaßen hinsichtlich der bereits anhand von Fall 1 problematisierten Aspekte von Able-Bodiedness, weißer Norm bzw. privilegiertem Weißsein und deren Zusammenwirken zu führen.

4.3 Fall 3: „Der Einkaufswagen ist schnell gefüllt“

Das bis hier angedeutete Wechselverhältnis der Kategorie Geschlecht mit anderen Kategorien in (Sachunterrichts)Schulbüchern (siehe hierzu Meinlschmidt 2022) spiegelt sich auch im *dritten Fall* wider. In Abbildung 5 sind vier beim Einkauf neben einem vollgepackten Einkaufswagen stehende Personen zu sehen, die als Modell einer „bürgerlichen Kernfamilie (bestehend aus miteinander verheirateter, heterosexueller Mann-Frau-Dyade und deren leiblichen Kindern)“ (Baar 2019: 51) gedeutet werden könnten. Der Anfang der zugehörigen Bildunterschrift lautet: „Der Einkaufswagen ist schnell gefüllt.“ Anhand der bild- und textlichen Darstellung einer scheinbar mehrfachprivilegierten ‚typischen‘ Familie ließe sich abermals die Intersektion von Geschlecht bzw. Heteronormativität, privilegiertem Weißsein und Able-Bodiedness sowie darüber hinaus von Klassismus diskutieren. Das bei Fall 3 zusätzlich besonders auffällige Ausblenden von Armut erscheint u.a. deshalb besonders fragwürdig, da Sachsen-Anhalt seit langem eine der bundesweit höchsten Armutsgefährdungsquoten hat bzw. da die Kinderarmutsquote in Deutschland insgesamt seit langem alarmierend hoch ist (von Armut betroffen sind in Deutschland ca. drei Millionen Kinder und Jugendliche; siehe Funcke/Menne 2023). Zusammengenommen kann diese Abbildung als stellvertretend bezeichnet werden für „Materialien, die die Pluralität heutiger Familienformen [ebenso] nicht widerspiegeln“ (ebd.: 52) wie jene differenter Lebenslagen. Gefragt werden kann demnach u.a., inwiefern sich z.B. Kinder alleinerziehender Erziehungsberechtigter, die in Armut bzw. prekären Lebenslagen aufwachsen und nicht einer weißen Norm entsprechen, durch die Abbildung repräsentiert resp. diskriminiert fühlen.

Abbildung 5: Abbildung in Pusteblume 3 (Das Sachbuch, Sachsen-Anhalt), Auflage 2017 (Gleß et al. 2017b: 13)

5 Fazit

Zusammenfassend soll betont werden, dass es das Ziel war, mit den skizzierten Fällen auf die Bedeutung differenzkritischer Schulbuchforschung und Prüfung unter Beachtung intersektionaler Perspektiven sowie u.a. (der Entwicklung) von Genderkompetenz zu verweisen. Die oben angedeuteten Analysen unterliegen gleichwohl deutlichen Limitationen: Angesichts des kleinen Korpus ist kein Rückschluss auf das gesamte Schulbuch oder Sachunterrichtsbücher insgesamt möglich. Insbesondere bei Darstellungen ohne weitere Informationen zu den abgebildeten Personen besteht stets das Problem, dass „nicht zwangsläufig erkennbar [ist], ob Personen intersexuell, trans* oder non-binär sind bzw. sich so definieren“ (Cruz Neri et al. 2024: 979), und grundsätzlich entziehen sich die Analysen selbst nicht dem „Reifikationsdilemma“. Die skizzierten Reflexionen leisten „je *eine* Perspektive zu einer mehrperspektivischen Betrachtung […] – eine unter vielen, aber eben auch diese eine von den vielen“ (Flugel et al. 2021: 319; Herv. i. O.).

Trotzdem verdeutlichen die Analysen exemplarisch, dass Autor*innen von (Sachunterrichts)Schulbüchern noch immer „auffallend auf stereotype Darstellungen […] zurückgreifen", dass Differenzkategorien in Schulbüchern „selten aufgebrochen und kritisch hinterfragt" werden (Spiegler/Ahlgrim 2019: 83; vgl. auch Scheer 1997; Bittner 2011; Meinlschmidt 2022) sowie dass Differenz konstruiert wird, ohne dass eine „Hinterfragung von damit einhergehenden Machtverhältnissen, die […] auch schon in der Grundschule [resp. Primarstufe] angebahnt werden kann", erfolgt (Spiegler/Ahlgrim 2019: 108f.; vgl. auch Coers 2019: 89–94). In solchen Fällen widersprechen Schulbücher dem Status quo wissenschaftlicher Diskurse zum reflexiven Umgang mit Differenz – und zwar seit Jahrzehnten (z.B. Hunze 2003; Meinlschmidt 2022: 83) – sowie (schul)rechtlichen Vorgaben.

Die vorgestellten Fälle sollen problematisieren, dass Differenzordnungen in Schule u.a. durch das Medium Schulbuch *potenziell* (re)produziert werden können, auch wenn didaktischen Materialien per se keine kausale Wirkmacht unterstellt werden kann. Entscheidend ist letztlich der konkrete Umgang mit ihnen. Umso wichtiger ist es, dass (angehende) Lehrkräfte reflexiv mit didaktischen Materialien umgehen und – dies gilt auch für Schüler*innen – in der Lage sind, Ordnungsprinzipien wie jenes der Heteronormativität sowie die Verquickung verschiedener Differenzkategorien zu re- und dekonstruieren. Schüler*innen hierzu zu befähigen ist ein bedeutender Anspruch inklusionsorientierten Sachunterrichts (Coers 2019; Simon 2019).

Da bezüglich des Umgangs mit materialisierter Praxis wie Schulbüchern weder allein auf die Kompetenz von Lehrkräften noch auf jene von Schüler*innen gesetzt werden kann, ist der Anspruch einer differenzkritischen Gestaltung bzw. Überarbeitung und Auswahl didaktischer Materialien höchst relevant, u.a. um der (Re)Produktion von (Bildungs)Ungleichheiten und tradierten Hegemonien entgegenzuwirken. Autor*innen und pädagogische Fachkräfte können sich hierzu an wissenschaftlich fundierten Materialempfehlungen (z.B. Bittner 2011: 82f.) oder Leitfäden (z.B. UNESCO/GEI 2018) orientieren. Einen wichtigen Beitrag zur differenzkritischen Entwicklung, Überarbeitung und Auswahl didaktischer Materialien leisten zudem entsprechende Forschungen, die es auch seitens der Fachdidaktiken voranzubringen gilt.

Literatur

Afeworki Abay, Robel/Cholewa, Julia/Korntheuer, Annette (2024): Empirische Intersektionalitätsforschung im Spannungsfeld zwischen Rekonstruktion, Dekonstruktion und Reproduktion von sozialen Ausschlüssen. In: GENDER 2, 24, S. 26–39.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024 [Zugriff: 06.09.2024].

Baar, Robert (2019): „Aber, dann hätten sie dich nicht gekriegt!". Gruppengespräche über ‚Familie' im inklusiven Sachunterricht. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.

Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Frankfurt: GEW.

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion, (1) 2017. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413 [Zugriff: 31.01.2024].

Bölsterli Bardy, Katrin (2015): Kompetenzorientierung in Schulbüchern für die Naturwissenschaften. Wiesbaden: Springer Spektrum.

Budde, Jürgen/Venth, Angela (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bielefeld: Bertelsmann.

Budde, Jürgen (2011): Geschlechtersensible Schule. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 99–119.

Coers, Linya (2019): Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht. Vechta: Universität Vechta. doi.org/10.23660/voado-174.

Coers, Linya (2021): Über Geschlecht lernen, heißt über und für Demokratie lernen – Geschlecht als Inhalt von Demokratiebildung im Sachunterricht. In: Simon, Toni (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–230.

Cruz Neri, Nadine/Schwenzer, Felicitas/Sprenger, Sandra/Retelsdorf, Jan (2024): Geschlechterdarstellungen in Geographie-Schulbüchern: Von mangelnder Repräsentation weiblicher Figuren und Reproduktion von Geschlechterstereotypen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2024, 27, S. 977–994.

Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Paderborn: W. Fink.

Degele, Nina/Schirmer, Dominique (2004): Selbstverständlich heteronormativ: Zum Problem der Reifizierung in der Geschlechterforschung. In: Buchen, Sylvia/Helfferich, Cornelia/Maier, Maja S. (Hrsg.): Gender methodologisch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107–122.

Eckes, Thomas (2010): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 178–189.

Flugel, Kristin/Schmid, Elias/Vetter, Nicole/Wanka, Anna (2021): Mehr als soziale Herkunft, Geschlecht und Alter? Methodisch-methodologische Überlegungen zur Reifikation in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis. In: Gabriel, Sabine/Kotzyba, Katrin/Leinhos, Patrick/Matthes, Dominique/Meyer, Karina/

Völcker, Matthias (Hrsg.): Soziale Differenz und Reifizierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–321.
Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Göttingen: V&R.
Funcke, Antje/Menne, Sarah (2023): Factsheet Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinder-und-jugendarmut-in-deutschland [Zugriff: 06.09.2024].
Gleß, Annett et al. (2017a): Pusteblume 1. Das Sachbuch. Sachsen-Anhalt. Braunschweig: Schroedel.
Gleß, Annett et al. (2017b): Pusteblume 3. Das Sachbuch. Sachsen-Anhalt. Braunschweig: Schroedel.
Hadjar, Andreas (Hrsg.) (2011): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag.
Hale, Miriam-Linnea/Holl, Elisabeth/Melzer, André (2022): Geschlechterbezogene Rollen und Stereotype und ihre Auswirkungen auf das Leben Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Heinen, Andreas/Samuel, Robin/Vögele, Claus/Willems, Helmut (Hrsg.): Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Wiesbaden: Springer VS, S. 425–451.
Hannover, Bettina/Wolter, Ilka (2019): Geschlechterstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–210.
Hartmann, Jutta (2016): Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): Managing Diversity. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–134.
Hörnlein, Miriam (2023): „Oder weißt du nicht, ob du ein Junge oder ein Mädchen bist?“ – Geschlechtsspezifische Passung als Bedingung für Bildungserfolg in der Grundschule? In: Simon, Toni/Kallweit, Nina (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 128–140.
Hunze, Annette (2003): Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 53–81.
Jäger, Siegfried (2001): Diskurs und Wissen. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band I). Opladen: Leske + Budrich, S. 81–112.
Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: widerstreit sachunterricht (4) 2005. http://dx.doi.org/10.25673/103359.
Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
KMK & GFMK (2016): Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf [Zugriff: 31.01.2024].
Kraft, Dieter (Hrsg.) (2008): Pusteblume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe. Braunschweig: Schroedel.
Kraft, Dieter (Hrsg.) (2013): Pusteblume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe. Braunschweig: Schroedel.

Kraft, Dieter (Hrsg.) (2021): Pusteblume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe. Braunschweig: Schroedel.

Kraft, Dieter/Pommerening, Rolf (Hrsg.) (2005): Pusteblume. Das Sachbuch 1. Sachsen-Anhalt. Braunschweig: Schroedel.

Krüger, Dorothea (2011): Drei Jahrzehnte Forschung zu „Geschlecht und Schule". Eine Einleitung. In: Krüger, Dorothea (Hrsg.): Genderkompetenz und Schulwelten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–32.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (KM ST) (2013): Lernmittel an den Schulen in Sachsen-Anhalt (Lernmittelerlass). https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Lernmittel.pdf [Zugriff: 31.01.2024].

Lesperance, Kaley/Munk, Simon/Holzmeier, Yvonne/Braun, Melanie/Holzberger, Doris (2022): Geschlechterunterschiede im Bildungskontext. Münster: Waxmann.

Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Wien: Braumüller.

Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Meinlschmidt, Sonja Maria (2022): Die Repräsentation von Heterogenität in Grundschulbüchern des (Heimat- und) Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2012): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Berlin: Queerformat.

OECD (2014): ABC der Geschlechterungleichheit im Bildungsbereich. http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/GER-PISA-infographic-gender.jpg [Zugriff: 31.01.2024].

Oelkers, Jürgen (2010): Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung.

Olczyk, Melanie/Gentrup, Sarah/Schneider, Thorsten/Volodina, Anna/Perinetti Casoni, Valentina/Washbrook, Elizabeth/Jiyoon Kwon, Sarah/Waldfogel, Jane (2023): Teacher judgements and gender achievement gaps in primary education in England, Germany, and the US. In: Social Science Research 116. doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102938.

Ott, Christine (2020): Bibliographie Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht. 3., überarb. Aufl. Würzburg: Universität Würzburg. doi.org/10.25972/OPUS-20771.

Panofsky, Erwin (1975): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Panofsky, Erwin (1975): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln: Dumont, S. 36–67.

Pech, Detlef (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: widerstreit sachunterricht (13) 2009. doi.org/10.25673/92413.

Scheer, Monika (1997): Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern in Schulbüchern des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg: Referat für Gleichstellungsangelegenheiten.

Schein, Edgar H. (2004): Organizational culture and leadership. 3. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.

Simon, Jaqueline (2023): Rekonstruktion geschlechtsbezogener Praxiserfahrungen im Rahmen Schulpraktischer Studien. In: Simon, Toni/Kallweit, Nina (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 103–116.

Simon, Toni (2019): Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In: Veber, Marcel/Benölken, Ralf/Pfitzner, Michael (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 113–133.

Six-Materna, Iris (2017): Sexismus. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, S. 136–152.

Spiegler, Juliane/Ahlgrim, Tobias (2019): „Beratet, wie ihr in der Klasse mit Lioba zusammen lernen und leben würdet." Darstellungen von ‚Behinderung' in Schulbüchern des Sachunterrichts. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 102–112.

Stoletzki, Almut (2013): Handreichung für die quantitative und qualitative Analyse von Schulbüchern. Eckert.Working Papers 2013/1. d-nb.info/1063751993/34.

UNESCO/GEI (2018): Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus. Paris/Braunschweig: UNESCO und GEI.

Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.

Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.) (2015): Teaching Gender? Bielefeld: transcript.

Wiater, Werner (Hrsg.) (2003): Schulbuchforschung in Europa. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Epilog

Denise Bergold-Caldwell, Florian Cristóbal Klenk, Tamás Jules Fütty & Yalız Akbaba

Feministische, heteronormativitätskritische und intersektionale Geschlechterforschung: Forschungsfragen und Anknüpfungspunkte

Nachdem nun das Heft des 21. Jahrbuchs erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung mit seinen Beiträgen vor uns liegt und der Prozess der Herstellung dieses Bandes an sein Ende gelangt, wollen wir als Herausgeber:innen abschließend kurz innehalten. Wir möchten überlegen, was uns an zentralen Punkten in der Diskussion wichtig erscheint, was sich in den Beiträgen und dem Gespräch zum 20-jährigen Bestehen des Jahrbuchs zeigt, aber ebenso Perspektiven eröffnen, die über das Jahrbuch selbst hinausgehen. Dabei gilt es auch zu fragen, was wir mit dem Call einfangen wollten, konnten und was – sicherlich der Mehrschichtigkeit der Anforderungen geschuldet – wenig oder gar nicht benannt wurde. Ziel war eine Jahrbuch-Jubiläumsausgabe, die einerseits auf die Tradierung erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung im Feld der Schule der letzten 20 Jahre verweisen will, zugleich Aktualisierungen von Geschlechts- und Sexualitätsordnungen aufzeigen möchte und dabei jeweils auch intersektionale Wirkmechanismen in den Blick nehmen soll. Dieser Anspruch stellt per se vor große theoretische wie auch empirische Herausforderungen.

Diese anspruchsvollen Herausforderungen des Feldes wurden im Gespräch mit den Diskutant:innen Maisha Maureen Auma, Jürgen Budde, Jutta Hartmann und Antje Langer entlang der beobachtbaren Mehrfachdeutungen der Forschungsgegenstände deutlich gemacht: Jürgen Budde etwa verwies einerseits darauf, dass die Entwicklung von vielen ‚intersektionalen' Studien in einer begrüßenswerten Anzahl zugenommen habe. Intersektionalität und Inklusion sind quasi als Begriffe in die Debatte um Differenz eingegangen und sind in der schulbezogenen und allgemeinen Erziehungswissenschaft vielfältig aufgegriffen worden; zugleich nimmt die Diffusion zu, was im Konkreten aktuell unter dem Terminus ‚Intersektionalität' verstanden wird, welche Intersektio-

https://doi.org/10.3224/84743103.13

nen auf welcher analytischen Ebene gemeint sind, ob es sich dabei um kategoriale Zuordnungen handelt oder um Prozesse der inter- und/oder intrakategorialen Betrachtung sozialer Ungleichheit (Bergold-Caldwell et al. 2024). Dies spiegelt sich auch in diesem Themenheft. Die Beiträge im Band greifen das Paradigma Intersektionalität ex- und implizit auf und untersuchen bspw. interkategoriale Diskriminierungskomplexe von Rassismus, Geschlechtlichkeit und Sexualität mit Blick auf das Schulklima (siehe Ott/Kappler/Hascher) sowie das Erleben und Verarbeiten von Rassismus als trans*, inter* und nichtbinäre Schüler:innen (siehe Dehler), das Zusammenwirken von Gender und antimuslimischem Rassismus für institutionelle Ausschlussmechanismen (siehe Tietjen/Heinemann), sowie diskursive Verflechtungen, die als Sexualitätsdispositiv in der Bildung (siehe Kaya) und in der Schule auch eine postkoloniale Wirkung entfalten (siehe Reuter/Kleiner). Dies sollen nur einige Beispiele davon sein, wie unterschiedlich hier ein Ineinanderwirken verschiedener Machtachsen, Differenzordnungen und -kategorien im Feld der Schule von den Beiträgen aufgegriffen wurde. Sie alle stellen zugleich auch einen Teil des Spektrums dar, in dem Intersektionalität (unterschiedlich) verstanden und empirisch erforscht werden kann. Was mit der Zunahme an und dem Denken mit ‚intersektionalen' Zugängen auch deutlich wird, ist, dass es in der Intersektionalitätsforschung einen nächsten Schritt bräuchte, um eine weitere Schärfung und Rahmung der unterschiedlichen Zugangsweisen herauszustellen. Zudem ist ‚Intersektionalität' als Begriff und Forderung eingebettet in transformatorische politische Prozesse, die sich gegen soziale Ungleichheit richten – auch mit Bezug zu der Universität, ihren Ausschreibungsprozessen, Stellenbesetzungen, Curricula und Inhalten. Maisha Auma und Jutta Hartmann stellen im Gespräch fest, dass weder den Institutionalisierungsprozessen der Geschlechterforschung noch deren intersektionalen Ausprägungen genüge getan wird und Intersektionalität eher als nicht-performative Klammer in der gegenwärtigen Auseinandersetzung auftaucht.

Ähnliches und doch auch ganz anderes lässt sich für Beiträge und Theoretisierungen unter der Kategorie Geschlecht und Sexualität feststellen. Die Beiträge im Heft greifen Geschlecht auf unterschiedliche Weise auf: Beispielsweise in der Analyse einer heteronormativen Ordnung in Konzepten über schulischen Sexualunterricht (siehe Reuter/Kleiner), mehr oder weniger implizit als Adressat*in der Kolonial- und NS-Pädagogik (siehe Kaya), als umkämpftes Feld ideologischer Angriffe auf die Schule (siehe Vanagas) oder als Wechselwirkung zwischen Geschlechtlichkeit und Sexualität in den Biografien schwuler Männer (siehe Jansen). Deutlich sollte werden, dass die Thematisierung von Geschlecht auf vielfältige Weise erfolgt ist, was besonders mit Blick auf die Erweiterung von zweigeschlechtlichen Zugängen erfreulich ist. Auch in Mainstream-Diskursen wird, wie Jürgen Budde im Gespräch ausführt, die Kategorie Geschlecht, in pädagogischen Kontexten wie der Schule, häufig aufge-

rufen (bspw. Jungen als Bildungsverlierer). Diese Debatten und häufigen Erwähnungen führen aber nicht dazu – wie Maisha Auma im Gespräch deutlich macht –, eine dezidierte erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung – eine Forschung also, die um eine erziehungswissenschaftliche theoretische Grundlegung von Geschlecht in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Schulpädagogik und Professionsforschung bemüht ist – zu forcieren. Und dies trotz jahrzehntelanger Versuche, Patriarchats- und Heteronormativitätskritik in die Lehramtsstudiengänge als systematischen Bestandteil zu integrieren, wie Jutta Hartmann zu Beginn der Diskussion herausstellte. Und auch hier zeigt sich die Non-Performativität in der Verstetigung von Stellen: Antje Langer hält fest, dass die einzige Professur, deren Denomination Geschlechterforschung im Feld der Schule ist (ihre eigene), institutionell mehrere Aufträge hat, sodass sie der Aufgabe einer theoretischen Fundierung der geschlechterreflektierten Schulpädagogik nicht uneingeschränkt nachkommen kann. Was die fehlenden Prozesse der institutionellen Verankerung angeht, scheint die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (im engeren Sinn) ähnlich schlecht aufgestellt wie die Intersektionalitätsforschung. Die Befunde im Nachgang der Erstellung des Heftes sind damit von Ambivalenzen geprägt. Es ist einerseits ein Gewinn, so viele unterschiedliche Zugriffe auf intersektionale Geschlechterverhältnisse zu sehen, andererseits scheint es nach wie vor spezifische – auch subdisziplinäre – Vertiefungen und Definitionen des Gegenstandes zu benötigen, um intersektionale sowie geschlechter- und queertheoretische Grundlagen systematisch in der Erziehungswissenschaft weiterzuverfolgen. Dies gilt sicher nicht nur, aber insbesondere im Hinblick auf Ausschreibungen von entsprechenden Stellen, wie Professuren und deren Denominationen im Kontext Schule und Erziehungswissenschaft, die bis dato nicht zu erkennen sind. Diesem von den Beiträgen und der Diskussion angeregten Gedankengang wollen wir im Epilog weiter nachgehen und fragen, wie und wo sich weiterführende Forschungsfragen und Anknüpfungspunkte für die zukünftige Debatte um Schule und intersektionale Geschlechterverhältnisse finden lassen.

1 Weiterführende Anknüpfungspunkte geschlechter- und queertheoretischer Zugriffe mit intersektionaler Perspektive

Die Einleitung zum Heft und auch die hier versammelten Beiträge machen deutlich, dass sich in den letzten 20 Jahren erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung viel bewegt hat, auch hinsichtlich heteronormativitätskritischer Erweiterungen geschlechtertheoretischer Fragestellungen. Diese Er-

weiterung mit Blick auf intersektionale Ansätze und die Pluralisierung von Geschlechter- und Sexualitätsverhältnissen darin ist zu begrüßen. Die Berücksichtigung und Anwendung verschiedener geschlechtertheoretischer, queer-feministischer und intersektionaler Ansätze, einschließlich Trans*, Inter* und Queer Studies gilt es in der Erziehungswissenschaft hinsichtlich ihrer Potentiale weiter und vertiefter auszubauen. Erste Schritte in diese Richtung wurden in Form von bisherigen Jahrbuchherausgaben und -beiträgen, die sich dezidiert mit *Queerer Bildung* (Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017; Klenk 2019) sowie Trans- und Inter*geschlechtlichkeit (Kampshoff/Kleiner/Langer 2023) befassten, bereits gegangen. Die Hefte können als Teil eines Öffnungsprozesses gelesen werden. Dennoch bleiben vor allem in der Theoriebildung, aber auch in der empirischen Forschung noch viele Fragen unbeantwortet, die in der übergeordneten Frage kulminieren: *Wie kann es erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung gelingen, den bis dato unerfüllten feministischen Ansprüchen von Geschlechtertheorie einerseits und Androzentrismuskritik andererseits auch in der Pluralität (von Geschlechtern und intersektionalen Verflechtungen) Geltung zu verschaffen*?

Zentral ergeben sich daraus drei Zugriffe auf den Gegenstand:

1. Wie könnte eine theoretische Zuwendung aussehen, die sich einerseits der *Kategorie Geschlecht* in ihrer Vielfachheit zuwendet, dabei (auch binäre) strukturelle Geschlechterhierarchien mitdenkt und gleichzeitig Transformationen für das erziehungswissenschaftliche Feld erarbeitet? Grundbedingung dieser Auseinandersetzung ist die Einsicht, dass Geschlecht spezifisch eingebunden ist und zugleich mit weiteren Ungleichheitsdimensionen verbunden ist, deren Ursprung, Wirkung und Verhältnismäßigkeit auch noch nicht gänzlich durchdrungen ist (ähnlich wie im Fall von race im deutschsprachigen Kontext). Unter intersektionalen wie auch inklusiven Vorzeichen wäre ferner zu fragen, wie Retraditionalisierungs-, Flexibilisierungs- und Modernisierungsprozesse von Geschlechterverhältnissen sowie Heteronormativität respektive Post-Heteronormativität (Klenk 2023) in ihrer Verwobenheit mit ableistischen, klassistischen und/oder rassistischen Differenzordnungen (Fütty 2019) erforscht werden können. Zusammengefasst ließe sich damit fragen: *Wie können Geschlecht und Geschlechterverhältnisse (in ihrer Besonderheit) gegenstandsmethodologisch intersektional gefasst werden*?
2. Des Weiteren wäre insbesondere mit Blick auf feministische Theorie und Praxis eine Analyse *androzentrischer* Struktur- und Vermittlungsbedingungen zur Diskussion zu stellen; gleichzeitig müssten dabei die heteronormativen Marginalisierungsprozesse vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen deutlich hervorgehoben werden. Zusammengefasst

hieße das: *Wie könnte eine androzentrismuskritische Geschlechterforschung gefasst werden, die der Vielfältigkeit von Geschlechterpositionen Rechnung zu tragen vermag?*

3. Als dritten und nicht weniger wichtigen Punkt müsste es darum gehen, *Grundbegriffe* der Erziehungswissenschaft erneut queer- und geschlechtertheoretisch zu reflektieren. Beispielsweise Bildung als ‚öffentliche' Form pädagogischen Wirkens und Erziehung als ‚privatisierte' und geringer entlohnte Angelegenheit, die noch immer weiblich konnotiert ist, prägen bis heute die soziale Position und Möglichkeit von Jugendlichen im Bildungssystem. Gleiches gilt für die sozioökonomischen Positionen von vergeschlechtlichten Personen auf dem Arbeitsmarkt. Darüber hinaus wirken sich diese auf Care-Verhältnisse innerhalb von (heterosexuellen) Paarbeziehungen und Familien aus (Thon 2024; Baader/Rendtorff 2024) und/oder entfalten eine Situation, in der Care-Arbeit an migrantisierte und rassifizierte Andere ausgelagert wird (Kourabas 2021; Bergold-Caldwell 2024) und die vielzitierte Care-Chain einen globalen Arbeitsmarkt herstellt (Gutiérrez Rodriguez 2011: 78). Hier verflechten sich postkoloniale, globale und arbeitsmarktstrukturierte Geschlechterverhältnisse mit hetero-patriarchalen Setzungen und sind insbesondere über die Begriffe Erziehung und Sorge zugänglich. Sie verdeutlichen wiederum, dass Geschlechterverhältnisse stark um Sorgeverhältnisse strukturiert sind, die im Neoliberalismus zwar vernachlässigt werden, aber ebenso in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung neuer Debatten bedürfen (Thon 2024; Hartmann/Windheuser 2024). Mit Blick auf die Queer, Trans* und Inter* Studies (Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017; Klenk 2024; Kampshoff/Kleiner/Langer 2023; Fütty 2019; Woltersdorff 2017; Snorton/Haritaworn 2014; Haritaworn et al. 2014) wären dies pädagogische Reflexionsbedingungen für Machtverhältnisse, die geschlechtliche und sexuelle Positionierung in Abweichung zur heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit in ihrer Verwobenheit mit weiteren (gesellschaftlich marginalisierten) Aspekten von Subjektivierung und verbundenen Ungleichheitsverhältnissen ernst nehmen. Zusammengefasst stellt sich hier die Frage: *Wie könnten erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe queer gelesen und in ihrer mehrdimensionalen (auch globalen) Wirkung in postkolonialen Gesellschaften verstanden werden?*

2 Intersektionalität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung – gegenstandsbezogene und methodologische Anknüpfungspunkte

Wie oben bereits ausgeführt, haben Arbeiten unter dem Begriff ‚Intersektionalität' stark zugenommen und so begrüßenswert Fragen um die Stichworte Inklusion und Intersektionalität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung sind, so unsystematisch sind sie (derzeit) teilweise. Dies scheint nicht nur in der Offenheit des Konzepts begründet, sondern auch damit, dass aus dem Feld der Erziehungswissenschaften wenige Systematiken angeboten werden. Wir schlagen hier exemplarisch drei Ansatzpunkte vor: Intersektionale erziehungswissenschaftliche Forschungen müssten (1) ihren Gegenstandsbezug stärker hervorheben und verdeutlichen, welchen Intersektionalitätsansatz sie wählen, (2) die Bedeutungsebene der theoretischen und/oder empirischen Forschung als solche herausstellen und (3) in Anmahnung auf die ursprünglichen Konzepte auch die sozial-normative und transformative Kraft des Ansatzes verwenden bzw. dieser Rechnung tragen.

(1) Amirpur et al. (2023) verweisen in ihrem kürzlich erschienenen Schwerpunktheft zum Thema „Intersektionalität als theoretische und methodologische ‚Weiterentwicklung' erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung" darauf, dass sich der Terminus derart vervielfältigt habe, dass „sich die Frage nach einem genuinen Gegenstandsbezug stellt, der mit Intersektionalität adressiert ist" (ebd.: 120). In der deutschen Debatte wird der Versuch identifiziert, Intersektionalität mit „Referenz auf die Konstitutionsbedingungen und Verschränkungen von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen" (ebd.) zu skizzieren; oder „die Überschneidung ungleichheitsrelevanter ‚Kategorien'" auch methodologisch einzufangen – etwa bei Winker/Degele (2009). Diese Herausforderungen sind für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung nicht neu, denn besonders dort ist die Frage zur Überschneidung von Identitätsmerkmalen, Strukturen und Zugehörigkeiten aufgenommen und diskutiert worden (Bergold-Caldwell et al. 2024). Was jedoch fehlt, ist eine systematische, dem Gegenstand gerecht werdende erziehungswissenschaftliche Methode und Analyse, die auch darauf abhebt, pädagogisch angestrebte und normative Veränderungen mitzudenken und damit die Geschichte und Methodologie des Konzepts mit genuinen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Gegenständen zu verknüpfen.

(2) Dazu gehört, so Christine Riegel, bezogen auf die erziehungswissenschaftliche Forschung, dass „Intersektionalität für die empirische Forschung in dreifacher Hinsicht bedeutsam ist: als theoriebasierter intersektionaler Analyserahmen, als sensibilisierende und dekonstruierende Analyseperspektive, sowie als kritische Reflexionsfolie für Prozesse der Wissensproduktion" (Riegel 2012: 147). Diese drei Perspektiven gilt es in kritischer intersektionaler Ab-

sicht im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu stärken und mit einer starken Praxis zu verknüpfen, die ebenso an intersektionalen und diskriminierungssensiblen Perspektiven interessiert ist.

(3) Zugleich gilt es zu bedenken, dass die derzeitige ahistorische Verwendung des Konzepts es um seinen politischen Stachel bringt. Vergessen wird, „dass diese Debatte von Schwarzen, deutschen und (sic) diasporischen Feministinnen in den 1980er und 1990er Jahren angetrieben wurde" (Gutiérrez Rodriguez 2011: 78). Auf diese Weise werden struktureller Rassismus und rassistische Diskriminierungen auch in der Wissenschaft reproduziert. Salem konstatiert diesbezüglich eine neoliberale inhaltsleere Aneignung von Intersektionalität, worin Ungleichheiten ausgeblendet werden und race als Kategorie nicht richtig aufgenommen wird (Salem 2018: 404). Dabei gilt es zu bedenken, dass binäre Gegenüberstellungen Gegenständen und Kategorien nicht gerecht werden und dass es ein Queering dieser binären Strukturen braucht.

Die oben ausgeführten Punkte der Gegenstandsbezogenheit (1), Bedeutungsebene (2) und der Reflexion der transformativen Kraft des Ansatzes (3) können weiterhin auf zwei sich gegenüberstehende Herangehensweisen unterschieden werden, die vor dem Hintergrund unserer Einschätzung des hiesigen Heftes noch stärker verfolgt werden könnten bzw. weiterführende Fragestellungen nach sich ziehen: Das ist zum einen die Thematisierung der widersprüchlichen Prozesse der Transformation und Differenzierung von intersektionalen Geschlechterverhältnissen, und zum anderen die Thematisierung der Fortwirkungen kolonialer Muster, die sich auch in der Intersektionalitätsdebatte sowie im Kontext Schule offenbaren.

Zur Thematisierung der widersprüchlichen Prozesse: Intersektional different situierte – das bedeutet immer auch unterschiedlich de/privilegierte Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrkräfte – spüren die aktuellen Aushandlungsprozesse von Geschlechter- und Differenzordnungen in besonderem Maße. Die Bezugnahme auf pädagogische Handlungsfelder macht erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Handlungsempfehlungen notwendig, die den aktuellen Widersprüchen und Dis/Kontinuitäten interdependenter Geschlechterverhältnisse in Schule und Gesellschaft Rechnung tragen. Der damit einhergehende Bedarf an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen über Wandel und Kontinuität intersektionaler Geschlechterordnungen im Kontext der Schule offenbart sich ebenso in den Geisteswissenschaften und sollte von der allgemeinen wie auch der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung aktiv vorangetrieben werden. So thematisieren die inter- und transdisziplinären Gender Studies seit geraumer Zeit die Un/Gleichzeitigkeit, mit der sich das Geschlechter- und das Sexualitätsdispositiv im globalen Norden gewandelt haben – u.a. in Konzepten wie der Pluralisierung von Lebensweisen (Hart-mann 2002), der rhetorischen Modernisierung (Wetterer 2003), Neose-

xualität (Sigusch 2005), Homonormativität (Duggan 2002), Transnormativität (Fütty 2019), des Postfeminismus (McRobbie 2016), des Homonationalismus (Puar 2007; Snorton/Haritaworn 2013; Haritaworn et al. 2014), der projektiven Integration (Engel 2015), Hybridisierung von Handlungsmustern hegemonialer wie auch sorgender und inklusiver Männlichkeiten (Budde/Rieske 2020) oder aber der Prekarisierung, Flexibilisierung und Modernisierung von Heteronormativität respektive Post-Heteronormativität (Klenk 2023). All das sind Konzepte, die Ambivalenz in der Entwicklung intersektionaler Geschlechterverhältnisse verdeutlichen und die verstärkt aufgenommen werden sollten.

Zur Thematisierung der Fortwirkungen kolonialer Muster: In Anmahnung des Aspektes, post-, de- oder antikoloniale Erkenntnisse in die geschlechterreflektierende Theorie und Praxis einzubringen, werden u.a. die Verwestlichung und *weiße* Zentrierung der Frauen- und Geschlechterforschung sowie der Eurozentrismus in der Perspektivierung geschlechtlicher und sexueller Wandlungsprozesse kritisiert (Auma et al 2006; Kilomba-Ferreira 2002; Akbaba/Heinemann 2023; Bergold-Caldwell 2020). Ursächlich dafür ist, dass z.B. westliche Fortschrittserzählungen über Geschlecht nicht selten in Abgrenzung zu angenommenen natio-ethno-kulturellen ‚Modernitätsrückständen' in Gesellschaften des globalen Südens oder zu orientalisierten ‚Anderen' konstruiert werden (Haritaworn et al. 2014; Puar 2007; Dietze 2009). Die (A)Historizität von gewaltvoll-repressiven heteronormativen Geschlechter- und Sexualitätsnormen wird in wiederaufflammenden Diskursen und Gesetzen zur Kriminalisierung von Abtreibungen in ‚westlich-fortschrittlichen' Nationen ebenso deutlich wie in der Tatsache, dass die strafrechtliche Verfolgung von Homosexualität zuerst von britischen Kolonialmächten eingeführt wurde und damit interdependent mit Kolonialismus verbunden ist (u.a. Fütty 2024; Thuswald 2022; Bollwinkel 2017). Insbesondere Menschen of Colour sowie trans Menschen wurden und werden häufig in ein wechselseitiges Konkurrenzverhältnis gesetzt, wodurch trans Menschen of Colour nicht berücksichtigt beziehungsweise marginalisiert werden (Erel et al. 2010: 9).

Trotz der ausdifferenzierten Ansatzpunkte bleibt die Frage offen, was mit Intersektionalität gemeint ist. Die Offenheit und Flexibilität trägt dazu bei, eine Vielzahl an Anwendungs- und Gegenstandsmöglichkeiten zu gewährleisten. Es gibt dennoch grundlegende Fragen, die geklärt werden sollten, um gegenstandsangemessen zu argumentieren: Geht es um eine methodologische Fragestellung, die sich in der Interdependenz von Zugehörigkeiten, Identitätsmerkmalen und Biografien zeigt? Oder geht es um eine gesellschaftliche Analyse von Zusammenhängen, die entlang von Geschlecht, race, class und weiteren Verhältnissen strukturiert sind? Wie kann die Erkenntnis, dass Gender – und damit auch alle weiteren Differenzordnungen – interdependente Kategorien sind (Walgenbach 2007), methodologisch realisiert werden?

Mit Gabriele Dietze lässt sich die Vielschichtigkeit intersektionaler Geschlechterverhältnisse und deren un/gleichzeitige Flexibilisierung und Tradierung im Kontext Schule und Bildung als Reflexion des Jahrbuchs durch uns Herausgeber:innen resümierend und gleichzeitig öffnend wie begrenzend in ihren Widersprüchen fassen:

> Eine Perspektive queerer Intersektionalität oder intersektionaler Queerness kann […] dazu beitragen, zwei epistemologische „Korrektive" zu installieren, die jeweils die Normalisierungsarbeit (queer) und die Machtasymmetrie von Binaritäten (Intersektionalität) im Auge behalten. Eine solche Doppelbelichtung weist fast immer über das Fach hinaus und erfordert das Rezipieren von Theorieansätzen außerhalb disziplinärer Grenzen. […] Queer Theory kann 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. Zum anderen: Intersektionalitätsansätze ermöglichen es, die Ko-Präsenz und Simultaneität sowie die Widersprüchlichkeiten von unterschiedlichen Subjektivierungen und Positionalitäten in die Queer Theory hineinzutragen. (Dietze et al. 2012: 2)

3 Und wie weiter?

Wir hoffen, mit dem Rückblick in der Einleitung und dem skizzierten Ausblick im Epilog mit den darin enthaltenen Vorschlägen, in welche Richtung wir in den nächsten 20 Jahren blicken können, Impulse dafür zu setzen, welche Ansätze, Theorien und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung weitergedacht und verfolgt werden könnten. Insbesondere mit Blick auf die Entwicklung der letzten 20 Jahre bleibt zu hoffen, dass das gemeinsame Ringen um intersektionale Sexualitäts- und Geschlechterverhältnisse Bestand hat und in den nächsten 20 Jahren fortgeführt wird. Auch oder gerade, wenn die gesellschaftlichen und politischen Zeichen dafür derzeit schlecht stehen, sollten wir uns gemeinsam weiter auf den Weg machen und intersektionale Solidarität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung sowie im beruflichen Alltag üben. Gerade dann!

Literatur

Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M.B. (Hrsg.) (2023): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim: Beltz Juventa.

Amirpur, Donja/Hormel, Ulrike/Machold, Claudia/Stošić, Patricia (Hrsg.) (2023): Intersektionalität als theoretische und methodologische ‚Weiterentwicklung' erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung? In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM) 2, 2, S. 119-125.

Auma, Maureen Maisha/Kilomba, Grad/Piesche, Peggy (2006): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast.

Baader, Meike Sophia/Rendtorff, Barbara (2024): Die Geschlechterordnung als strukturbildendes Moment in der Erziehungswissenschaft. In: Baader, Meike Sophia/ Hoffarth, Britta/Thon, Christine/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 18–32.

Baader, Meike S./Rendtorff, Barbara (2024): Die Geschlechterordnung als strukturbildendes Moment in der Erziehungswissenschaft. In: Baader, Meike S./Hoffarth, Britta/Thon, Christine/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 18–32.

Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten: intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Bergold-Caldwell, Denise (2024): Schwarzer Feminismus der Sorge: Versuch eines postkolonial informierten Sorgebegriffs. In: Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hrsg.): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (20). Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 17–131.

Bollwinkel, Tsepo (2017): Coming- out und Coming home. Spiegelblicke. Perspektiven Schwarzer Bewegung in Deutschland. Berlin: Orlanda Verlag.

Budde, Jürgen/Rieske, Thomas-Viola (2020): Auseinandersetzungen mit (Neuen) Theorien für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Männlichkeiten. In: Kubandt, Melanie/Schütz, Julia (Hrsg.): Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 234–256

Dietze, Gabriele (Hrsg.) (2009): Kritik des Okzidentalismus: transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht. Bielefeld: transcript.

Dietze, Gabriele/Haschemi Yekani, Elahe/Michaelis, Beatrice (2012): Queer und Intersektionalität. http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/ dietzehaschemimichaelis/ Zugriff: [26.11.2024].

Duggan, Lisa (2002): The new homonormativity: The sexual Politics of Neoliberalism. In: Castronovo, Russ/Nelson, Dana (Hrsg.): Materializing Democracy: Toward a Revitalized Cultural Politics. Durham: Duke University Press, S. 175–194.

Engel, Antke (2015): Queere Politik der Paradoxie: Widerstand unter Bedingungen neoliberaler Vereinnahmung. In: Walgenbach, Katharina/Stach, Anna (Hrsg.): Geschlecht in Gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 191–204.

Erel, Umut/Haritaworn Jin/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación /Klesse, Christian (2010): On the depoliticisation of intersectionality talk: Conceptualising multiple oppressions in critical sexuality studies. In: Taylor, Yvette/Hines, Sally/Casey, Mark E. (Hrsg.): Theorizing Intersectionality and Sexuality. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 56–77.

Fütty, Tamás Jules (2019): Gender und Biopolitik: Normative und intersektionale Gewalt gegen Trans*Menschen. Dissertation. Bielefeld: transcript.

Fütty, Tamás Jules (2024): Staat und Gewalt – die Kolonialität von Geschlecht und Gewalt als ‚postkoloniale Maske der Demokratie'. In: Ludwig, Gundula/Sauer, Birgit (Hrsg.): Das kälteste aller kalten Ungeheuer? Annäherungen an intersektionale Staatstheorie. Frankfurt: Campus, S. 77–94.

Gutiérrez Rodriguez, Encarnación (2011): Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In: Hess, Sabine (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. 12. Arbeitstagung der Kommission für Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde, Wien, 18.–20. Juni 2009. Bielefeld: transcript, S. 77–100.

Haritaworn, Jin/Kuntsman, Adi/Posocco, Silvia (Hrsg.) (2014): Queer Necropolitics. Oxford: Routledge.

Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hrsg.) (2024): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (20). Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Wiesbaden: Leske+Budrich.

Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.) (2017): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft (13). Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hrsg.) (2023): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (19). Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Kilomba-Ferreira, Grada (2002): Die Farbe unseres Geschlechts. Gedanken über „Rasse", Transgender und Marginalisierung. In: polymorph (Hrsg.): (K)ein Geschlecht oder viele? Transgender in politischer Perspektive. Berlin: Quer Verlag.

Klenk, Florian C. (2019): Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/ Kampshoff, Marita (Hrsg.): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (15). Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 57–58. DOI: doi.org/10.3224/jeg.v15i1.04.

Klenk, Florian C. (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Klenk, Florian Cristóbal (2024): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schul- und Unterrichtsforschung. Soziale Deutungsmuster (nicht nur) von LGBTIQ*-Lehrkräften. In: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian Cristóbal (Hrsg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche

und Widersprüche schulischer Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Kourabas, Veronika (2021): Die Anderen ge-brauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ‚Gastarbeit' im migrationsgesellschaftlichen Deutschland. Bielefeld: transcript.

McRobbie, Angela (2016): Top Girls: Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Puar, Jasbir K. (2007): Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times. Durham: Duke University Press.

Sigusch, Volkmar (2005): Neosexualitäten. Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversion. Frankfurt a.M.: Campus.

Riegel, Christine (2012): Intersektionalität in der Sozialen Arbeit. In: Bütow, Birgit/ Munsch, Chantal (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderung jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Bd. 34 in der Reihe „Frauen- und Geschlechterforschung" der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 40–60.

Salem, Sara (2018): Intersectionality and its discontents: Intersectionality as traveling theory. In: European Journal of Women's Studies, 25, 4, S. 397–500. https:// doi.org/10.1177/1350506816643999.

Snorton, Riley C./Haritaworn, Jin (2013): Trans Necropolitics. A Transnational Reflection on Violence, Death, and the Trans of Color Afterlife. In: Stryker, Susan/ Aizura, Aren Z. (Hrsg.): Transgender Studies Reader II. New York/London: Routledge, S. 66–76.

Thon, Christine (2024): Open End mit drei Skizzen. Essay. In: Baader, Meike S. /Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barabra/Thon, Christine (Hrsg.): Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen, Erziehungswissenschaft geschlechtertheoretisch. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 196–213.

Thuswald, Marion (2022): Sexuelle Bildung gestalten. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: transcript.

Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 23–64.

Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 286–319.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Woltersdorff, Volker (2017): Das gouvernementale Projekt der Prekarisierung von Heteronormativität. In: Vivar Herrera, Maria Teresa/Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (Hrsg.): Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 32–50.

Buchbesprechungen

Robert Baar, Marita Kampshoff, Bettina Kleiner, Antje Langer, Thomas Viola Rieske, Christine Thon

Neue Reihe: Erziehungswissenschaft *geschlechtertheoretisch*

Geschlechterforschung ist ein wesentlicher Teilbereich der Erziehungswissenschaft. Historisch wie auch aktuell sind Erziehungs- und Bildungspraxis und deren Theoretisierungen durch die Kategorie Geschlecht strukturiert und prägen ihrerseits die gegenwärtigen Geschlechterverhältnisse. Die Reproduktion und Transformation dieser Verhältnisse – und der mit ihnen verbundenen Hierarchien und Normen – hängt somit auch davon ab, in welcher Weise Erziehung und Bildung geschlechtertheoretisch reflektiert werden und wie erziehungswissenschaftliche Reflexionen auf Geschlechterverhältnisse formuliert werden. Während eine kontinuierliche Produktion von empirischen geschlechtsbezogenen Analysen der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zu verzeichnen ist, fehlt es jedoch an breiten und systematischen Reflexionen der disziplinären Begriffe und Theorien, die sowohl für Expert*innen dieses Feldes als auch für Neulinge als Basis eigener Untersuchungen dienen können.

Vor diesem Hintergrund zielt die neue Reihe „Erziehungswissenschaft *geschlechtertheoretisch*“, die von den Autor*innen dieses Beitrags herausgegeben wird und im Beltz-Verlag erscheint, darauf ab, zentrale erziehungswissenschaftlich relevante Begriffe, Konzepte und Phänomene (wie bspw. „Erziehung“, „Subjekt“, „Differenz“ oder „pädagogische Institution“) geschlechtertheoretisch zu beleuchten und einem breiten Fachpublikum zugänglich zu machen. Denn viele erziehungswissenschaftlich relevante Begriffe entfalten erst in einer geschlechtertheoretisch informierten Lesart ihre Produktivität. Dies gilt insbesondere auch für Begriffe, die aus geschlechtertheoretischer Perspektive zentral sind, aber im Fach vernachlässigt werden, wie z.B. „Sorge“. Die Bände sollen in verschiedene theoretische Perspektiven und Forschungslinien einführen und eine Bühne bilden, auf der sich die zentrale Relevanz von geschlechtertheoretischen Perspektiven für die Erziehungswissenschaft zeigen kann.

https://doi.org/10.3224/84743103.14

Die Reihe unterscheidet sich von anderen thematisch einschlägigen Reihen durch ihre Konzeption: Während das Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung und die Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf Calls for Papers basieren, sich ihr Inhalt also aus eingereichten Texten speist und bildet, besteht die Reihe „Erziehungswissenschaft *geschlechtertheoretisch*" aus vorab konzipierten Bänden, die ihren Gegenstand jeweils möglichst umfassend betrachten. Zur Systematizität gehört, dass die Bände historische, internationale, feministische, intersektionale sowie queer- und trans*-theoretische Perspektiven enthalten. Diese werden nicht in einzelnen Beiträgen abgehandelt, sondern ziehen sich idealerweise durch die gesamten Bände hindurch. Die Bände bilden auch Kontroversen des Fachs ab und bringen damit die Unabgeschlossenheit der Diskussionen zum Ausdruck. Jeder Band berücksichtigt verschiedene konkurrierende Ansätze geschlechterkritischer Forschung und Theoriebildung, entweder auf der Ebene der einzelnen Kapitel oder mit mehreren Kapiteln zu konkurrierenden Ansätzen zu einem Thema. Die Themen der Bände werden dabei intensiv, aber nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit (z.B. im Sinne einer Übersicht über alle dafür relevanten pädagogischen Handlungsfelder) bearbeitet. Die Bände stellen dabei immer auch Bezüge zu empirischer Forschung her: Geschlechtertheorie ist in vielen Fällen Ergebnis gegenstandsbezogener Theoriebildung. Durch die Vorstellung empirischer Analysen kann exemplarisch gezeigt werden, welche praxisrelevanten Zugänge es zu einem Gegenstand gibt und wie sich etwas empirisch erforschen lässt.

Die Reihe möchte verschiedenen Leser*innengruppen einen Zugang zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bieten und zugleich sollen die Bände selbst Anerkennung als Fachbeiträge erhalten. Sie führen daher nicht ausschließlich in ein Thema ein oder bilden lediglich einen Forschungsstand ab. Vielmehr möchten sie auch neue und innovative Impulse geben sowie Diskussionen und Kontroversen zugänglich machen.

Bislang sind zwei Bände erschienen:

Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen (herausgegeben von Meike Sophia Baader, Britta Hoffarth, Barbara Rendtorff und Christine Thon, 2024)

Der erste Band widmet sich den Begriffen Erziehung und Bildung und damit den Kernkonzepten der Erziehungswissenschaft, die seit ihrer Entstehung eng mit den jeweiligen Geschlechterverhältnissen verwoben waren und sind. Der Band zeigt, wie die hierarchische und binäre Geschlechterordnung historisch nicht nur unterschiedlich wertgeschätzte pädagogische Sphären, sondern auch die Unterscheidung von Erziehung und Bildung hervorbringt – also in die Begriffsbildung selbst eingeht. Wie das Verhältnis von gesellschaftlicher Ge-

schlechterordnung und erziehungswissenschaftlicher Begriffsbildung zu denken und weiter zu entwickeln ist, inwiefern Begriffe revidiert werden sollten – aufgrund welcher Prämissen und gesellschaftlicher Transformationen – wird in diesem Band kontrovers diskutiert.

Differenz und Differenzen – geschlechtertheoretisch-erziehungswissenschaftliche Erkundungen (Bettina Kleiner und Barbara Rendtorff, 2024)

Im zweiten Band der Reihe wird der Begriff der Differenz vor dem Hintergrund geschlechtertheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Konzepte in seiner Bedeutung für Geschlechterverhältnisse im Rahmen von Bildungs- und Erziehungsprozessen herausgestellt. Der Band bietet Begriffsklärungen und Systematisierungen an und zeigt, wie geschlechterbezogene Differenzen in der deutschen Bildungsgeschichte etabliert wurden bzw. noch immer werden und wie diese Logiken und Denkgewohnheiten zur Festigung von Differenzzuschreibungen beitragen – was äußerst wirkmächtig ist, weil die soziale Ordnung mit Differenzordnungen verknüpft ist. Der Band zeigt auch, wie Differenz(en) theoretisiert, analysiert oder normativ aufgegriffen werden und mit welchen Kritiken, Gegenbewegungen oder Weiterentwicklungen zu etablierten geschlechterbezogenen Strukturen oder Konzepten jeweils geantwortet wird.

Anfang des Jahres 2025 erscheint der Band „Denker*innen und Impulsgeber*innen der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung“, den Meike Sophie Baader und Elke Kleinau herausgeben. In der Entstehung ist zudem ein Band zum Thema Schule und Geschlecht (Robert Baar und Marita Kampshoff, 2026. Wir freuen uns auf weitere Vorschläge und Interessensbekundungen, einen Band in der Reihe herauszugeben bzw. selbst zu verfassen.

Johanna M. Pangritz

Rezension zu Meike Sophia Baader, Britta Hoffarth, Barbara Rendtorff & Christine Thon (Hrsg.) (2024): Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 978-3-7799-7186-3

Feministische Bewegungen, insbesondere feministische Pädagogik, haben historisch betrachtet viel Hoffnung in die Kraft von Erziehung und Bildung gesetzt, um die hierarchischen Geschlechterverhältnisse zu verändern und zu demokratisieren (Rendtorff/Breitenbach 2020). Manche Ansätze beispielsweise aus der Jungenpädagogik stützen sich auf die transformative Wirkung von Bildung, um hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen entgegenzutreten, und feministischer Mädchenarbeit wird durch das Medium Bildung ein emanzipatorisches Potential zugesprochen. Jedoch zeigen gerade die Grundbegriffe der Erziehung und Bildung eine starke Verschränkung mit Geschlecht und geschlechtlicher Ordnung des Sozialen, weshalb sie immer wieder auch Gegenstand feministischer Kritik wurden und noch immer sind. Der Sammelband widmet sich genau dieser Verschränkung von Erziehung, Bildung und Geschlecht. Er ist der erste Band, der in der Reihe *Erziehungswissenschaft geschlechtertheoretisch* beim Beltz Juventa Verlag erschienen ist (siehe hierzu ebenfalls die Reihenvorstellung von Baar, Kampshoff, Kleiner, Langer, Rieske und Thon in diesem Jahrbuch). Die Reihe zielt darauf ab, „erziehungswissenschaftlich relevante Begriffe, Konzepte und Phänomene in systematischer Weise geschlechtertheoretisch zu beleuchten“ (S. 7). Der Startpunkt wird daher mit einer Systematisierung der Grundbegriffe Erziehung und Bildung unter geschlechtertheoretischer Perspektive gesetzt. Neben den Herausgeber:innen wurden weitere Autor:innen für Beiträge des Sammelbandes eingeladen.

Der Band folgt einer dreigliedrigen Logik:

Das erste Kapitel umfasst vier Beiträge und möchte die „erziehungswissenschaftliche Theoriebildung kritisch“ (S. 11) einordnen. Der Beitrag von Meike Sophia Baader und Barbara Rendtorff folgt diesem Anspruch, indem er die Auswirkungen bzw. den „Niederschlag“ (S. 25) der historisch gewachsenen Geschlechterordnung auf die Gestaltung pädagogischer Felder und Begriffe

https://doi.org/10.3224/84743103.15

herleitet. Der Beitrag von Britta Hoffarth und Christine Thon schließt insofern hieran an, als der Dreiklang Erkenntnistheorie in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, feministische Wissenschaft(-skritik) sowie die ‚Übersetzung' vorgestellter Theorien und methodologischer Perspektiven in die pädagogische Praxis besprochen wird. Anschließend diskutieren Meike Sophia Baader, Barbara Rendtorff und Christine Thon die relationale Beziehung des Begriffspaars Erziehung und Bildung unter dem Aspekt der Vergeschlechtlichung, wobei drei unterschiedliche theoretische Perspektiven der Autor:innen sichtbar werden: Während Baader eine historische Reflexion wählt, stellen Rendtorff und Thon die geschlechtsbezogenen Relationen der Begriffe in den Mittelpunkt. Dabei ist Barbara Rendtorff eher skeptisch gegenüber der Separierung, während Christine Thon vielmehr die Verschiedenheit hervorhebt. Der Beitrag von Christine Thon bündelt feministische Kritiken an ‚klassischen' Erziehungs- und Bildungstheorien, die sich unter anderem mit den Werken Rousseaus, Campes oder Pestalozzis auseinandersetzen. Vor allem werden hier geschlechtsbezogene Ungleichheiten herausgearbeitet, die in diesen Perspektiven eingelassen sind.

Das zweite Kapitel umfasst ebenfalls vier Beiträge. Im Mittelpunkt steht hier die übergeordnete Fragestellung, wie sich die Begriffe Erziehung und Bildung mit Rückgriff auf die feministische, als eine sich teilweise durchaus widerstreitende, Theorielandschaft geschlechterreflektiert ausarbeiten lassen (S. 12). Der Begriff der Sorge wird hier von Barbara Rendtorff zunächst ins Verhältnis zu Bildung und besonders Erziehung gesetzt und im Zuge dessen auf die Leerstelle innerhalb der Erziehungswissenschaft verwiesen, diesen Begriff als elementar und zudem ‚geschlechtsbezogen aufgespalten' (S.95) zu verstehen. Im Anschluss folgt eine Auseinandersetzung von Bettina Kleiner mit dem Begriff der Anerkennung, wobei unterschiedliche Perspektiven auf Anerkennung entlang von Annedore Prengel, Eva Borst und vor allem Judith Butler als Teil einer „geschlechtertheoretisch informierten Erziehungswissenschaft" (S. 110) diskutiert werden. Zudem werden eingedenk des Umstandes, dass gerade Erziehung durch das Generationenverhältnis geprägt ist, welches wiederum durch Macht- und Gewaltverhältnisse bestimmt wird, auch die Begriffe Macht und Gewalt in den analytischen Kontext des Beitrags von Meike Sophia Baader und Barbara Rendtorff einbezogen (S. 114). Abschließend folgt eine Untersuchung des Begriffs des Körpers bzw. der Körperlichkeit von Britta Hoffarth. Dabei steht die „doppelte Frage" (S. 129) im Zentrum, wie Körper im Zusammenhang von Erziehung und Bildung gedacht wird und *wurde* und welche Verschränkungen von Körper und Geschlecht resp. Geschlechtlichkeit zu identifizieren sind. Es wird auf das Desiderat hingewiesen, dass „eine systematische erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit geschlechtertheoretischen ‚Körpertheorien' noch produktiv zu machen ist" (S. 143).

Im dritten und letzten Kapitel des Sammelbandes stehen die gesellschaftlichen Spannungsverhältnisse, innerhalb derer Erziehung und Bildung sich bewegen, im Zentrum. Hier wird nach Impulsen gefragt, die eine Reformulierung der Konzepte ermöglichen (S. 12). Den Beginn macht Astrid Messerschmidt mit dem Konzept der Intersektionalität; Bildung wird im Zusammenhang verschränkter Differenz- und Machtverhältnisse thematisiert, die neben Geschlecht beispielsweise auch nationale Herkunft oder Klasse inkludieren. Dabei werden nationale wie globale Dominanzverhältnisse diskutiert, in denen sich Bildung bewegt und ereignet. Es folgt das Spannungsverhältnis zwischen privater (innerhalb der Familie) und öffentlicher Erziehung, welches von Meike Sophia Baader thematisiert wird. Hier wird vor allem der frühkindliche Bereich aufgegriffen und es werden Konstruktionen von u.a. Kindheit, Familie oder Mutterschaft diskutiert, die für dieses Spannungsverhältnis elementar sind und die Verschränkung mit der (gegenwärtigen) Geschlechterordnung verdeutlichen. Als Drittes werden von Jutta Hartmann im Kontext der Queer Theory drei wesentliche Erkenntnisperspektiven für die Erziehungswissenschaft ausbuchstabiert, die sich entlang von sex als vordiskursivem Phänomen (1), „Vorstellungen der Kohärenz und Eindeutigkeit" (S. 186) von Geschlecht (2) und der kritischen Infragestellung von Heterosexualität (3) erstrecken. Anschlussstellen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff und der Queer Theory entlang von Michel Foucault und Judith Butler werden aufgezeigt, um auf diese Weise einer „Differenzlosigkeit" (S. 189) des Begriffes zu begegnen.

Der Band schließt mit einem Open-End-Essay von Christine Thon, der anhand dreier Skizzen bzw. Überlegungen gegenwärtig dynamisch geführte geschlechtertheoretische und politische Debatten (S.197) diskutiert. Die erste Skizze thematisiert die „Fähigkeit zum Sorgen" (S. 197), die zweite den „Widerstand gegen [die geschlechtliche] Vereindeutigung" (S. 202) und die dritte „die Involviertheit in rassistische und sexistische Verhältnisse" (S. 206). Das Format des Essays, der als ‚Open End' gedacht ist, unterstreicht den impulsgebenden Charakter des Beitrags, indem Querverbindungen zwischen den Kapiteln diskutiert und Anschlüsse für weiterführende Diskussionen aufgezeigt werden.

Bereits in der Einleitung des Bandes werden „Grenzen des Vorhabens" (S. 13) aufgezeigt. Zum einen wird auf Limitierungen bezüglich beispielsweise intersektionaler, Schwarzer, klassismus- sowie ableismuskritischer Perspektiven verwiesen. Dies wird mit der sozialen Positioniertheit der Autor:innen begründet. Meine tatsächlich einzige kritische Anmerkung zu diesem Sammelband knüpft an genau diese Limitierungen an. Zwar werden manche dieser Perspektiven teilweise aufgegriffen (beispielsweise Intersektionalität), eine stärkere und breitere Verankerung wäre hier aber doch wünschenswert gewesen, um dem einführenden Charakter des Bandes Rechnung zu tragen. Bei-

spielsweise werden ableismuskritische Perspektiven auch im Kontext des Konzeptes der Intersektionalität oder von Care ausgespart. Auch ist eine stärkere Verankerung wünschenswert, um solidarische, feministische und intersektionale Bündnisse in Sammelbänden wie diesem sichtbar zu machen und widerzuspiegeln. Publikationspraxis kann ein sozialer Ort sein, um diese Bündnisse zu ermöglichen und zu fördern. Als eine zweite Grenze wird darauf verwiesen, dass der Band „sich zur Aufgabe macht, die bisherige Theorieproduktion der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung zu den Begriffen Erziehung und Bildung systematisierend und einführend darzustellen" (S. 14). Diese Limitierung verstehe ich insofern als eine Stärke des Bandes, als es m.W. kaum Arbeiten gibt, die eine systematische Aufarbeitung der aufgegriffenen Debatten verfolgen. Diese gebündelte Darstellung gelingt den Autor:innen außerordentlich gut. Dazu tragen die Querverweise in den Beiträgen bei, ihre allgemeine Lesbarkeit sowie die grundlegende Struktur des Bandes, die für sich genommen bereits Systematisierungs- und Orientierungsqualität aufweist. Vor diesem Hintergrund ist der Sammelband nur zu empfehlen!

Literatur

Rendtorff, Barbara/Breitenbach, Eva (2020): Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 45–49.

Tagungsbericht

Lea Braitsch & Canê Çağlar

Zur De/Stabilisierung von Wissensordnungen in der Erziehungswissenschaft. Intersektionale, feministische sowie post- und dekoloniale Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Mit dem Ziel, gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Wissensstrukturierungen zu diskutieren und sich darüber auszutauschen, wie Wissensordnungen in den Erziehungswissenschaften zu de/stabilisieren sind, versammelten sich rund 120 Wissenschaftler:innen aller Qualifikationsphasen vom 11. bis 13. September 2024 an der Goethe-Universität Frankfurt a. M für die Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (QBBF). Um den im Wissenschaftsbetrieb noch immer häufig unreflektierten Paradigmen bzw. als Universalien verstandenen Forschungsqualitäten der Objektivität und Rationalität andere Lesarten entgegenzustellen, zentrierte die Tagung intersektionale, feministische, post- und dekoloniale Perspektiven. Die hieraus entstehenden epistemologischen, methodologischen sowie methodischen Fragen, z.B. hinsichtlich Positionalität und Kontextabhängigkeit in und von Forschung, fanden dabei in verschiedenen Formaten Raum.

Dank dem Organisationsteam, bestehend aus Denise Bergold-Caldwell, Lalitha Chamakalayil, Cristina Diz Muñoz, Juliane Engel, Bettina Kleiner und Anke Wischmann sowie dem QBBF-Vorstand und dem Cornelia Goethe Centrum Frankfurt, bot die Tagung ein reichhaltiges und vielfältiges Programm aus Keynotes, Opening Lectures sowie vier Parallelpanels und war begleitet von Kulturangeboten. Die einzelnen Panels präsentierten neben theoretischen Überlegungen und Herangehensweisen an Biographieforschung auch Impulse für die sowie aus der Praxis und verdeutlichten den Zusammenhang von Wissenschaften mit politischen sowie gesellschaftlichen Gegenständen und Prozessen.

https://doi.org/10.3224/84743103.16

Lea Braitsch & Canê Çağlar

1 Hegemoniale Wissensordnungen und Möglichkeitsräume zur Destabilisierung

Das Organisationsteam eröffnete die Tagung mit dem Gedicht *Afro-deutsch II* von May Ayim (2021) und leitete im Anschluss an ihre Begrüßung die erste Keynote von Ilka Quindeau ein. In „Der Vorwurf des Antisemitismus – affektive Dynamiken in öffentlichen Diskursen" untersuchte Quindeau aus einer psychoanalytischen Perspektive den Komplex des Antisemitismusvorwurfes. Anhand gesellschaftlich in den letzten Jahren hitzig verhandelter Debatten, darunter auch die *documenta 15*, hinterfragte Quindeau, welche Affekte entstehen, wenn der Vorwurf des Antisemitismus ausgesprochen wird. Zu Beginn führte Quindeau die sehr relevante Unterscheidung von Kritik und einem Vorwurf ein, der meist als Angriff auf die Identität verstanden wird und in der Folge häufig in (moralischen) Verhärtungen endet. Dies wurde umso deutlicher, als Quindeau anhand einer Analyse exemplarischer Positionen in öffentlichen Debatten zeigte, inwieweit insbesondere im deutschen Kontext der Vorwurf des Antisemitismus instrumentalisiert wird, um Antisemitismus einem konstruierten ‚Anderen' zuzuschreiben und dadurch die eigene Verwicklung auszublenden. Um Antisemitismus als gesamtgesellschaftliches Problem zu behandeln, bedarf es nach Quindeau anstelle des Vorwurfs vielmehr einer Kritik, die Möglichkeiten der Selbstreflexion bietet und Widersprüchlichkeiten, im Sinne einer Ambiguitätstoleranz (Frenkel-Brunswik 1949), auszuhalten vermag. Die Keynote bot somit einen Einstieg und Rahmen, um sich im Laufe der Tagung weiteren Auseinandersetzungen zum Verhältnis von Kritik an Antisemitismus und Kolonialismus zu widmen.

Die Forderung nach spezifisch machtkritischer Reflexion gängiger Methodologien und Methoden in der Bildungs- und Biographieforschung war ein weiteres immer wieder aufblitzendes Motiv der drei Tage. Teresa Koloma Beck, Expert:in für methodologische Fragen zu Gewaltforschung in post- und dekolonialen Gegenwartsanalysen, ging in der zweiten Keynote mit dem Titel „Hegemoniale Wissensbestände als methodisches und methodologisches Problem" auf eben diese Forderung ein und widmete sich hierin Fragen der Vermittlung zwischen Wissen, Macht und Gesellschaftsstrukturen. Zu Beginn vollzog Koloma Beck einen kleinen historischen Abriss, um das Verhältnis der Moderne zur Gewalt als doppelt negierend herzuleiten und zu fragen, welche Rolle Gewalt in und für hegemoniale Wissensordnungen spielt. Hierbei verwies Koloma Beck auf das Narrativ der westlichen Moderne sich selbst als zunehmend gewaltarm zu beschreiben, um im Anschluss zu verdeutlichen, inwieweit Gewalt und deren Einsatz entgegen der Erzählung dennoch als Normalzustand der Moderne und ihrer Wissensbestände zu charakterisieren ist. Folglich plädierte Koloma Beck für die Notwendigkeit einer analytischen Sys-

tematisierung jener Wissensbestände, z.B. mithilfe einer solchen historisierenden Untersuchung der Gewalt, um im Sinne einer Destabilisierung von Wissensordnungen einen Möglichkeitsraum zur Entdeckung sowie Aufdeckung von Differenzen und zur Rehabilitierung von Gewaltbetroffenen als (Forschungs-)Subjekte zu eröffnen.

In drei Parallelsessions am Nachmittag schritten die Auseinandersetzungen mit eben diesen Möglichkeitsräumen voran. So unter anderem in der zweiten Session zur „Situiertheit von Wissen", in der die Arbeitsgruppe bestehend aus Anke Wischmann, Hosay Adina-Safi, Aybike Savaç und Canê Çağlar unter dem Titel „Positionierungen und Politisierungen migrantisierter Frauen" biographische Fallbeispiele als transnationale Gegenerzählungen präsentierte und sich an einer übergreifenden Theoretisierung in Rekurs auf Kilombas (2010) Ausführung von Sprechaktbegrenzungen und hooks (1989) Verständnis von ‚Talking back' als Möglichkeit der Sichtbarmachung intersektionaler Differenzierungen versuchte. Im Anschluss an die Präsentationen entstand ein Gespräch über die Frage, inwiefern Schweigen auch als eine widerständige Praxis und narrative Biographieforschung als Möglichkeitsraum, Schweigen zu durchbrechen, verstanden werden kann.

Zeitgleich hierzu fanden zwei weitere Sessions statt: In der ersten verhandelten Kevin Stützel, Katharina Lux und Simone Gully die „(Re-)Produktion von Wissen", insbesondere das Spannungsfeld der Wissensproduktion in Selbsterfahrungs- und Selbsthilfegruppen, das nach ihnen zwischen Reproduktion und Transformation changiert.

Die dritte Session thematisierte in zwei Einzelbeiträgen die „Autorität von Wissen und Methodenentwicklung", besetzt mit Bettina Fritzsche und einem Vortrag zur Untergrabung der Autorität von Wissensordnungen mit und durch indigene Theorien sowie Arnd-Michael Nohl und einem Beitrag über postkoloniale Herausforderungen im Kontext von Relationalität und global situierter Standortgebundenheit.

Der erste Tagungstag endete mit dem Podiumsgespräch, bei dem die beiden Keynote-Speaker:innen Ilka Quindeau und Teresa Koloma Beck, die maßgeblich zur Differenzierung der gesellschaftlichen Debatte rund um Macht- und Herrschaftsverhältnisse beitragen, mit den Moderator:innen Bettina Kleiner und Denise Bergold-Caldwell sowie den Teilnehmenden ins Gespräch kamen. Dabei drehte sich der Austausch neben feministischen, postkolonialen und gesellschaftlichen Kritiken auch um die Frage, welche Gemeinsamkeiten und Unvereinbarkeiten jener Analyseperspektiven zu berücksichtigen sind. Konkret griff das Gespräch die in den Keynotes bereits angerissenen Thematiken auf und widmete sich z.B. der Frage, wie Gespräche über Antisemitismus und Kolonialismus an Universitäten auf Augenhöhe anstelle von Grabenkämpfen geführt werden können.

2 Bildung(-sforschung) im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen

Matti Traußneck leitete mit der Opening Lecture „Ambivalenz, Abwehr und Ideologie“ in den zweiten Tagungstag ein. Hierin thematisierte Traußneck einer psychoanalytischen Perspektive folgend das Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus und griff damit den am Vortag diskutierten Themenschwerpunkt wieder auf. Mit einer historischen Einordnung und der Betonung der Anerkennung des *Porajmos* startend, konstatierte Traußneck, dass die Analysen zum Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus vielfach unzureichend sind, wenn es lediglich zu einer einseitigen Auflösung des ambivalenten Verhältnisses kommt, d.h. lediglich die Unterschiede *oder* die Gemeinsamkeiten betrachtet werden. Auch wenn Rassismus – holzschnittartig gesprochen – mit Konstruktionen der Unterlegenheit und Praktiken der Unterwerfung, Antisemitismus im Gegensatz dazu mit Konstruktionen von Überlegenheit und Praktiken der Überhöhung charakterisiert werden können, ist es nach Traußneck notwendig, die einende Figur beider Komplexe herauszustellen: Den Genuss an der Zurichtung des ‚Anderen‘. Diese Zurichtung verortete Traußneck in ‚abstrakten kapitalistischen Herrschaftsformen‘, die sich in konkreten Formen von Ausbeutung ausdrücken – historisch betrachtet in der Überausbeutung, in Form der Versklavung von Schwarzen Subjekten im Kolonialismus sowie der Vernichtung jüdischer Subjekte in nationalsozialistischen Straf- und Konzentrationslagern. Die Opening Lecture schloss mit einer Publikumsdiskussion zur Frage, welcher Umgang für die Praxis z.B. im Kontext politischer Bildung aus dieser Analyse folgen sollte.

Zur Mittagszeit erwarteten die Teilnehmenden erneut drei Parallelpanels. Die erste Session befasste sich in unterschiedlichen Beiträgen mit „Analyseperspektiven und methodologischen Erkundungen“ in Form einer kritischen Betrachtung von Normverhältnissen. Die Session startete mit Marie Hoppes und Nadine Roses Beitrag zur „Konturierung von Klasse und Klassismus als erziehungswissenschaftliche Analyseperspektive“, in welchem die Redner:innen Impulse aus poststrukturalistischen, post-marxistischen, postkolonialen und kulturwissenschaftlichen Studien versammelten. Eindrucksvoll schärften sie in ihrer theoretischen Zusammenschau den in aktivistischen und pädagogischen Praxisfeldern stärker genutzten Klasse- bzw. Klassismusbegriff und verwiesen dabei auf Konzepte wie *racial capitalism* (Robinson 1983) und *class apartheid* (Spivak 2008). Cristina Diz Muñoz widmete sich im Vortrag „Fragen zur Figur des intelligible strangers im Kontext segregierender Beschulungspraktiken“ dem Konzept der sog. ‚Türkenklassen‘ und teilte empirisches Datenmaterial ehemaliger Schüler:innen von 1973 bis 1998. Der dritte Beitrag von Egzona Gashi, Julie Panagiotopoulou und Matthias Wagner „Vom metho-

dologischen (Sprach-)Nationalismus zum Translanguaging in der erziehungswissenschaftlichen Bildungs-, Biographie- und Migrationsforschung" brach anhand von Daten griechenlandstämmiger albanischsprachiger Personen mit der monolingualen Forschungspraxis.

Die zweite Session zu „Methodologien biografischen Wissens" brachte drei sehr unterschiedlich gelagerte Beiträge zusammen. André Epp und Merle Hinrichsen starteten mit einem Vortrag zu machtvollem Vergessen, in dem sie Vergessen als soziales Phänomen verstanden, das sich in dialektischem Verhältnis mit Erinnern befindet und körperlich sedimentiert ist. Im Anschluss folgte ein Beitrag von Carina Schipp zur eigenen partizipativen Forschung, in welcher die Frage, *wer welches Wissen für wen produziert*, handlungsleitend war. Schipp zentrierte hierbei Wissensgerechtigkeit als Bezugspunkt der Forschung, die sich methodisch mit der Dekolonisierung und Enttraditionalisierung von ableistischen Wissensordnungen beschäftigt. An den Vortrag anknüpfend entstand eine Diskussion zur Verwendbarkeit und Originalität von Daten in partizipativen Zusammenhängen. Luca Preites Vortrag markierte den Abschluss der Session und beschäftigte sich mit der Ökonomisierung des Bildungsversprechens in der Schweiz, spezifisch mit privatisierten kostenpflichtigen Berufsausbildungen und den diese Angebote nutzenden Personen sowie ihren Beweggründen.

Die Arbeitsgruppe der dritten Parallelsession, bestehend aus Jacqueline Hackl, Flora Petrik und Jana Elena Kogseder, verschrieb sich „Studierendenerfahrungen in Ungleichheitsverhältnissen" und dabei insbesondere der Frage, inwiefern Studierendenerfahrungen hegemoniale Wissensordnungen an Universitäten de/stabilisieren können, wobei der Fokus auf der Analyse von (literarischen) Erzählungen lag.

Am Nachmittag des zweiten Tagungstages wurden in drei weiteren Parallelpanels „hegemoniale Wissensbestände in Professionalisierungs- und Forschungskontexten" diskutiert, wobei sich die erste Session mit spezifisch geschlechtertheoretischen und identitätspolitischen Perspektiven auf Wissenschaft auseinandersetzte. Der erste Vortrag von Susann Hofbauer zeigte anhand von Mathilde Vaerting und ihrer Rezeption innerhalb der Erziehungswissenschaften exemplarisch auf, inwieweit doppelte Geschlechterpositionierungen und Herausforderungen in diesem Zusammenhang entstehen. Marvin Jansen wendete im zweiten Beitrag den Blick auf sich und seine Forschung und fragte – fast schon autoethnografisch –, inwiefern eine Selbstpositionierung in der eigenen Forschung sowie im heteronormativen Wissenschaftsrahmen als ‚un_sagbar' bzw. un_machbar zu charakterisieren ist. Der letzte Beitrag dieser Session von Lea Braitsch untersuchte Herausforderungen, die im Zuge identitätspolitischer Ansprüche in der Pädagogik entstehen. Braitsch vollzog dabei eine Relektüre des *Black Feminist Statements* des Combahee River Collective (1977) und konturierte die – in gegenwärtigen Diskursen häufig missverständ-

lichen und missverstandenen – Spielarten von Intersektionalität und Identitätspolitik. Zum Schluss betonte Braitsch, dass Identitätspolitik als intersektionales Analyseinstrument produktiv für pädagogische Zusammenhänge sein kann, wenn auf die ursprüngliche von Crenshaw (1989) entwickelte Idee der Intersektionalität rekurriert wird. Im Anschluss an die drei Vorträge entstand eine Diskussion über Fragen der Notwendigkeiten von (Selbst-)Positionierungen, Ausgangspunkte für Forschungsinteressen und die Übertragbarkeit von Theorien aus Schwarzen (Befreiungs-)Bewegung auf Migrationsdiskurse in Deutschland.

In der zweiten Session zur „Diskriminierungskritik und Profession" reflektierten Hannah Goede, Christian Hey-Nguyen und Davina Höblich, wie die Standortgebundenheit von Wissen spezifisch für Professionalisierung, insbesondere für diskriminierungskritisches professionelles Handeln, nutzbar gemacht werden kann.

„Hegemoniekritik, methodischen Fragen und pädagogischem Handeln" ging die dritte Session nach, in der Merle Hummrich und Juliane Engel mit einem Vortrag im Sinne des „Doing Planetary Research" methodische Fragen an Erziehungswissenschaften und Erkenntnisse über epistemische Ordnungen stellten. Der anschließende Beitrag Ursina Jaegers setzte sich mit alternativen Bildungspraxen jenseits der öffentlichen Schule auseinander und fragte nach dem sozialtheoretischen Einsatz ‚pädagogischer Alternativität'.

3 Die Frage der Subjekt-, Standort- und Wissenspositionierung

Mit der Opening Lecture „Wer will, wer darf, wer hat noch nicht? Zur Struktur wissenschaftlicher Wissensproduktion, der Bedeutung von Subjektpositionen und X" leiteten Yalız Akbaba und Constantin Wagner nicht nur inhaltlich-theoretisch, sondern auch performativ-leiblich in den dritten und letzten Tagungstag ein und brachen mit gängigen Annahmen wissenschaftlicher Ordnungen. So stellten sie das von ihnen entwickelte Konzept der postmigrationsgesellschaftlichen Kompetenz als kollektive Fähigkeit der Aushandlung und positionsübergreifenden Reflexion vor, womit sie nicht nur für die Bedeutsamkeit von Positionalitäten argumentierten, sondern auch die Wichtigkeit von Austauschprozessen positions*übergreifender* und heterogener Gruppen betonten. Nachdem die beiden Redner:innen vom Stehpult zur gemütlichen Sitzecke und – so schien es von außen – damit auch ihre Rolle bzw. Artikulationsweise wechselten, diskutierten sie in Rekurs auf das BRIDGES Kollektiv die Forderungen, „Keine Prüfungen mehr, keine Noten, keine Quantifizierung […]. Keine Privatisierung und Kommodifizierung von Wissen und von Lernräumen mehr. Keine Studienbeiträge, keine Gebühren, keine unbezahlte Arbeit, die

sich als ‚passive' Tätigkeit des ‚Studierens' verbirgt. Keine rassistische und vergeschlechtlichte Arbeitsteilung mehr zwischen denjenigen, die die Universitäten leiten, denjenigen, die die Universitäten reinigen, und denjenigen, die an den Universitäten lernen" (BRIDGES Kollektiv 2022: 185).

Die anschließende letzte Session des letzten Panels zur „Kritischen Biografie- und Rassismusforschung" führte die Verhandlungen um Positionierungen spezifisch im Kontext dekolonialer sowie macht- und rassismuskritischer Kontexte fort. So stellten im ersten Vortrag Lalitha Chamakalayil, Luisa Genovese, Oxana Ivanova-Chessex und Wiebke Scharathow anhand einer empirischen Sequenz ihre machttheoretischen Überlegungen zu polyvalenten Positionierungen mit Bezugnahme auf das Konzept der ‚biographischen Reflexivität' vor. Zudem betonten sie, dass Forschung nicht immer die Intervention darstellt, die die beforschten Subjekte benötigen oder wünschen. Darauffolgend analysierte die Arbeitsgruppe von Liesa Rühlmann, Shadi Kooroshy, Yasmina Gandouz-Touati und Paul Mecheril das Verhältnis von Erfahrungswissen und hegemonialen Wissensordnungen und rahmte ihre Analyse mit epistemischen Ungerechtigkeitstheorien. Im ersten Schritt ihrer methodologischen Erkundungen zum Wissen über Rassismus, als Beispiel für ein solches Erfahrungswissen, fragten die Beteiligten, ob es Wissen gibt, das Erfahrung rahmt. Dies bejahten sie und fragten im nächsten Schritt, welche Bedeutung das (Nicht-)Verstehen für das Verhältnis von Erfahrungswissen und hegemonialen Wissensordnungen hat. Hierfür verwiesen sie, das Problem der Glaubwürdigkeit heranziehend, auf die Konzepte der hermeneutischen sowie testimonialen Ungerechtigkeit. Der Vortrag schloss mit einem erinnernden Verweis auf die rassistischen Ausschreitungen im Jahr 1992 in Rostock-Lichtenhagen, wobei dies als Beispiel gelesen werden kann, anhand dessen aufgezeigt werden sollte, inwieweit sich Ereignisse für unterschiedlich positionierte Subjekte auf differente Weisen als Erfahrungswissen sedimentieren. Diren Yeşil hinterfragte im letzten Vortrag der Tagung, wie dekoloniales Wissen – konkret mündliche Überlieferungen in der Genozidforschung im Kontext von Rassismuserfahrung von Kurd:innen in Deutschland – in kolonialen Hierarchisierungen der westlichen Wissenschaft artikuliert werden muss, um gehört zu werden.

Mit Blick auf das breite Tagungsprogamm und die eingangs erwähnte Zielsetzung der Tagung, machtvollen Wissensordnungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung aus intersektionaler, feministischer, post- und dekolonialer Perspektive zu begegnen, kann konkludiert werden, dass die Tagung aktuelle Weiterentwicklungen auf Basis theoretischer und empirischer Analysen hierzu bot. Hier wäre sowohl in theoretischer, methodologischer wie auch methodischer Dimension noch eine tiefergehende Diskussion über das Verständnis eben jener Begriffe, Konzepte und Zugänge von Bedeutung, so lassen sich aus postkolonialen im Gegensatz zu dekolonialen Konzepten beispielsweise durchaus different gelagerte Implikationen ableiten. Zudem könnte im Kontext gegenwärtig weiter ansteigender politischer Anfeindungen gegen

Wissenschaftler:innen, die kritisch auf hegemoniale Wissensordnungen blicken, der Austausch über eben diese Problemlage sowie den Umgang damit und die Frage nach Wissenschaftskommunikation vertieft werden. Zuletzt soll betont werden, dass die Tagung – auch explizit für Wissenschaftler:innen in frühen Qualifikationsphasen – durch das breite Programm und das Zusammenkommen in einer einander stets zugewandten Atmosphäre ermöglichte, sich über geteilte Fragen auszutauschen und gemeinsam weiterzudenken.

Literatur

Ayim, May (2021): blues in schwarz weiss/nachtgesang. Münster: Unrast.

BRIDGES Kollektiv (2022): Mauern niederreißen, Brücken bauen: Antirassistische feministische Bündnisse schaffen. Innerhalb, außerhalb und gegen Universitäten. Athen: FAC press.

Combahee River Collective [1977] (2019): A Black Feminist Statement. In: Monthly Review – An Independent Socialist Magazine 70, 8, S. 29–36.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum 1989, 1, Article 8, S. 139–167.

Frenkel-Brunswik, Else (1949): Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. In: Journal of Personality 18, S.108–143. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x.

hooks, bell [1989] (2014): Talking back: Thinking feminist, thinking Black. Neue Aufl. New York: Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315743134.

Kilomba, Grada (2010): Plantation memories: Episodes of everyday racism. 2. Aufl. Münster: Unrast.

Robinson, Cedric (1983): Black Marxism. The Making of the Black Radical Tradition. Chapel Hill: Univ. of North Carolina Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Righting Wrongs: Unrecht richten. Berlin: Diaphanes.

Verzeichnis der Autor:innen

Yalız Akbaba, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte drehen sich derzeit um die Frage, wie ‚Bildung' und das, was Institutionen wie Schule und Hochschule darunter verstehen und daraus machen, in Kolonialität verstrickt ist und was das für die pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft im Sinne von diskriminierungskritischer Handlungs- und Sprechfähigkeit bedeutet.

Maisha M. Auma war Professorin für Kindheit und Differenz (Diversity Studies) an der Hochschule Magdeburg Stendal von 2008–2022. Aktuell ist sie Gastprofessorin für Gender & Diversity am Universitätszentrum für Frauen*- und Geschlechterstudien (UZF*G), Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 2023 ist sie Executive Board Officer der transnationalen Fachgesellschaft „Association for the Study of the Worldwide African Diaspora", ASWAD. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Diversität in Bildungsmaterialien in Ost- und Westdeutschland, Sexualpädagogisches Empowerment für BIPoC in Deutschland, Kritische Weißseinsforschung und Intersektionalität im Kontext von Critical Race Theory und Rassismuskritik.

Robert Baar ist Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung von Lehrkräften, Bildung und Geschlecht, Diversitätssensibler Unterricht, Außerschulische Lernorte und Kindliche Präkonzepte. Er ist Redaktionsmitglied des Jahrbuchs erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung und einer der Herausgeber*innen der Reihe Erziehungswissenschaft *geschlechtertheoretisch* sowie der GRUNDSCHULZEITSCHRIFT.

Lea Belz, M.A., ist Bildungswissenschaftlerin und arbeitet an der Technischen Universität Darmstadt in der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle als Referentin für Diversität in Studium und Lehre sowie im Diversity Education Office und in der Fachdidaktik Biologie mit dem Schwerpunkt sexuelle Bildung als Querschnittsaufgabe in der Schule. Sie ist Sexualpädagogin und beschäftigt sich insbesondere mit differenzreflexiver sexueller Bildung.

Denise Bergold-Caldwell, Dr.in phil., ist Vertretungsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Forschungsschwer-

punkte sind Sorge-, Bildungs- und Subjektivierungstheorien aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und Schwarze Feministische Theorie sowie kritische post- und dekoloniale Theorien.

Lea Braitsch, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Allgemeine Heilpädagogik, Theorie der Heilpädagogik und Rehabilitation an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Frühpädagogik/Frühförderung, pädagogisch-anthropologischen Diskursen sowie in abolitionistischen Perspektiven.

Jürgen Budde ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Differenz und Ungleichheit, Erziehung und Persönlichkeitsbildung sowie Ethnographie und Praktikentheorie. Er ist Herausgeber der Reihe Studien zu Differenz, Bildung und Kultur im Budrich Verlag

Canê Çağlar, M.A., ist politische Bildnerin, Moderatorin und Promovendin an der Europa-Universität Flensburg am Institut für Erziehungswissenschaften. In ihren Arbeiten und Forschungen widmet sie sich (post-)migrantischen Perspektiven, Bildungsbiografien und -gerechtigkeiten sowie Intersektionalität und Rassismus(-kritik).

Madeleine Crößmann-Amend ist Oberstudienrätin für die Fächer Biologie sowie Mathematik am Gymnasium und ist Leiterin der Fachdidaktik Biologie an der Technischen Universität Darmstadt. Ein Schwerpunkt in ihrer Arbeit liegt auf der Sexualerziehung im Fach Biologie.

Sannik Ben Dehler (M.A.) ist Sozialarbeiter, systemischer Therapeut und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung der Europa-Universität Flensburg. Die Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich queerer Jugendarbeit und diskriminierungskritischer Beratung.

Tamás Jules Fütty ist Professor für Schulpädagogik mit Schwerpunkt Diversität am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt und leitet das Forschungsprojekt „Gender 3.0 – Geschlechterdiversität und Schule“ an der Europa-Universität Flensburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung und Diversität, Gender, Queer und Trans Studies, Diskriminierungs- und Gewaltforschung, Intersektionalität.

Jutta Hartmann ist Professorin für Allgemeine Pädagogik & Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Dreieck Kritische Bildungstheorie, Queer-Feminismus und Post-

strukturalismus, bei Diskursanalyse und Praxisforschung sowie bei Professionalisierungsprozessen heteronormativitätskritischer Bildung, geschlechterreflektierender Gewaltprävention und intersektionaler Sexualpädagogik.

Tina Hascher ist Professorin für Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern, Schweiz. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Wohlbefinden und Gesundheit in der Schule, emotionale und motivationale Aspekte des Lehrens und Lernens sowie Lehrer:innenbildung. In ihren Forschungsarbeiten kommt ein breites methodisches Spektrum zur Anwendung, das von Sekundäranalysen über Mixed-Methods bis hin zu Interventionsstudien reicht.

Alisha Heinemann ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsverläufe, Differenz und Diversität an der Universität Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: diskriminierungskritische Professionalisierung für Lern- und Bildungsräume der Migrationsgesellschaft, post-/dekoloniale Theorien und in der kritischen Berufs- und Erwachsenenbildung. Gemeinsam mit Yalız Akbaba hat sie den Band Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse herausgegeben.

Marvin Jansen, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Bildung und soziale Ungleichheit, geschlechter- und queertheoretische Perspektiven auf Schule und Unterricht sowie die empirische Bildungs- und Biografieforschung.

Marita Kampshoff wurde 2008 auf die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an die PH Schwäbisch Gmünd berufen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Chancengleichheit im Bildungswesen, schulbezogene Geschlechterforschung, Heterogenität in Schule und Unterricht, Fachdidaktik und Geschlechterforschung, MINT-Berufsorientierung.

Christa Kappler, Dr. phil., ist Advanced Researcher an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihr Hauptinteresse liegt beim Thema Geschlecht im schulischen Kontext, insbesondere sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sowie die Bedeutung von Geschlecht bei der Studien- und Berufswahl. Darüber hinaus forscht sie zu Tagesschulen und Ganztagsbildung in der Schweiz.

Z. Ece Kaya, Dr.in phil., ist wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Diversity Education an der Universität Hildesheim und im Projekt „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten“ an der TU Darm-

stadt. Forschungsschwerpunkte: Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik, Erziehungswissenschaften im NS und NS-Pädagogik, ‚Erziehung nach Auschwitz' sowie antisemitismus- und rassismuskritische Lehrer*innenbildung und Bildungspraxis.

Bettina Kleiner ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Gender Studies und qualitative Methoden an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und Geschäftsführende Direktorin des Cornelia Goethe Centrums für Geschlechterforschung. Zu ihren Lehr- und Forschungsschwerpunkten gehören erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, insbesondere Gender, Queer- und feministische Postcolonial Studies, Diskurs- und Subjektivierungsforschung sowie Sexuelle Bildung und Fragen von Ungleichheit und Differenz im Kontext von Erziehung und Bildung.

Florian Cristóbal Klenk, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Europa-Universität Flensburg im Arbeitsbereich Theorie der Bildung, des Lehrens und des Lernens. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung, der Gender, Queer und Diversity Studies sowie der intersektionalen Inklusionsforschung.

Theresa Kulick, 2. Staatsexamen, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Praxislabor am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählt die Professionalisierung in der Lehramtsausbildung mit besonderem Fokus auf eine differenzreflexive Fachdidaktik.

Antje Langer ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Körper, Geschlecht und Sexualität im Kontext pädagogischer Institutionen, Diskursanalyse und Ethnographie.

Ad J. Ott ist Psycholog*in M. Sc., Dozent*in an der Pädagogischen Hochschule Bern und promoviert am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Die Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule sowie Queer Pädagogik.

Johanna M. Pangritz, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie an der Universität Potsdam sowie Research Fellow am soziologischen Institut der Universität Hradec Králové (Tschechien). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den

Bereichen (erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung, Sozialisationsforschung, kritische Menstruationsforschung, Vorurteils- und Diskriminierungsforschung sowie feministische Method(ologi)en.

Thomas Viola Rieske ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Elementarpädagogik an der Evangelischen Hochschule Bochum. Er ist einer der Herausgeber*innen der Reihe Erziehungswissenschaft geschlechtertheoretisch. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören pädagogische Professionalität, Prävention von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten und geschlechterreflektierte Pädagogik mit Fokus auf Jungen und Männlichkeit.

Lilli Riettiens ist W1-Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt auf Theorien der Bildung und Erziehung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Vor dem Hintergrund queer-feministischer und postkolonialer Theorien interessieren sie (Subjekt-)Bildungsprozesse und deren historische Gewordenheiten, die Erzeugung von Wissen und dessen Geltungsreichweiten sowie Fragen von Differenzierung, A/Normalisierung und (Klein-)Formatierung.

Eva Reuter, Dr. phil., ist wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in an der Goethe-Universität Frankfurt. Das Forschungsinteresse kreist um Fragen nach dem Zusammenhang von Wissen, Macht und Subjektivität, mit einem Schwerpunkt auf (queeren) Sexualitäten und Geschlechtlichkeiten.

Christian Ruder ist Studienrat für die Fächer Biologie und Chemie am Gymnasium, Sexualpädagoge und arbeitet als Dozent in der Fachdidaktik Biologie der Technischen Universität Darmstadt mit den Schwerpunkten Sexualerziehung im Fach Biologie und sexuelle Bildung als Querschnittsaufgabe in der Schule.

Toni Simon, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sachunterricht des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. die Didaktik des Sachunterrichts, inklusive (Primar-) Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation sowie Demokratielernen und Sexuelle Bildung.

Janne Stricker, M.A., lehrt und forscht als Medienpädagogin im erweiterten Schnittfeld von Digitalität und Bildungstheorie an der Universität Bielefeld. Wie eine diversitätssensible Medienpädagogik gelingen kann und welchen Einfluss die digitale Welt auf den beruflichen Alltag und die Biografien von (queeren) Lehrkräften und pädagogisch Handelnden hat, sind Fragen, denen sie sich in ihrer Forschung widmet.

Christine Thon, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind theoretische und qualitativ-empirische Forschungen zu Bildung und Geschlecht im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und Transformationsprozesse sowie Zusammenhänge von Pädagogik, Politik und Geschlecht.

Julia Tietjen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Technik und Bildung mit dem Schwerpunkt Bildungsverläufe, Differenz und Diversität an der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: intersektionale Geschlechterforschung, Affekttheorie und diskriminierungskritische Professionalisierung für Lern- und Bildungsräume der Migrationsgesellschaft.

Annette Vanagas, Dr. rer. soc., ist Sozialpsychologin und Geschlechterforscherin und lehrt als Lehrkraft für besondere Aufgaben innerhalb der Bildungswissenschaften an der Universität zu Köln im Fachbereich Soziale Intervention und Kommunikation. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Vorurteils- sowie Diskriminierungsforschung und die Queer Studies, mit verschränktem Fokus auf Transgeschlechtlichkeit.

Florian Cristóbal Klenk/Tamás Jules Fütty/
Denise Bergold-Caldwell/ Yalız Akbaba (Hrsg.)

New Gender, Old School?
Geschlecht im Kontext Schule

Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 21

Wie reproduzieren und transformieren sich intersektionale Geschlechterverhältnisse in Unterricht, Lehrkräftebildung und pädagogischen Materialien? Die Autor*innen untersuchen die Debatte um Wandel und Persistenz pluralisierter wie auch intersektionaler Sexualitäts- und Geschlechterordnungen im Bereich der Schulbildung. Sie fokussieren hierbei das Spannungsverhältnis von Reproduktion, Unterbrechung und Transformation von Heteronormativität und legen anhand aktueller Forschungsergebnisse dar, wie die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung in diese Aushandlungsprozesse intervenieren kann.

Die Herausgeber*innen:
Dr. Florian Cristóbal Klenk, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Theorie der Bildung, des Lehrens und des Lernens, Institut für Erziehungswissenschaften, Europa-Universität Flensburg
Prof. Dr. Tamás Jules Fütty, Professor für Schulpädagogik mit Schwerpunkt Diversität, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Universität Klagenfurt, Österreich, Leiter der Nachwuchsforschungsgruppe „Gender 3.0 – Geschlechterdiversität in der Schule"
Vert.-Prof. Dr. Denise Bergold-Caldwell, Vertretungsprofessorin im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Institut für Erziehungswissenschaften, Europa-Universität Flensburg
Prof. Dr. Yalız Akbaba, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diskriminierungskritische Schulforschung, Institut für Schulpädagogik, Philipps-Universität Marburg

9 783847 431039 >

www.budrich.de

Verlag **Barbara Budrich**