GENDER OPEN REPOSITORIUM

Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be /deutende Anforderung an pädagogische Professionalität

Klenk, Florian Cristobal

2019

https://doi.org/10.25595/1963

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Klenk, Florian Cristobal: *Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität* , in: Baar, Robert; Hartmann, Jutta; Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (Berlin: Verlag Barbara Budrich, 2019), 57-81. DOI: https://doi.org/10.25595/1963.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.04

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Robert Baar
Jutta Hartmann
Marita Kampshoff (Hrsg.)

15/2019

Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung

Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen

Verlag Barbara Budrich

Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen

Jahrbuch
erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung

Folge 15/2019

Redaktion
Robert Baar
Jürgen Budde
Marita Kampshoff
Astrid Messerschmidt

Beirat
Birgit Althans, Sabine Andresen, Rita Casale, Bettina Dausien, Isabell Diehm, Hannelore Faulstich-Wieland, Susann Fegter, Edgar Forster, Edith Glaser, Jutta Hartmann, Carola Iller, Margret Kraul, Andrea Liesner, Martin Lücke, Susanne Maurer, Vera Moser, Inga Pinhard, Melanie Plößer, Annedore Prengel, Barbara Rendtorff, Anita Thaler, Christine Thon, Katharina Walgenbach

Robert Baar
Jutta Hartmann
Marita Kampshoff (Hrsg.)

Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2019 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2277-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1310-3 (eBook)

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

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena
Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Einleitung

Robert Baar, Jutta Hartmann & Marita Kampshoff
Vorwort 7

Robert Baar, Jürgen Budde, Marita Kampshoff & Astrid Messerschmidt Redaktion des Jahrbuchs erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung
Von der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 11

Maja S. Maier
Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung? Ein Essay zu Verhältnisbestimmung und Forschungsprogrammatik 15

Robert Baar, Jutta Hartmann & Marita Kampshoff
Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung 31

Vielfältige Lebensweisen im Fokus von Professionalität

Florian Cristobal Klenk
Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität 57

Mart Busche & Uli Streib-Brzič
Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung 83

Carolin Vierneisel & Johannes Nitschke
(De-)Professionalisierungstendenzen?! Vielfalts*sensible Bildung im Lehramtsstudium 103

Geschlechterreflektierte Professionalität im Elementarbereich

Melanie Kubandt
Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln im Elementarbereich − Ethnographische Perspektiven auf Ungewissheiten, Komplexitäten und Grenzen im pädagogischen Alltag 121

Susann Fegter, Anna Hontschik, Eszter Kadar, Kim-Patrick Sabla & Maxine Saborowski
Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams 135

Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung

Anja Eichhorn
Doing Sexual Agency: Sexuelle Handlungsfähigkeit sexuell missbrauchter jugendlicher Mädchen in der stationären Jugendhilfe 153

Marion Thuswald
Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung 167

Rezension

Marina Dangelat, Frauke Grenz & Christine Thon
Rezension zu: Gesicht Zeigen! (2017) (Hrsg.): „Weiße können nicht rappen“. Das Positionierungsspiel gegen Vorurteile und Klischees und zu: Wedl, Juliette (2018): Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben ... 183

Verzeichnis der Autor_innen 191

Florian Cristobal Klenk

Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität

„Kein Begriff der Handlung und keine gesellschaftliche Praxis kann ohne *Kontingenz*, d.h. ohne die Erfahrung von Offenheit und *Ungewissheit* gedacht werden. Man weiß nie, wie die Sache ausgeht." (Paseka u.a. 2018: 1)

1 Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich unter Berücksichtigung des inter-/nationalen Forschungsstandes zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Handlungsfeld Schule dem Verhältnis von Kontingenz, Differenz und pädagogischer Professionalität. Hierzu werden Einblicke in ein laufendes Forschungsprojekt zur Rekonstruktion professionsbezogener Deutungsmuster im Umgang mit und bei der Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen gegeben. Im Zentrum der Ausführungen stehen fallbezogene Deutungen, die aus episodischen Interviews mit Lehrkräften an einer beruflichen Schule gewonnen und unter Orientierung am Forschungsstil der Grounded Theory Methodology ausgewertet wurden. Ausgehend von Episoden über erlebte Kontingenzerfahrungen im Umgang mit vielfältigen, mehrdimensional situierten Lebensweisen wird in Konstellation ausgewählter Interviewsequenzen aufgezeigt, welche Funktion den situations- und differenzbezogenen Deutungen aus Perspektive der Akteur*innen für professionelles pädagogisches Handeln zukommt. Einer kritisch-dekonstruktiven Analyseperspektive folgend wird dabei exemplifiziert, welche impliziten Normen im Sprechen über (interdependente) Geschlechtervielfalt zu Tage treten, und herausgestellt, wie Lehrkräfte in heteronormative, natio-ethno-kulturelle und ableistische Diskursformationen involviert sind.

https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.04

2 Forschungsstand: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen – (k)ein Thema der Schulpädagogik

Ungeachtet der steigenden Relevanz, die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem zu erforschen und Bildungsangebote zu distribuieren, die vielfältige, mehrdimensional situierte Lebensweisen in Schule und Unterricht zu berücksichtigen suchen, ist es nach wie vor nicht unstrittig, *wie* Erziehungswissenschaft in Theorie und Praxis auf *welches* Differenzverständnis rekurriert und in welcher Konsequenz es ihr dabei gelingt, die Potentiale de-/konstruktivistischer und intersektionaler Erkenntnisse für die Professionalisierung schulpädagogischen Handelns tatsächlich produktiv werden zu lassen.

Diese Herausforderung betrifft geschlechterbewusste Schulpädagogik in besonderer Weise, wobei Widersprüche über die *soziale Konstruktion von Geschlecht* zumeist erst dann augenscheinlich werden, wenn neben (Cis-)Jungen und (Cis-)Mädchen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in den Fokus der Angebotsstrukturen rückt. So existiert im Sinne der *Reflexiven Koedukation* zwar durchaus der Wunsch, Trans*jugendliche in der Bildungspraxis zu inkludieren (Kampshoff/Scholand 2017: 73). Ebenso gibt es seit geraumer Zeit *queere* Theorieangebote (Luhmann 1998; Hartmann 2002; Plößer 2005), die sich in dekonstruktiver Weise mit den subjektivierenden Wirkungen heteronormativer Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Erziehung und Bildung befassen, weshalb damit verbundene Herausforderungen zunehmend auch in Schule und Fachunterricht adressiert werden (Wedl/Bartsch 2015; Huch/Lücke 2015; Balzter u.a. 2017). Eine exemplarische Analyse ausgewählter Genderkompetenzmodelle für das Handlungsfeld Schule offenbart jedoch, dass de-/konstruktiven Erkenntnissen in der Tendenz eher formal gefolgt wird, Intersektionalität in praxisbezogener Perspektive vernachlässigt wird und genderbewusste Handlungsempfehlungen nach wie vor am System heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit ausgerichtet bleiben (Kleiner/Klenk 2017).

Forschungen zur Sozialität von Trans*geschlechtlichkeit dienen somit zwar als wichtige Referenz geschlechterbewusster Pädagogik, etwa im Rahmen von Doing Gender-Ansätzen, wie sie in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung seit der Jahrtausendwende rezipiert werden; und doch oszillieren trans*geschlechtliche Subjekte selbst analog zu LGBTTIQ*-Lebensweisen innerhalb erziehungswissenschaftlicher Konzepte und Materialien weiterhin zwischen Akzeptanz, Ignoranz und *Othering*. Sie sehen sich demnach primär im Schatten und an den Rändern der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung repräsentiert (Hornstein 2017).

Dieser Eindruck erhärtet sich unter Berücksichtigung des internationalen Forschungsstandes, der belegt, dass mehr als die Hälfte aller befragten

LGBTTIQ*-Personen in den USA Schule als einen nicht sicheren Raum (*unsafe place*) erleben (Kosciw u.a. 2015), in dem sie Diskriminierung sowie emotionale und physische Ausgrenzung erfahren (Calleja et at. 2011). Trans*geschlechtliche Jugendliche an neuseeländischen Schulen (Highschool) weisen hierbei nach Selbstaussage eine schlechtere gesundheitliche Verfassung und geringeres subjektives Wohlbefinden (*health and well-being*) im Vergleich zu ihren non-trans* Peers auf (Clark u.a. 2014). Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt ebenfalls eine von der *European Union Agency for Fundamental Rights* durchgeführte Studie (FRA 2013: 20), in der etwa 90 % der Befragten LGBT-Personen in den EU-Mitgliedsstaaten angaben, negative Bemerkungen oder Verhaltensweisen gegenüber einer*/einem* als LGBT wahrgenommene*n Mitschüler*in gehört oder selbst schon beobachtet zu haben. Nebst gesundheitsbezogenen Risiken haben LGBT-Schüler*innen, die Diskriminierungen an amerikanischen Schulen (Highschool) ausgesetzt sind, mehr Fehltage, zeigen schlechtere schulische Leistungen und ein geringeres Selbstwertgefühl, wodurch die Wahrscheinlichkeit von Depressionen und Schulabbrüchen steigt (Kosciw u.a. 2015). Lehrer*innen führen zwar meist (!) keine intentionale Diskriminierung aus, sind aber ebenso wenig in der Lage, LGBT-Schüler*innen angemessen zu schützen oder entsprechende Themen in den Unterricht zu implementieren (Calleja u.a. 2011). Es überrascht daher wenig, dass lediglich ein Drittel der befragten LGBTQ-Jugendlichen angab, dass ‚queere' Themen (Personen, Geschichte, Events) positiv im Unterricht repräsentiert wurden, wobei etwa genauso viele sich an negative Repräsentation erinnern konnten. Verwandte Befunde existieren im isländischen Raum, in dem LGBT-Schüler*innen sich trotz vergleichsweise positiver Einstellungen der Peers durch eine heteronormativ geprägte Unterrichtslandschaft unzureichend akzeptiert fühlen (Kjaran/Kristinsdóttir 2015). Gründe für die fehlende Interventionsbereitschaft können einer kanadischen Studie folgend in der geringen strukturellen Unterstützung durch die Schulleitung/-administration, der fehlenden Adressierung des Themas in der universitären (Aus-)Bildung, widersprüchlichen Reaktionen von Kolleg*innen und der Angst vor negativen Konsequenzen von Seiten der Eltern und des Umfelds gefunden werden (Meyer 2008). Internationale Handlungsempfehlungen plädieren daher für die Veränderung der (Aus-)Bildung von pädagogischen und psychologischen Fachkräften (Arora u.a. 2016), für eine strukturelle Adressierung heteronormativer Bildungsherausforderungen mit Beginn der Grundschule (DePalma/Atikonson 2010) sowie für die Initiierung von Gay-Straight-Allianzen (Swanson/Gettinger 2016).

Auch im deutschsprachigen Raum stieg in den letzten Jahren die Zahl an quantitativen und qualitativen (u.a. Klocke 2012; Krell/Oldenmeier 2017; Jäckle 2009; Huch/Krüger 2010; Götsch 2014; Kleiner 2015; Langer 2016) Untersuchungen, die sich mit den Lebenssituationen und Bildungsbedingungen von LGBT(TIQ*)-Jugendlichen befassen. Entsprechende Studien konnten für das Handlungsfeld Schule diverse Professionalisierungsbedarfe feststellen

– z.B. hinsichtlich des themenbezogenen und rechtlichen (Kontext-)Wissens des Personals, der verhandelten Themen im Rahmen der (universitären) Lehrer*innenbildung und des Unterrichts, bezüglich der motivationalen Bereitschaften zur proaktiven Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch das Fachpersonal, z.B. während der ungleichzeitig verlaufenden (inneren/äußeren) Coming-Outprozesse, bezüglich der Prävention von sowie der Intervention in ausgeübte Diskriminierungen, der Fähigkeiten zur didaktischen und methodischen Adressierung der Thematik oder der Verwendung einer diskriminierungskritischen Sprache.

Gleichwohl der inter-/nationale Forschungsstand zu LGBT(TIQ*)-Personen deutliche Defizite hinsichtlich der Motivation (Wollen), der Kenntnisse (Wissen) sowie der Fertigkeiten und Fähigkeiten (Können) von Lehrpersonen im Umgang mit und bei der Thematisierung von LGBT(TIQ*)-Lebensweisen offenbart und die Entwicklung von Genderkompetenz nach einem KMK Beschluss von 2016 in alle drei Phasen der bundesdeutschen Lehrer*innennbildung zu integrieren ist, findet eine systematische Erweiterung geschlechterbewusster Professionalität in Richtung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen lediglich in Teilen der (Schul-)Pädagogik statt. Dementsprechend bestehen nach wie vor Forschungsdesiderate darüber, wie sich der Umgang mit vielfältigen Lebensweisen (Hartmann 2002) aus der Perspektive von Lehrer*innen darstellt, begründet und welche An- und Herausforderungen für professionelles pädagogisches Handeln hieraus zu rekonstruieren sind.[1] Die wenigen qualitativen Studien zu den Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte mit LGBT(TIQ)-Jugendlichen und zur Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im bundesdeutschen Raum (Schmidt/Schondelmayer 2015; Hoffmann 2015; Langer 2016; Magnus/Fereidooni 2017), in deren Rahmen auch (angehende) Lehrpersonen befragt wurden, gelangen dabei zu dem Schluss, dass der Thematik gemeinhin eine geringe Relevanz zugesprochen wird und es – trotz geäußerter Offenheit – handlungspraktisch häufig zu Problemen kommt: „Diese reichen teilweise so weit, dass das Thema aus der eigenen pädagogischen Praxis ausgelagert wird […] Erst in der Konfrontation mit LSBTI Jugendlichen, die sich als solche zu ‚erkennen' geben müssen, treten Wissensdefizite und Handlungsunsicherheiten zum Vorschein" (Schmidt/ Schondelmayer 2015: 238).

1 Da inter-/nationale Studien nur in den wenigsten Fällen Sichtweisen von LGBTTIQ* Lehrkräften einholen, gilt dieser Umstand für LGBTTIQ*-Lehrpersonen in besonderer Weise.

3 Projektdesign: Erkenntnisinteresse, Datenerhebung und Auswertungsstrategie

Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts, auf dem folgende Ausführungen basieren, gründet in dem normativen Zielhorizont, vielfältigen Lebensweisen vielfältige Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht zu eröffnen und Impulse für kritisch-dekonstruktive Formen schulpädagogischer Professionalität zu generieren, die einen Beitrag zur (professions-)theoretischen als auch (schul-)praktischen „Vermeidung von Verletzungen" (Kessl 2013: 123) leisten.[2] Ausgehend von diesem Bezugsrahmen fokussiert der qualitative Teil der Untersuchung die Frage, welche Erfahrungen Lehrer*innen im schulischen Handeln *mit* und bei der Thematisierung *von* vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen ihrer Selbstaussage nach machen. Um diese Frage zu beantworten, werden professionstheoretische An- und Herausforderungen (sogenannte *Bezugsprobleme*) sowie deren (erzählte) Bearbeitung in Form *sozialer Deutungsmuster* aus der Perspektive von Lehrkräften rekonstruiert.[3] „Ein überwiegend geteiltes Verständnis von ‚Deutungsmustern' ist, dass diese als relativ zeitstabile abstrakte Bündelung ähnlicher Interpretationen von strukturell bedingten Problemen und Unklarheiten durch eine abgrenzbare soziale Gruppe auf konkreter, situativ-sozialer Ebene zu fassen sind" (Hoffmann 2017: 112).

Als Erhebungsverfahren kam eine Kombination aus *episodischen Interviews* (Flick 2011) und *Expert*inneninterviews* (Meuser/Nagel 1991) unter Berücksichtigung der Befragungstechniken des *diskursiven Interviews* (Ullrich 1999) zum Einsatz. Im Rahmen der Untersuchung wurden im ländlichen als auch städtischen bundesdeutschen Raum zehn – zwischen 60 und 120 Minuten andauernde – qualitative Einzelinterviews mit Lehrer*innen geführt und ausgewertet, die an beruflichen Schulen, Gesamtschulen und Gymnasien in der SEK I und II tätig sind.

Eine iterative, indikatoren- und memogestützte Konzeptualisierung der Daten im Sinne einer zunehmenden – interviewinternen sowie interviewübergreifenden – Verdichtung von Derivationen zu *sozialen Deutungsmustern* findet in Anlehnung an das Sampling- sowie die Kodierverfahren der *Grounded Theory Methodology* (nach Strauss/Corbin 1996) statt. Als *Sensitizing Concept* diente eine intersektionale – empirisch gehaltlose – Heuristik, mit deren Hilfe

2 Die Ausführungen des Beitrags basieren auf Teilergebnissen des Dissertationsprojekts des Autors. Arbeitstitel: Merkwürdige Subjekte – Queere Professionalität: Deutungsmuster von Lehrer*innen über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen im Handlungsfeld Schule (Technische Universität Darmstadt).

3 In der Studie wurden Deutungen von bi-, homo- und heterosexuellen sowie von cis- und trans*geschlechtlichen Lehrkräften berücksichtigt.

analysiert wurde, *wann, weshalb* und *wie* vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen im Sprechen von Lehrpersonen (nicht) thematisch werden und entlang *welcher* situations- und differenzbezogener Deutungen sowie Fremd- und Selbstpositionierungen sprachliche Adressierungsprozesse in Form von Kategorisierung, Grenzziehung, Zuschreibung und Hierarchisierung erfolgen. In Rekurs auf adressierungsanalytische Erkenntnisse wird demnach gefragt „als wer jemand von wem und vor wem (explizit bzw. auch implizit) adressiert und zu wem jemand dadurch gemacht wird" (Ricken 2015: 143) und untersucht, welche Positionierungsmöglichkeiten den Subjekten von Seiten der Lehrpersonen im Diskursraum Schule zu- und abgesprochen werden.

4 Untersuchungsfokus: Irritation und Kontingenz

In Erweiterung des Forschungsstandes zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, der auf die Bedeutung von Ungewissheit im Umgang mit LGBT(TIQ)*-Schüler*innen verweist, wird in diesem Beitrag die Frage verhandelt, *wie* Lehrpersonen mit auftretenden Irritationen im Zusammenhang mit vielfältigen, mehrdimensional situierten Lebensweisen verfahren, und es wird eruiert, auf welche Orientierungen sie im Zuge der Kontingenzbewältigung zurückgreifen.

Während schulpädagogische Genderkompetenzmodelle im Rekurs auf Wissen, Wollen und Können oder Teilkompetenzen wie Fach- Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz eher auf einen Souveränitätszuwachs in Sachen Geschlecht bei pädagogischen Fachkräften abzielen, wird in lern-, bildungs- und professionstheoretischer Perspektive zudem in Teilen der Fachdidaktik sowie der gender- und differenzreflexiven Pädagogik und Hochschuldidaktik zunehmend auch die Relevanz von *Irritation und Ungewissheit* verhandelt – etwa als Konstitutionsbedingung moderner Pädagogik (Liesner/Wimmer 2003), in ihrer Bedeutung für Lernanfänge und -prozesse (Meyer-Drawe 2008), als potentiell fruchtbare Krisenerfahrung und sinnstiftende Auseinandersetzungen mit Lerngegenständen (Combe/Gebhard 2009; 2012), hinsichtlich der Transformation fachbezogener Alltagsphantasien (Lübke/Gebhard 2016), als eine Form der kritischen Reflexion (Ricken 2004), als Voraussetzung und Bestandteil von Bildungsprozessen (Koller 2012), als Strukturmerkmal schulpädagogischer Praxis (Helsper 2003; Paseka u.a. 2018) sowie Motor der Intervention in tradierte Normalitätsvorstellungen, etwa im Kontext von Genderkompetenz (Smykalla 2010; Klenk/Zitzelsberger 2015), Interkultureller Kompetenz (Mecheril 2002b), Lebenslangem Lernen (Dewe 1999), gendersensibler Berufsorientierung (Faulstich-Wieland/Scholand 2017), queerer

Pädagogik (Luhmann 1998; Hartmann 2002; 2013) oder differenzreflexiver Hochschullehre (Hoffarth u.a. 2013).

Grundlegend lässt sich *Irritation* dahingehend beschreiben, „dass ein Ereignis auf eine vorhandene Struktur wirkt und sie sozusagen in Unordnung bringt“ (Hoffarth u.a. 2013: 53). Die in diesem Zuge auftretende *Kontingenz* verweist auf die prinzipielle Erfahrung der „Andersmöglichkeit“ (Ricken 2004: 29), also darauf, „dass das Verlaufsgeschehen zwischen Pädagog[*]innen und ihren Adressat[*]innen immer auch anders möglich ist“ (Paseka u.a. 2018: 1). Auf der Phänomenebene auftretende Irritationen – die von Interaktionen, Subjekten oder Gegenständen ausgehen können – beziehen sich demnach auf das Technologiedefizit und die strukturellen Antinomien pädagogischen Handelns. Sie transportieren das Potential, Reflexions-, Lern- oder gar Bildungsprozesse zu initiieren, und sind – mit Blick auf Lehrpersonen – als Teil von Professionalisierungsprozessen zu verstehen, die einen Beitrag dazu leisten können, bis dato geltende Normalitätsordnungen – etwa über Schule, Unterricht und Differenz – in Bewegung zu setzen und zu *entselbstverständlichen* (Combe/Gebhard 2012: 30).

5 Analyse: Die Wilhelm-Liebknecht-Schule

Die folgende Analyse bewegt sich primär auf der Ebene von Derivationen im Sinne von Deutungen und nähert sich Deutungsmustern lediglich an. Als expliziter Vergleichshorizont werden hierzu Sequenzen aus zwei Interviews herangezogen, die mit einer Lehrerin und einem Lehrer an der Wilhelm-Liebknecht-Schule[4], einer beruflichen Schule mit künstlerischem und naturwissenschaftlich-technischem Schwerpunkt, in einer kleineren Großstadt mit sich positiv entwickelnder Sozialstruktur – steigende, durchschnittliche Beschäftigungsquote, überdurchschnittliche Ausländer*innenquote im Vergleich zum Bundesdurchschnitt sowie überdurchschnittliche Beschäftigungsquote unter den Ausländer*innen im Vergleich zum Landesdurchschnitt, Stadt mit zahlreichen Bildungs- und Sozialprojekten – in Westdeutschland geführt wurden. Als thematische Eröffnungspassage der Interviews fungierte eine offene Erzählaufforderung, die die Lehrkräfte dazu anhielt, Situationen zu schildern, die für sie in Zusammenhang mit geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Handlungsfeld Schule stehen. Die folgenden Interviewsequenzen kreisen ex- und implizit um die erzählte Fallgeschichte von Vivian, einer sich in unterschiedlichen Stadien der Transition befindende (Trans*)-Schülerin, der zu-

4 Alle Orte, Organisationen und Personen wurden anonymisiert.

gleich die als tiefgreifende, emotionale und soziale Entwicklungsstörung klassifizierte Diagnose Asperger-Syndrom von institutioneller Seite zugeschrieben wird.

5.1 Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zwischen Zentrum und Peripherie schulischer Normalität

Nach ihren Erfahrungen mit geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule befragt, schildern sowohl Gerhard K. (Informatik- und Politik-/Wirtschaftslehrer im Berufsfachschulzweig) als auch Brigitte F. (Deutsch- und Politik-/Wirtschaftslehrerin im Fachoberschulzweig) diverse Episoden, aus denen sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche Deutungsweisen von Geschlecht und sexueller Orientierung zu rekonstruieren sind:

Gerhard K.: „Ich meine klar, Menschen sind sexuelle Wesen und natürlich ähm ist es so, dass man da im technischen Bereich hauptsächlich natürlich junge Männer unterrichtet. Äh und da sind wir eigentlich im Prinzip fast jeden Tag damit konfrontiert, ne. Fängt schon damit an, dass die Mädels da, ne wir ham ja auch die Maler, das sind dann da die Mädels, die dann im UG unterrichtet werden. Wir sind n Kellergeschoss und die Laufen dann oben mehr oder weniger defilieren und dann ‚klock klock klock' gucken dann, logisch und dann wird da auch schon mal natürlich das dann auch im Unterricht relevant."

Brigitte F.: „Das sind dann so Klassenfahrten, wo man dann äh die Schülerin in den Jungenzimmern findet und denkt, mein Gott, was ist passiert und man dann gelassen bleiben muss, ne und sagen (unv.) ‚war was?' (unv.). (lacht). Ja, das das sind dann halt solche Aktionen, wo wo die einfach äh, wenn ich Verantwortung hab für Schüler, die noch nicht volljährig sind und die landen dann irgendwo in anderen Betten, bin ich dann doch n bisschen außem Häuschen […] so was kam mal vor // ja" / I.: okay / Brigitte F.: Aber ansonsten einfach bis auf diese Flirterei oder mal n bisschen Piesacken oder so, weiter hab ichs nichts äh Außergewöhnliches erlebt."

Den angeführten Passagen ist gemein, dass heterosexuelle Cis- und Zweigeschlechtlichkeit als ein selbstverständlicher Bezugspunkt der schulischen Verhaltens- und Wissensordnung wahrgenommen wird. Heteronormative Performanz („klock, klock, klock", „Flirterei") gewinnt für die Lehrpersonen einerseits vor dem Hintergrund der als vergeschlechtlicht beschriebenen Schul- und Fachkultur (spezielles Geschlechterverhältnis im technischen Schulzweig) und andererseits vor dem Hintergrund einer das System der Zweigeschlechtlichkeit verstärkenden Raumstruktur (Geschlechtertrennung auf Klassenfahrten) an pädagogischer Relevanz. Menschliche Sexualität fällt hierbei ex- und implizit mit Heterosexualität zusammen und erscheint als „natürliche" Lebensweise, die von der Mehrzahl der Schüler*innen verkörpert wird. Momente der Unsicherheit werden erst in Verschränkung mit der Kategorie Alter und der profes-

sionellen Verantwortung gegenüber minderjährigen Adressat*innen im Rahmen spezieller Settings virulent, die auf zeitlich und räumlich begrenzte, das heißt *partielle Ausnahmesituationen,* im Umgang mit heterosexueller (Cis-)Zweigeschlechtlichkeit verweisen, wobei (hetero-)sexuelle Handlungsweisen bzw. die potentielle Reproduktionsfähigkeit der Schüler/innen, weniger jedoch deren geschlechtlich-sexuelle Situierung als solche in den Vordergrund der Deutungen rückt. Dies wird insbesondere in Kontrast zur Schilderung gewöhnlicher Situationen offensichtlich und zeigt sich ferner daran, dass gleichgeschlechtliche sexuelle Handlungen innerhalb der Jungen- und/oder Mädchenzimmer im Interview nicht virulent werden – die Zeile „irgendwo in anderen Betten" verweist demnach auf Betten des jeweils anderen Geschlechts und setzt Heterosexualität voraus. Irritationen der geschilderten Schulnormalität und damit einhergehende Ungewissheiten treten für die Lehrpersonen hiernach in geringerem Maße mit der (Un-)Sichtbarkeit (hetero- oder homo-)sexueller Orientierungen auf, sondern intensivieren sich erst dann, wenn geschlechtliche Vielfalt auf der schulischen Vorderbühne präsent wird bzw. werden muss:

Gerhard K.: „Ja zumindest weil man mal wusste zwar das was es das es sowas wie Transgender gibt, aber ja es gibts irgendwo dahinten wat weiß ich in Timbuktu da hatten wir gehört da gibts sowas so unmittelbar damit konfrontiert war glaub ich keiner."

Brigitte F.: „Was jetzt diese Schülerin Vivian betrifft, die ich jetzt in den Unterricht bekam, äh ein Schüler, der eine Geschlechtsumwandlung machen will, das ist mir noch nicht vorgekommen in meinem ganzen Schülerda/ äh Lehrerdasein, muss ich sagen, das war schon neu (.) aufregend, weil ich nicht wusste, wie gehen Schüler, also grade auch diese doch sehr m/ viel männlichen Schüler mit ihr um, mit dieser Schülerin, die jetzt plötzlich vor mir stand, da habe ich n bisschen (.) Bammel gehabt ja, aber das bis/ wirklich das erste Mal wo ich dacht HUCH (lacht), was passiert da. Ja also sonst war, es war, gut Homosexualität spielt n bisschen ne Rolle, aber das war alles so, das war ein Stückchen normal. Und jetzt kam dieser Einschnitt und Vivian in meine Klasse, was mach ich jetzt? (lacht)"

Während Homosexualität als ein – wenn auch *marginalisierter – Teil* der schulischen Normalität wahrgenommen wird, wie es das verkleinernde Suffix *-chen* anzeigt, wird Trans* nicht nur symbolisch, sondern auch geographisch im (doppelten) Out verortet („dahinten wat weiß ich in Timbuktu") sowie als ein außergewöhnliches („das erste Mal"), unerwartetes und drastisches Ereignis markiert („unmittelbar konfrontiert damit war glaub ich keiner", „Einschnitt"), dem sich die Lehrpersonen nicht entziehen können („jetzt plötzlich vor mir stand"). Im Kontrast zum Termini *Transgender*, der sich im anglophonen Raum zunehmend als *Umbrella*-Term (z.B. Transgender Studies) etabliert und je nach Kontext als negative Fremd-, zunehmend aber als ermächtigende Selbstbezeichnung fungiert, dokumentieren sich mit dem Ausdruck der *Geschlechtsumwandlung* Partikel einer sozialen Norm, in der Geschlechtsidentität (*Gender*) linear vom Geburtsgeschlecht (*Sex*) ausgehend bestimmt wird. Eine Ablösung von Sex und Zweigeschlechtlichkeit scheint damit im hiesigen

Verständnis von Trans* nur in Teilen vorzuliegen. Der Umgang mit Vivian stellt sich damit trotz langjähriger Berufserfahrung – wie aus den sozio-demographischen Daten hervorgeht – als krisenhaftes Ereignis dar, das in die selbstverständliche (heteronormative) Schulordnung einbricht und mit der Erhöhung von Ungewissheit verbunden wird, wie sich unter anderem an der Diffusion von Lehrerinnen- und Schülerinnenrolle zeigt („Schülerda/äh Lehrerdasein"). In Kontrast zur Episode der Klassenfahrt stellt sich Trans* als ein zeitlich und räumlich stabiler, das heißt *prinzipieller Ausnahmezustand* für pädagogisches Handeln dar, durch den die Lehrkräfte in professionellen Zugzwang geraten („was mach ich jetzt?").

Die angeführte Passage von Brigitte F. gibt hierbei nicht nur Aufschluss über die Intensität des Kontingenzerlebens, sondern enthält ebenso erste Hinweise darauf, was von der Deutschlehrerin als professionelle An- und Herausforderung gedeutet wird und welche Bearbeitungsmodi im Sinne der Kontingenzbewältigung von ihr in Betracht gezogen werden. Dies zeigt sich insbesondere an jener Zeile, in der die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf die mit Sorge und Befürchtungen erwartete Begegnung zwischen der – in Schule und Klasse quantitativ – dominierenden Gruppe der Jungen und Vivian („wie gehen Schüler, also grade auch diese doch sehr m/ viel männlichen Schüler mit ihr um") gerichtet wird. Vor dem Hintergrund des gesamten Interviews ist anzunehmen, dass an dieser Stelle nicht nur Jungen in ihrer Allgemeinheit, sondern bestimmte Jungen gemeint sind:

Brigitte F.: „Ja, also jetzt hab ich natürlich viel mit Migrationshintergrund zu tun, also so diese dieses Machogehabe, ja, was ich das Gefühl hatte (.) damit muss ich mich eigentlich nicht mehr beschäftigen, ist schon ist schon auch da. Ja, wieder da und ist verstärkt sich auch."

Brigitte F.: „Jetzt hier an dieser Schule, (.) die äh nen hohen Migrationsanteil hat äh (.), stelle ich fest, da muss man n bisschen vorsichtig sein was was Homosexualität betrifft ähm (.) Das k/ ist DA an der Schule, es wird aber so Gott sei Dank, also als normal wahrgenommen, ja, ich hab da noch nie was negatives erlebt zum Glück. Das habe ich ein bisschen anders eingeschätzt, is aber okay, also (lacht) zumindest wenn ich dabei bin und äh (.)."

Homosexualität stellt sich nicht nur als marginalisierter Teil der Schulnormalität, sondern ebenso als eine *fragile Subjektposition* dar, die durch einen erhöhten Anteil von Jungen mit (türkischen) Migrationshintergrund als gefährdet eingestuft und auf der schulischen Vorderbühne durch die räumliche Präsenz der Lehrkräfte gewahrt werden muss.[5] Da Trans* im Verhältnis zu Homosexualität für die Lehrerin selbst einer Intensivierung des Kontingenzerlebens gleichkommt, erscheint es nur plausibel, wenn sie eine vergleichbare Entwicklung für jene zur Gruppe gemachten Jugendlichen annimmt, welche ihrer

5 Über das Interviewgespräch wird die Bedeutung der Chiffre ‚Migrationshintergrund' intersubjektiv validiert, ohne dass der darin implizierte Verweis auf Jungen ‚mit türkischen – und nicht etwa argentinischen – Migrationshintergrund' von der Lehrkraft an dieser Stelle des Interviews (!) expliziert werden müsste.

Wahrnehmung nach überkommene Geschlechter- und Sexualitätsvorstellungen („Machogehabe“) aufweisen, weshalb sie ihr pädagogisches Handeln an dementsprechenden Beobachtungsschwerpunkten ausrichtet. Die Deutschlehrerin greift damit auf ihr bereits bekannte, interdependente Deutungen von Geschlecht, sexueller Orientierung und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zurück, um unter Bindungen erhöhter Kontingenz zur (Re-)Stabilisierung des pädagogischen Handelns im Umgang mit der (trans*-)geschlechtlichen Verortung von Vivian beizutragen.

Gleichwohl die Deutungen beider Lehrpersonen bis zu diesem Punkt weitestgehend darin konform gehen, dass Trans* als *das Andere der schulischen Normalität* in Erscheinung tritt und sich ebenfalls im Interview von Gerhard K. genderrelevante Zuschreibungen erkennen lassen, die entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril 2002a) verlaufen[6], so unterscheiden sich die Interviewpartner/innen doch dahingehend, welche Anforderungen an pädagogisches Handeln aus den erlebten Kontingenzerfahrungen abgeleitet und welche Bearbeitungsmodi herangezogen werden:

Gerhard K.: „Ne, also (.) das is, sicherlich, diese Geschichte da wo sie ehm wo er wo (unv.) die transsexuelle Orientierung des betreffenden Jugendlichen da hats ne Rolle gespielt, äh da war das auch Thema in der Klasse, das is klar. Was heißt das überhaupt und da kam es auch (.) zu einigen (...) jah, überraschenden Momenten sag ich mal, wo mans auch vermitteln musste un das war aber n Sonderfall, das is nich der Alltag, garantiert ned (.) I: Aber das heißt, haben sies dann das Thema auch, auch vermittelt? Gerhard K.: Ja selbstverständlich anders wärs auch nich gegangen. Das war auch das war das das so erfolgreich gelaufen is äh war auch nur über denk ich mal ne Vermittlung möglich […].“

Während die Deutung der Deutschlehrerin sich auf das Verhalten der Jungen (mit türkischen Migrationshintergrund) fokussiert, betrachtet Gerhard K. die „transsexuelle Orientierung“, die auch für ihn mit einer Steigerung von Handlungsungewissheit einhergeht, als eine außergewöhnliche, aber zugleich unvermeidbare Vermittlungsaufgabe („Was heißt das überhaupt“, „wo mans auch vermitteln musste“, „ja selbstverständlich, anders wärs auch nicht gegangen“), der er ohne konkreten Anlass, vermutlich nicht nachgekommen wäre. Mit Eintritt des ‚Sonderfalls‘ in Form von Vivian wird Trans* vom Klassenlehrer zugleich zu einem Unterrichtsgegenstand deklariert, den er aktiv wahrnimmt bzw. wahrnehmen muss. Trans*geschlechtlichkeit ist für den Informatiklehrer hiernach zwar kein freiwillig gewähltes Thema, aber doch eines, das die Lehrperson selbst sowie die gesamte Klasse und nicht lediglich bestimmte Schüler*innen betrifft:

6 Gerhard K.: „In [der Stadt, F.C.K.] ist natürlich n hoher Migrantenanteil und da spielt es dann schon eine erhebliche Rolle. Man sieht das da schon SEHR große Unterschiede existierten in der Auffassung was also die Geschlechterrolle betrifft. Wie man ein Mädchen oder Jungen betrachtet, was es für für die betreffenden Leute auch für ne Bedeutung hat wie Beziehung, Ehe, was weiß ich ne.“

Gerhard K.: „Ich hab nich die Position des Gleichgestellten und diese Rolle muss ich auch annehmen und muss sie auch verkörpern. Aber mit dieser Rolle hat man, des is ja auch ne Chance, ne wo man irgendwas transportieren kann, ja. I.: Welche Chance genau sehen Sie oder (..) ? Gerhard K.: Die Chance eben auch zu vermitteln, dass mer eben als Mensch miteinander umgehen lernen muss, egal wer da steht, ja. Ja und des wat weiß ich, auch wenn mer jetzt mal von der sexuellen Orientierung ausgehen, dann Schwule eben kein Schleimmonster ist und wat weiß ich da ne irgendwie Alien oder sonst irgendwas, sondern eben ein Mensch. Zack fertig Punkt, Ende, mit allem was dazugehört. Mit allen Vor- und Nachteilen."

Unter Berücksichtigung der Antinomie von Nähe und Distanz stellt sich die Transition von Vivian für den Lehrer als ein *Vermittlungsvehikel* dar, das die Chance transportiert, prinzipielle Fragen des sozialen Miteinanders im Klassenverband zu verhandeln, die über eine reine Thematisierung von Vivians Situation hinausweisen („egal wer da steht"). Über die wiederholte Betonung der (Nicht-)Menschlichkeit bzw. über die doppelte Negation der Entmenschlichung homosexueller Subjekte („kein Schleimmonster" und auch kein „Alien") wird dabei deren marginalisierte Position im Sprechen sichtbar und zugleich durch die Lehrkraft (re-)produziert. Die von Gerhard K. angesprochene Vermittlungsaufgabe folgt demnach eher dem Minimalziel der *Akzeptanz und Toleranz* geschlechtlicher und sexueller Vielfalt qua Teil der menschlichen Gattung.

5.2 Verschränkungen von (Trans*)Geschlechtlichkeit und Dis/Ability als professionelle Deutungsherausforderung

Zu einer weiteren Erhöhung der fallbezogenen Komplexität, trägt bei, dass Vivian von der Schulpsychologin die medizinische Klassifizierung *Asperger-Syndrom* zugeschrieben wird. Vivians Subjektposition kann damit aus Perspektive der Fachkräfte nicht nur als eine *mehrdimensional situierte* – das trifft prinzipiell auf alle Subjekte zu –, sondern als die einer *mehrdimensional marginalisierten Lebensweise* innerhalb des Diskursraums Schule gelesen werden:

Brigitte F.: „Ja/ jetzt war ist bei Vivian natürlich die Situation, dass äh (.) uns als Lehrkräfte im Vorfeld, wir sind da ganz gut betreut auch an der Schule, bekannt gegeben wurde, wir haben ne eigene Schulpsychologin hier an der Schule, die Frau E., (.) äh, das sie sagte: ‚So, das is n n Asperger, der nochmal dazukommt', also beides und der Fokus war interessanterweise (.), jetzt wenn ich mit Ihnen das Interview führe, komme ich ja in ganz andere Kategorien, der Fokus lag aber ganz KLAR auf dies/ diesem Asperger-Syndrom. Wie geht man damit um? Ja, also // wenn bestimmte ähm (.) äh (..) Emotionen nicht erkannt werden, wenn mit Ironie nicht umgegangen werden kann, ja, wenn sich jemand zurückzieht. Äh das war ja nochmal was ganz neues und dann kam natürlich die (.) ähm die Geschlechtsumwandlung, die nebenher f/ äh hm f/ lief die k/ trat so zurück."

Brigitte F.: „Am Anfang war die Frau E., äh die Schulpsychologin da, die einfach sagte: ‚So wir haben jetzt ne Klasse, da is äh kommt ne neue Schülerin Schüler rein äh Asperger-Syndrom-Plus, wie gehen wir damit um, was wollt ihr wissen' (.)."

Wie aus den angeführten Passagen hervorgeht, erfordert die Diagnose *Asperger-Syndrom*[7] aus Perspektive der Lehrerin eine besondere, das heißt organisationale und multiprofessionelle Betreuung und zwar sowohl auf Seiten der Lehrkräfte (!) („wir sind da ganz gut betreut") als auch auf Seiten der Schüler*innen. In Betonung des Adjektivs „KLAR" wird hierbei in selbstrekursiver Weise kommuniziert, dass die Diagnose in der Retrospektive weitere Differenzkategorien in ihrer Relevanz für professionelles pädagogisches Handeln überlagerte und bei erneuter Betrachtung gegebenenfalls „ganz andere Kategorien" an Relevanz gewinnen könnten.

Als besonders wirkmächtig und für die Kontingenzbewältigung zugleich förderlich stellen sich die von Brigitte F. mehrmals rezipierten, performativen Sprechakte der Schulpsychologin dar, die in Rekurs auf medizinische Diskursstränge innerhalb eines institutionell gestützten Settings verkünden und damit (re-)produzieren, *was* Vivian (insbesondere) sei, wodurch die Schülerin* zugleich auf ein pathologisches Syndrom reduziert wird, das für die Deutschlehrerin als *pars pro toto* zu fungieren scheint. Qua Individualisierung in Rekurs auf den *Autism Canon*[8] und die hierüber als defizitär und stabil beschriebene Diagnose ergibt sich für die Lehrkraft somit die Notwendigkeit der (multi-)professionellen Adressierung einer sich zu schulischen Fähigkeitsimperativen querstellenden Differenz – und vice versa. Terminologisch spiegelt sich in dem Begriff *Asperger-Syndrom-Plus* ein fixierendes, additives, wie auch hierarchisierendes Differenzverständnis wider, das sich als professionelles Aufmerksamkeitsgefälle zwischen der medizinischen Diagnose des Asperger-Syndroms und einer unbestimmten, noch hinzutretenden Addition (plus) ausdrückt, die Vivians Verortung als Trans* impliziert. (Trans*)Geschlechtlichkeit tritt folglich in ihrer Relevanz für das professionelle Handeln der Lehrerin in den Hintergrund bzw. lediglich als *Add-On* in Erscheinung, wobei Kontingenz und Komplexität durch (multi-)professionelle Finalisierungen in Form von *Vereindeutigung*, *Hierarchisierung* und *Individualisierung* von (interdependenter) Differenz reduziert werden, sodass die Deutschlehrerin im

7 Aus medizinischer Perspektive erscheint es zunehmend sinnvoller von einem Autismus-Spektrum auszugehen. Das sogenannte „Asperger-Syndrom" gilt damit nach ICD-11 nicht mehr als eigenständige Diagnose. Zum Erhebungszeitpunkt der Interviews sowie der geschilderten Ereignisse galt dieser Veränderung nach Maßgabe des ICD-10 jedoch noch nicht und ist auch nach wie vor aufgrund seiner historischen Wurzeln ein verbreiteter Begriff.

8 „A reading from the autism canon suggests that 'autistics' are commonly thought to share a number of characteristics including: a love of routines; sensory sensitivity difficulties; obsessive interests; a lack of empathy; difficulty making friends; pedantic speech; and poor non-verbal communication." (Goodley/Runswick-Cole 2012: 58)

performativen Fahrwasser der Schulpsychologin Handlungssicherheit gewinnen kann. Anders gelagerte Deutungen zeigen sich demgegenüber beim Informatiklehrer:

Gerhard K.: „Mein das war wie so die die Reaktion war wenn man so will zweiphasig, ne. Erstmal als es um da diese Asperger-Geschichte ging hat man das erstmal zur Kenntnis genommen das war jetzt nix Besonderes oder Merkwürdiges, wir gucken mal und als dann diese Transgender-Geschichte losging war die Klasse zunächst mal wieder irritiert und für mich war auch n bisschen die Sorge da ‚ouh jetzt hat jemand Flöhe und Läuse gleichzeitig', ne! Äh wie geh ich damit um? Ja da war ich doch etwas in Sorge, ne, da kommt jetzt noch einer drauf, sozusagen wie kann die Klasse das verarbeiten? Und das dann noch zu steuern, habe ich mich im ersten Augenblick n bisschen überfordert gefühlt muss ich sagen, ne. Weil ich mir Sorgen gemacht hab […]."

Zwar manifestieren sich in der Sequenz des Informatiklehrers zunächst vergleichbare Deutungsherausforderungen bezüglich der mehrdimensionalen Situierung von Vivian, die auf eine additive Lesart von Differenz schließen lassen („Flöhe und Läuse", „da kommt jetzt noch einer drauf"), jedoch folgt Gerhard K. im Kontrast zur Deutschlehrerin keiner (ver-)eindeutigen(-den) Priorisierung oder Hierarchisierung der relevant gewordenen Differenzkategorien, sondern einer nicht-dramatisierenden Lesart von Asperger („nix besonderes oder merkwürdiges"), die sich für ihn nicht zwangsläufig mit der pädagogischen Adressierung bestimmter Defizite, sondern mit der sehr grundlegenden Aufgabe verbindet: Abzuwarten und zu beobachten („wir gucken mal"). Die Spezifika der sich kumulativ einstellenden Situation, die aus der Perspektive der Lehrkraft ebenso wenig wie Flöhe und Läuse in zwangsläufiger Verbindung zueinander stehen müssen, stellen den Lehrer demnach vor die doppelte Anforderung, herauszufinden, welche Relevanz den *jeweiligen* Kategorien im Hinblick auf das eigene professionelle Handeln zukommt und zu eruieren, welche Konsequenzen sich hieraus für den Unterricht ableiten lassen („Wie geh ich damit um?", „das dann noch zu steuern"). Momente der Irritation und Kontingenz werden demnach nicht unmittelbar abgebaut, sondern über eine abwartende Beobachterperspektive ausgehalten. Eine vergleichbare Haltung spiegelt sich auch in weiteren Passagen und wirkt sich nicht allein auf das professionelle Verhältnis zur Klasse, sondern ebenso auf den pädagogischen Umgang mit Vivian und deren Betreuer*innen aus:

Gerhard K.: „Ich sag ja: ‚Nich mehr irgendwo rein machen als notwendig!' Deswegen war ich am Anfang auch gar nicht so begeistert, dass dann die ganze Betreuer sich da alle dann einfanden und da, ich mein, ich hab sie dann gewähren lassen, weil teilweise war ja dann (.) dann kamen ja einige, die hat ja dann auch einige Betreuer dann gehabt, äh puh, ob sich das jetzt positiv oder negativ ausgewirkt hat kann ich gar nicht mal sagen, aber ich fands am ANfang nicht sehr glücklich, ich wollte eigentlich gar nicht so viel Bohei machen jedenfalls nicht mehr als nötig. Beobachten, gucken was passiert und dann darauf reagieren. Weil vielleicht passiert ja gar nichts. Ja, dann muss man halt auch nix machen. Wat soll das, man muss ja nicht im Vorfeld, ‚woah Leute ne es kommt die Sensation wir führen einen Bären hier vor', was soll der Schwachsinn ja. ‚Lass uns doch erstmal gucken.'"

Gerhard K.: „Man wollte es ja unbedingt in bestimmte Bahnen lenken. […] Statt einfach zu sehen der hat ja auch Stärken, massive Stärken. Wahnsinn der hat n Kopf gehabt, das war ja irre. Und das wird ja auch durchaus dann respektiert, mit Respekt behandelt weil es is ja immer noch so: Leistung, wenn sie auch gerecht war, das zählt. Auch unter den Schülern."

Während Brigitte F. die multiprofessionelle Betreuung durch die Schulpsychologin als Handlungsentlastung an- und der Schilderung nach in ihr Handeln aufnimmt, worüber zugleich die Relevanz der Differenzkategorie Trans*geschlechtlichkeit verringert wird und in doppelter Weise Ungewissheit abgebaut werden kann, begegnet Gerhard K. der Vielzahl an Betreuern sowie dem daraus resultierenden (Über-)Angebot mit deutlicher Skepsis („gar nicht so begeistert", „am Anfang nicht sehr glücklich"). Er erachtet dieses als eine vorauseilende und womöglich unnötige, gegebenenfalls sogar handlungseinschränkende, Dramatisierung der Situation („nicht mehr als nötig", „Bohei"), die in der Konsequenz dazu führen könne, dass Vivians mehrdimensionale Verortung zu einem schulöffentlichen Spektakel werde („woah Leute es kommt ne Sensation, wir führen einen Bären vor"), was er als kontraproduktiv einschätzt. Als eine deutende Form der Kontingenzbewältigung fungiert erneut die Orientierung an einer abwartenden, breit angelegten sowie adressierungsskeptischen Beobachterrolle („Beobachten, gucken was passiert", „Lass uns doch erstmal gucken"), mit der sich die handlungsentlastende Hoffnung verbindet, dass womöglich „ja gar nichts" passiere. Um multiprofessionellen Betreuungsangeboten zu widersprechen, führt die Lehrkraft hierbei insbesondere Vivians individuelle Ressourcen und Stärken an, denen nach Maßgabe des schulischen Leistungsprinzips inkludierende Wirkung zugesprochen wird.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und weiterführende Analysehinweise

In Konstellation situationsbezogener Deutungen entlang der Fallgeschichte von Vivian dokumentieren sich professionsrelevante Formen des Kontingenzerlebens sowie der Kontingenzbewältigung im Umgang mit vielfältigen, mehrdimensional situierten Lebensweisen, die in Wechselwirkung zu interdependenten Macht- und Herrschaftsverhältnissen stehen, hierüber gestützt werden und beeinflussen, welche pädagogischen Deutungs- und erzählten Handlungsoptionen von den interviewten Lehrpersonen eher in Erwägung gezogen werden.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass Heteronormativität in den Orientierungen als ex- und implizites Zentrum schulischer Normalität wahrgenommen wird, innerhalb dessen es gelegentlich zu *partiellen Ausnahmesituationen* kommt, die zu einer kurzzeitigen Steigerung von Unsicherheit führen können,

wenn die (Hetero-)Sexualität der minderjährigen Adressat*innen die rechtliche Verantwortung der Lehrperson herausfordert. Homosexualität erscheint demgegenüber als ein *marginalisierter Teil* schulischer Ordnungen und zugleich als *fragile Subjektposition*, deren *Akzeptanz und Toleranz* von den Lehrpersonen auf der Vorderbühne gewahrt und von einem erhöhten (türkischen) Migrationsanteil unter den Schülern als potentiell gefährdet eingestuft wird. Lebensweisen die über Heterosexualität, Cis- oder Zweigeschlechtlichkeit hinausweisen, werden – wenn überhaupt – erst dann zum Unterrichtsgegenstand, wenn die Lehrperson aufgrund der Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt in professionellen Zugzwang gerät. Vivians Transition erweist sich damit zugleich als ein *Vermittlungsanlass und -vehikel,* mit dem sich die Gelegenheit verbindet, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als zur Menschheit gehörend zu thematisieren. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass weder Gerhard K. noch Brigitte F. vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen *proaktiv* in ihrem Unterricht adressieren.

Trans*geschlechtliche und mehrdimensional marginalisierte Lebensweisen werden in Kontrast zu Cis-, Hetero- oder Homosexualität als *Einschnitt* in die heteronormative Ordnung gedeutet und als unerwartete Grenzgänger*innen im Diskursraum Schule verhandelt, die das *Andere der Schulnormalität* verkörpern. Ihre schulöffentliche Sichtbarkeit stellt sich daher als ein außer-ordentliches Geschehen und *prinzipieller Ausnahmezustand* dar, der sich für die Lehrpersonen mit einer deutlichen Erhöhung von Unsicherheit und Ungewissheit verbindet, wobei im hiesigen Beitrag zwei verschiedene Formen der pädagogischen Kontingenzbewältigung rekonstruiert werden konnten:

a) Ausgehend von einer vergeschlechtlichten Fach- und Schulkultur sowie den hierin als relevant eingeschätzten Fremdbildern von Männlichkeit verengt die Deutschlehrerin ihre Beobachtungsperspektive bezüglich Trans* auf Jungen (ggf. mit türkischem Migrationshintergrund) und vertraut im Zusammenhang mit Dis/Ability auf die institutionell abgesicherte Position sowie performative Deutungshoheit der Schulpsychologin, um ihr Handeln retrospektiv in Rekurs auf ableistische, natio-ethno-kulturelle und heteronormative Normalisierungsimperative zu (re-)stabilisieren wie auch zu legitimieren. Sie leistet dadurch einer *psychologisierend-individualisierenden Defizitkonstruktion* von Vivian Vorschub, in der *Trans* als Add-On* zur dominierenden Kategorie Dis/Ability in Erscheinung tritt.

b) In Kontrast dazu versucht der Informatiklehrer Erfahrungen der Irritation und Ungewissheit über eine *nicht-dramatisierende* Lesart von Dis/Ability, eine *ressourcenorientierte* Perspektive auf Vivians unterrichtsrelevante Stärken sowie die Einübung einer abwartenden, *adressierungsskeptischen* Haltung gegenüber deren Betreuer*innen zu (re-)stabilisieren, um über eine breit angelegte Beobachtungsperspektive herauszufinden, ob und wenn ja, welche Hand-

lungsbedarfe bezüglich der *jeweiligen* Differenzkategorien auftreten und zu erörtern, welche Konsequenzen hieraus für die Vermittlung und Klassenführung zu ziehen sind.

Qualitative Unterschiede hinsichtlich des professionellen pädagogisches Handelns scheinen den geschilderten Episoden nach damit weniger im Erleben der Ungewissheit – diese schildern beide als sehr intensiv –, der prinzipiellen Existenz heteronormativer Wahrnehmungsmuster und rassismusrelevanter Konstruktionen von männlichen Migrationsanderen zu liegen – auch diese Orientierungen treten bei beiden Lehrpersonen auf –, sondern *zum einen* mit Nuancierungen im jeweiligen (impliziten) Verständnis (interdependenter) Differenz zusammen zu hängen – beide folgen einer *additiven Lesart*, wobei bei Gerhard K. weniger hierarchisierende Deutungen der thematisch werdenden Differenzkategorien zeigt –, und *zum anderen* mit der Art und Weise der im Zuge der Kontingenzbewältigung eingenommen Haltungen in Verbindung zu stehen: In Vergleich der herausgearbeiteten Deutungen zeigt sich insbesondere beim Informatiklehrer eine ausgeprägtere *Adressierungsskepsis*, die in geringerem Maße auf *Vereindeutigung*, *Individualisierung* sowie *Fixierung* und *Hierarchisierung* interdependenter Differenz hinausläuft und dadurch multiprofessionellen Anerkennungsangeboten, die immer auch als Normalisierungsangebote zu verstehen sind, gegenüber widerständig(er) bleibt.

Unter Beachtung des Kodierparadigmas gilt es einschränkend fest zu halten, dass der nach eigenen Angaben heterosexuelle Cis-Lehrer sowie die heterosexuelle Cis-Lehrerin qua ihrer geschlechtlich-sexuellen Situierung gegebenenfalls selbst unterschiedliche Positionen innerhalb der Schulkultur einnehmen (u.a. MINT Fokus, berufliche Schule, geographische Lage, erhöhter Männer- und Migrationsanteil, unterschiedliche Fächer und Jahrgangsstufen sowie Schulzweige), was sich nicht zuletzt auf deren herangezogene Deutungsmuster auswirken kann.[9] Ferner erklärt sich die von Gerhard K. dargelegte Aufmerksamkeit für die Klassenführung nicht zuletzt dadurch, dass ihm im Gegensatz zu Brigitte F. die Rolle des Klassenlehrers zukommt, sodass er zumindest formal eine erweiterte Verantwortung gegenüber der Schüler*innenschaft einnehmen muss und hierüber auch verstärkt sein schulisches Kapital gegenüber den Differenzzuschreibungen der Betreuer*innen ins Feld führen kann.

In Vermeidung primär negativer Lesarten der Lehrkräfte ist es ferner als relevant anzusehen, dass sich insbesondere im Interview der Deutschlehrerin – sowohl hinsichtlich der Wahrnehmung von Schülern mit (türkischen) Migrationshintergrund als auch der additiven, hierarchisierenden Lesart von

9 Deutlich tritt dies in Verweis auf die eigene geschlechtliche Verortung bei Brigitte F. hervor, wenn sie sagt: „Ja (.) ähm und (.) n (.) in ich bin natürlich al/ als Frau in soner Männergesellschaft auch immer n bisschen irritiert weil ich nicht genau weiß wie reagieren die wenn die inner Gruppe sind, wie gehen die damit um. Ja, ich hab zwar immer so (.) glaub ich n gesunden Menschenverstand, und sag ich krieg das schon hin, s wird laufen, aber man hört immer wieder so fürchterliche Sachen, wenn die Kerle sich zusammentun und dieser Massenwahn is und sacht hau mer da mal drauf."

Trans*Geschlechtlichkeit und Dis/Ability – Momente der produktiven Irritation im Datenmaterial erkennen lassen, die eine Diskrepanz zwischen den erwarteten und tatsächlich gar nicht eintretenden ‚Problemen' mit Migrationsanderen andeuten und die geschilderte Handlungsausrichtung auf das Asperger-Syndrom potentiell zur Disposition stellen. Genau hierin sind nicht zuletzt Chancen zur Initiierung von Professionalisierungsprozessen zu sehen. Facetten produktiver Irritation zeigen sich hierbei insbesondere in solchen Passagen, in welchen die fremden und eigenen Deutungen mit anderen Wissensordnungen konfrontiert, potentiell in Frage gestellt und vor diesem Hintergrund begründet werden mussten. Das Sprechen über differenzrelevante Kontingenzerfahrungen im pädagogischen Handeln kann somit selbst zum Anlass der Reflexion werden, ohne hiermit vielfältige, mehrdimensional situierte Lebensweisen zu Lerngegenständen *für* andere werden zu lassen.

7 Ausblick

Wie anhand des empirischen Materials aufgezeigt werden konnte, spiegelt sich in den Interviews sowohl die gendertheoretische Anforderung, (interdependente) Differenzkategorien im professionellen Handeln zu berücksichtigen, ohne diese *per se* (!) zu reifizieren, als auch die genuin pädagogische Spannung, „jemanden anzuerkennen als denjenigen, der oder die sie schon ist, und zugleich auch als jemanden zu sehen und zu adressieren, der er oder die sie noch nicht ist" (Ricken 2015: 144). Studien zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Schulsystem folgend, stehen damit auch im vorliegenden Beitrag die differenzbezogenen Wahrnehmungen und Orientierungen der Lehrkräfte in nicht *un/be/deutender* Wechselwirkung mit (multi-)professionellen Wissens- und schulischen Verhaltensordnungen und tragen hierüber zur Herstellung von (*Nicht-)Passförmigkeit* (Budde/Rißler 2017) bei, was letztlich dazu führen kann, dass bestimmte Lebensweisen aus dem schulpädagogischen Anspruch sowie der konkreten Bildungspraxis exkludiert werden.[10]

Eine Herausforderung für gender- und differenzreflexive Professionalität und Professionalisierung, die nicht lediglich Akzeptanz und Toleranz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt einfordern, sondern eine antikategoriale Kritik an Prozessen der Hierarchisierung, Normalisierung und Instrumentalisierung vielfältiger, mehrdimensional situierter Lebensweisen avisieren, manifestiert sich vor diesem Hintergrund darin, Deutungen über (interdependente) Differenz in dialektischer Weise herauszufordern: Sie sind in einer

10 Dies trifft auch hier zu: So hat die in der Fallgeschichte thematisierte Vivian nach Aussagen der Lehrkräfte die Fachoberschule nicht beendet und die Klassengemeinschaft vorzeitig verlassen (müssen).

öffnenden Analysebewegung in ihre jeweils relevanten Diskursstränge zu unterteilen, falls sie zu festen Knoten verschnürt wurden, die den Adressat*innen professionellen Handelns die Luft zum Atmen nehmen und sie sind zugleich in einer schließenden Analysebewegung in ihren wechselseitigen Abhängigkeiten zu thematisieren, wenn sie als lose, additive Fäden auftreten, deren intra- und interkategoriale Verstrickungen inmitten professionellen pädagogischen Handelns nicht mehr erkannt werden können. Um dieser doppelten Aufgabe nachzukommen und sich der Komplexität mehrdimensionaler Differenzverhältnisse anzunähern, ist die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung nach wie vor auf kritische Allianzpartner*innen angewiesen, die sie darin unterstützt, interdependente Perspektiven (Walgenbach 2007) – nicht nur, aber auch auf Geschlecht, Heteronormativität und Dis/Ability (Thielen 2011; Raab 2016; Buchner 2017) – in Theorie und Praxis weiterzuentwickeln. Eine zentrale Anforderung an aktuelle Professionalisierungsdiskurse kann demnach darin gesehen werden, die Schnittmengen zwischen de-/konstruktiven, intersektionalen und professionstheoretischen Erkenntnissen in der Schulpädagogik zu vergrößern, und in der Lehrer*innenbildung institutionalisierte Reflexionsräume zu etablieren, in denen habitualisierten Deutungsmuster systematisch *irritiert* werden können.

Abschließend sei daran erinnert, dass Deutungsmuster und deren subjektbezogene Derivationen nicht primär als individuelle psychische Phänomene zu verstehen sind, sondern als ein Teil von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, in die pädagogische Fachkräfte qua Subjektivation und Schule als Organisation und Institution involviert sind. Christine Riegel (2016) zufolge verweist die „Unmöglichkeit, sich dieser widersprüchlichen [,] hierarchischen und asymmetrischen Voraussetzungen zu entziehen, [auf] die Notwendigkeit von Reflexion, Kritik und Veränderung – in Bezug auf sich selbst, aber auch in Bezug auf die Verhältnisse“ (ebd.: 311). Ein Verständnis für intersektionale Differenzkategorien auf mehreren Referenzebenen könnte pädagogische Fachkräfte also nicht zuletzt darin unterstützen, sich der individuellen Möglichkeiten sowie strukturellen Grenzen – und vice versa – des professionellen pädagogischen Handelns bewusst(er) zu werden, und sie damit von der bildungspolitischen Anrufung entlasten, sich in Sachen Vielfalt – trotz auftretender Irritationen, erlebter Unsicherheit und handlungspraktischer Ungewissheit – als kompetent darzustellen.

Kritisch-dekonstruktive Pädagogik (Hartmann 2013; Baltzer et al. 2017), die auf *immanente Kritik* zielt (Messerschmidt 2017), das heißt: zur *Kritik der Kritik* ermutigt (Euler 2014), hat hierbei auch sich selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Folglich ist in selbstkritischer Weise zu hinterfragen, inwieweit etwa die hier präsentierten Impulse, die den Umgang mit Vielfalt *als* einen Umgang mit Irritation und Kontingenz verhandeln, sich nicht zugleich als anschlussfähig an eine neoliberale Verwertungslogik durch die Individuen erweisen, wodurch Subjekte im Sinne der *Gouvernementalität* verstärkt dazu

angehalten werden, sich in Verhältnissen sozialer Ungleichheit einzurichten und dahingehend zu ‚subjektivieren', Prekarität und Ungewissheit besser zu ertragen.

Die individuellen, institutionellen und strukturellen Verstrickungen mit differenzrelevanten Macht- und Herrschaftsverhältnissen im pädagogischen Handeln auszuhalten und die damit verbundenen Widerspruchskonstellationen aktiv mitzugestalten, ohne aufgrund der eigenen Reifizierung sozialer Ungleichheit in Resignation zu verfallen, kann vor diesem Hintergrund als Kriterium einer kritisch-dekonstruktiven Professionalität und Professionalisierung verstanden werden.

8 Literatur

Arora, Prerna G./Kelly, Jennifer/Goldstein, Thalia R. (2016): Current and Future School Psychologists' Preperendess to Work With LGBT Students: Role of Education and Gay-Straight Alliances. In: Psychology in the Schools 53, 7, S. 722-735. https://doi.org/10.1002/pits.21942

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

Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Winkler, Christine/Zitzelsberger, Olga (2017): Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer_innen. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbilding. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 213-232.

Budde, Jürgen/Rißler, Georg (2017): Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 179-198. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_10

Buchner, Tobias (2017): „Ma' merkt auch, dass Maksim in der Klasse die Macht hat": Zur ‚inkludierenden' Wirkung hegemonialer Männlichkeit in den nicht inklusiven Räumen von Schule. Zeitschrift für Inklusion, 1, 4. URL.: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/451. [Zugriff: 11.03.2018].

Calleja, Gabi/Grech, Chamaine, Christiano/Lepre, Roberta/Knight, Roselyn/ Naudi, Marceline (2011): LGBT Discrimination Report. URL.: https://ncpe.gov.mt/en/-Documents/Projects_and_Specific_Initiatives/Think_E-qual/lgbt_research.pdf. [Zugriff: 14.09.2018].

Clark, Terryann/ Lucassen, Mathijs F. G./Bullen, Pat/Denny, Simon J./Fleming, Theresa M./Robinson, Elizabeth M./ Rossen, Fiona V. (2014): The health and well-

being of transgender high school students: results from the New Zealand adolescent health survey (Youth'12). In: The Journal of adolescent health official publication of the Society for Adolescent Medicine 55, 1, S. 93-99. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.11.008

Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (3), S. 549-571. DOI 10.1007/s11618-009-0083-1

Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): Fragen und Verstehen im Unterricht. »Entselbstverständlichung« und Irritation als Voraussetzungen verstehenden Lernens. In: Hamburg macht Schule. Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte. 4/2012, 24, S. 30-31. https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1

DePalma, Renée/Atkinson, Elizabeth (2010): The Nature of Institutional Heteronormativity in Primary Schools and Practice-Based Responses. In: Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26, 8, S. 1669-1676. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.018

Dewe, Bernd (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91423-1

Euler, Peter (2014): Notizen über die „Kritik der Kritik" oder: Über das Verhältnis von Substanz und Revision kritischer Bildungstheorie. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hrsg.): Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen. Opladen: Budrich, S. 27-54.

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

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) (2013): LGBT-Erhebung in der EU Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union. Ergebnisse auf einen Blick.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017): Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. URL.: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_365.pdf [Zugriff: 11.03.2018].

Goodley, Dan/Runswick-Cole, Katharine (2012): Reading Rosie: The postmodern disabled child. In: Education & Child Psychologie, 29, 2, S.53-66.

Götsch, Monika (2014): Sozialisation heteronormativen Wissens. Wie Jugendliche Sexualität und Geschlecht erzählen. Opladen: Budrich Unipress.

Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11756-8

Hartmann, Jutta (2013): Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche. In: Hünersdorf, Bettina/Hartmann, Jutta (Hrsg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Wiesbaden: VS Verlag, S. 255-280. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18962-8_14

Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Horster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück-Wissenschaft, S. 142-161.

Huch, Sarah/Krüger, Dirk (2010): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript.
Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Plößer, Melanie (2013): Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_3
Hoffmann, Markus (2015): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
Hoffmann, Markus (2017): Deutungsmuster in der Professionsforschung. Anwendungen und Ertrag dieses Analyseverfahrens am Beispiel schulischer Sexualerziehung. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 6 (2017) 10, S. 111-125.
Hornstein, René_ (2017): Trans*verbündetenschaft? oder: How to be a good ally to trans* people In: Hoenes, Josch/Koch, Michael_a (Hrsg.): Transfer und Interaktion: Wissenschaft und Aktivismus an den Grenzen heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit. Oldeburg: BIS-Verlag, S. 139-161. URL.: http://oops.uni-oldenburg.de/3050/1/hoetra17.pdf [Zugriff: 14.09.2018]
Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.) (2015): Diversity und Sexuelle Vielfalt als pädagogische und didaktische Herausforderung – Anregungen für die schulische Praxis und die Lehrer_innenausbildung. Opladen: Barbara Budrich.
Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Springer.
Kampshoff, Marita/Scholand, Barbara (2017): Reflexive Koedukation revisited. In: Dies. (Hrsg.): Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 62-80.
Kessl, Fabian (2013): Warum und wie Kritik und k/Kritische Soziale Arbeit? In: Hünersdorf, Bettina/Hartmann, Jutta (Hrsg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: VS Springer, S. 87-108. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18962-8_6
Kjaran, Jón Ingvar/Kristinsdóttir, Guðrún (2015): Schooling sexualities and gendered bodies. Experiences of LGBT students in Icelandic upper secondary schools. In: International Journal of Inclusive Education 19, 9, S. 978–993. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019375
Kleiner, Bettina (2015): subjekt – bildung - heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und trans*geschlechtlicher Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
Kleiner, Bettina/Klenk, Florian Cristobal (2017): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektiver der Queer Theory. In: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Bd. 13. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 97-119.
Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (2015): Dekonstruktive Lehrer_innenbildung: Intervention durch Irritation. In: Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia/Schröttle, Monika (Hrsg.): Erkenntnis, Wissen, Intervention. Weinheim & Basel: Belzt Juventa, S. 77-95.

Klocke, Ullrich (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.

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

KMK (2016): Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/ Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016.

Krell, Claudia/Oldenmeier, Kerstin (2017): Coming-out - und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Leverkusen: Barbara Budrich.

Kosciw, Joseph G./ Greytak, Emily A./Giga, Noreen/Villenas, Christian/Danischewski, David (2015): The 2015 National School Climate Survey. The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools. New York: GLSEN.

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

Liesner, Andrea/Wimmer, Michael (2003) Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswitt: Velbrück-Wissenschaft, S. 23-49.

Luhmann, Susanne (1998): Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is Pretty Queer Thing. In: Pinar, William (Hrsg.): Queer Theory in Education. Hillsdale & NJ: Lawrence Erlbaum, S. 141-155.

Lübke, Britta/Gebhard, Ulrich (2016): Nachdenklichkeit im Biologieunterricht. Irritation als Bildungsanlass? In: Gebhard, Ulrich/Hammann, Marcus (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. Innsbruck, Wien & Bozen: Studien-Verlag, S. 23-38.

Magnus, Cristian/Fereidooni, Karim (2017): Heteronormativität und Diversity – Sexuelle Orientierung als Aspekt der Lehrer_innenbildung? In: Drahman, Martin/Köster, Anne J./Scharfenberg, Jonas (Hrsg.): Schule gemeinsam gestalten. Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung. Münster und New York: Waxmann, S. 86-102.

Mecheril, Paul (2002a): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/2924/pdf/TC_2_-2002_meche_D_A.pdf. [Zugriff: 11.03.2018]

Mecheril, Paul (2002b): „Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen". In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-34. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93251-8_2

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): Das Experteninterview – vielfach erprobt wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdt. Verl., S. 441-471. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97024-4_14

Messerschmidt, Astrid (2017): Differenzreflexivität und intersektionale Kritik – Ansatzpunkte einer nicht identifizierenden Pädagogik. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Olga, Zitzelsberger (2017): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 47-57.

Meyer, Elizabeth J. (2008): Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. In: Gender and Education 20, 6, S. 555–570. https://doi.org/10.1080/09540250802213115

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.

Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (2018): Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In: Dies. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-12. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_1

Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein: Helmer-Verlag.

Raab, Heike (2016): Re/Visionen - Inklusion, Behinderung und Geschlecht. In: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 12. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 119-135. https://doi.org/10.3224/jfgfe.v12i1.07

Ricken, Norbert (2004): Diesseits von Relativismus und Universalismus: Kontingenz als Thema und Form kritischer Reflexionen. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): Tradition und Kontingenz. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann, S. 27-58.

Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität - revisited. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rorlf-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 137-157. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_7

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

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

Smykalla, Sandra (2010): Die Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming. Wiesbaden: Springer VS.

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

Swanson, Katie/Gettinger, Maribeth (2016): Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to Gay-Straight Alliances, antibullying policy, and teacher training. In: Journal of LGBT Youth 13, 4, S. 326-351. https://doi.org/10.1080/19361653.2016.1185765

Thielen, Marc (2011): „Bist du behindert Mann?“ Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterinszenierungen in sonder- und integrationspädagogischen Kontexten aus einer intersektionalen Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion. URL.: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/106/106 [Zugriff: 11.03.2018].

Ullrich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung. In: Zeitschrift für Soziologie, 28, 6, S. 429-447. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1999-0602

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 & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 23-64.

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