

Nico Noltemeyer

**Differenzerfahrungen
im Bildungssystem**



„Differenzverhältnisse“ – Schriftenreihe des Centers for Migration, Education and Cultural Studies (CMC) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Herausgegeben wird die Reihe von Rudolf Leiprecht und Angela Janssen (Diversitätsbewusste Sozialpädagogik), Martin Butler (Amerikanistik), Karen Ellwanger (Materielle Kultur) und Ulrike Koopmann (Migration und Bildung).

Historische und gesellschaftliche Prozesse führen zur Herstellung von Unterschieden und Unterscheidungen, die in unterschiedlicher Weise macht- und bedeutungsvoll werden können. Dabei geht es auch um soziale Kategorisierungen und um soziale Gruppenkonstruktionen (etwa um Vorstellungen und Praxisformen zu sozialer Klasse/Schicht, Ethnie/Nation/Kultur, Geschlecht/Sexualität, Behinderung/Beeinträchtigung oder Generation/Alter), und meist sind die Einteilungen entlang solcher Unterschiede für die davon betroffenen Menschen mit Benachteiligungen und Einschränkungen bzw. – gewissermaßen auf der jeweils ‚anderen Seite‘ – mit Privilegien verbunden.

Die Beiträge der Schriftenreihe beziehen sich auf solche Differenzverhältnisse und thematisieren sie kritisch aus unterschiedlichen Perspektiven: Texte aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (z. B. Sozialpädagogik, Migrationspädagogik), den Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften (z. B. Anglistik/Amerikanistik, Germanistik/Deutsch als Zweitsprache, Materielle Kultur) oder den Sportwissenschaften, wobei interdisziplinäre Verbindungen und transdisziplinäre Überschreitungen vielfach vorkommen und sich als weiterführend erweisen.

Nico Noltemeyer

Differenzerfahrungen im Bildungssystem

Eine Interviewstudie zum gleichgeschlechtlichen Begehren
in heteronormativen Verhältnissen



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2021

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg
E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

Satz/Layout: BIS-Druckzentrum (Renate Stobwasser)

ISBN 978-3-8142-2395-7

Inhalt

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	7
Vorwort	11
Einleitung	13
1 Die Kategorisierung von Menschen: Theoretischer Hintergrund	15
1.1 Einblick in den Diskurs über Differenz und Intersektionalität	15
1.2 Heteronormativität als Wahrnehmungsfilter und Rahmensetzung	21
1.3 Begriffserläuterung: ‚Das‘ Begehren und sexuelle Minoritäten	22
1.4 Homophobie – Eine Begriffsbestimmung	24
1.5 Entpathologisierung und Minoritätenstress	26
1.6 Empirische Befunde	30
2 (Hetero-)Normativität erfassen: Methodische Überlegungen	43
2.1 Studiendesign	43
2.2 Durchführung der Interviewgespräche	45
3 Lernen, Lehren, L(i)eben: Ergebnisse der empirischen Untersuchung	51
3.1 Interview Daniel	51
3.2 Interview Philipp	57
3.3 Interview Max	62
3.4 Interview Johannes	71
3.5 Interview Lukas	78
3.6 Interview Remmer	83
4 Diskussion und Resümee	89
4.1 Zusammenfassung in drei Punkten	89
4.2 Methodenreflexion	91

5	Fazit	95
	Literatur	96
	Internetressourcen/-verweise	100
6	Anhang	103

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

- Abbildung 1: Integrative Mediation Framework of Group-Specific and General Psychological Processes | 29
- Abbildung 2: Säulendiagramm: Ergebnisübersicht Personengruppen negative Äußerungen in den letzten 12 Monaten | 35
- Abbildung 3: Säulendiagramm: Ergebnisübersicht Personengruppen, Wissen über LSBTIQ*-Identität | 36

Tabellen

- Tabelle 1: Mögliche Differenzlinien | 16
- Tabelle 2: Übersicht Erfahrungen mit sexueller Vielfalt in der Schule | 33
- Tabelle 3: Diskriminierungsformen und ihre Kategorisierung | 39

Alle verwendeten Abbildungen und Tabellen wurden für das Format der vorliegenden Publikation grafisch angepasst.

„Widerstand zu lehren muss nicht bedeuten, Schulen dichtzumachen. Es könnte vielleicht schon ausreichen, Schulen dafür zu sensibilisieren, was sie eigentlich lehren. Gemeint ist, den Ort zu finden, an dem Schule empfänglich ist, und ihr die Augen zu öffnen für die ganz normale und normalisierte Gewalt, die sie reproduziert, um schließlich in der Schule eine inklusive Praxis der Gewaltfreiheit zu ermöglichen.“

(Butler 2014, S. 187)

Vorwort

Die Untersuchung von Nico Noltemeyer befasst sich mit gesellschaftlichen Differenzordnungen und Differenzerfahrungen, die auch in der Schule zwar überaus folgenreich sind, bislang aber nicht in der notwendigen ‚Tiefe‘ und ‚Breite‘ thematisiert wurden. Dabei geht es um *Heteronormativität*, also um ein strukturelles Ordnungssystem, das die Vielfalt von Positionierungen in den Geschlechterverhältnissen auf zwei gegensätzliche Geschlechterpositionen – ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ – reduziert und diese zugleich mit einem aufeinander bezogenen Begehren ausstattet. Die so entstehenden dichotomen Vorstellungen und Praktiken werden dann meist mit einer naturalisierenden Denkweise gerechtfertigt.

Durch ein dominierendes heteronormatives System kommt es für diejenigen, die sich ‚innerhalb‘ dieser Ordnung bewegen, zu Privilegierungen und umfassenden Mustern von kaum hinterfragter ‚Selbstverständlichkeit‘, während all diejenigen, die als ‚außerhalb‘ dieser Norm stehend wahrgenommen werden, mit Ausschlüssen, Benachteiligungen und Marginalisierungen rechnen müssen.

Zwar verändern sich allmählich die rechtlichen Rahmungen, so ist z. B. seit dem 1. Oktober 2017 in Deutschland die *Ehe für alle* legal (d. h., homosexuelle Paare können unter denselben Bedingungen heiraten wie heterosexuelle Paare), und es wurden im Personenstandsrecht am 17. Dezember 2018 neben ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ mit ‚divers‘ und ‚kein Eintrag‘ weitere Möglichkeiten sexueller und geschlechtlicher Identifikationen eingeführt. Allerdings gibt es auch deutlichen Widerstand gegen diese neuen Regelungen (etwa von rechtskonservativen und rechtsextremen Bewegungen), kann in den allermeisten Verwaltungen und Betrieben immer noch nicht von einer *neuen* Selbstverständlichkeit gesprochen werden und sind im Alltag weiterhin viele Diskriminierungserfahrungen zu verzeichnen. Dies gilt leider auch für die Schule.

So macht Nico Noltemeyer (ab S. 29) u. a. auf zwei Umfrageuntersuchungen im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes aufmerksam: In der ersten Untersuchung (2017a) zeigt sich, dass fast ein Fünftel der Befragten (19,1 %) angibt, Lehrkräfte, die schwul oder lesbisch sind, als „sehr unangenehm“ zu empfinden, und nochmal ein ähnlicher Anteil der Befragten (17 %) wählt hier die Antwortmöglichkeit „eher unangenehm“. Betrachtet man die Teilgruppe der Schüler*innen in dieser Befragung, dann wird deutlich, dass die Hälfte der Befragten es „nie“ (24,9 %) oder „selten“ (24,6 %) erlebt hat, dass „Lehrkräfte es nicht okay finden, wenn Worte wie ‚Schwuchtel‘, ‚Homo‘, ‚Tunte‘ oder ‚Lesbe‘ abwertend benutzt werden“. In einer weiteren Untersuchung (2017b) erklärt knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte, die sich selbst einer LSBTIQ*-Identität zuordnen, an der eigenen Schule nicht offen mit dieser Identität umgehen zu können; davon verbinden deutliche Mehrheiten dies mit Stigmatisierungsbefürchtungen (58 %) oder der Befürchtung, nicht mehr respektiert zu werden (53,8 %).

Solche Ergebnisse hat Nico Noltemeyer zum Anlass genommen, in einer eigenen Studie, die in der Tradition *qualitativer* Sozialforschung steht, sich darauf zu konzentrieren, (schulische) Lebenswelten von Lehrkräften, die als ‚männlich‘ markiert werden, deren Begehren aber gleichgeschlechtlich ausgerichtet ist und die mit dominanten heteronormativen ‚Umwelten‘ konfrontiert sind, nachzuzeichnen. In Form einer explorativen Interviewstudie fragt er danach, wie diese Lehrkräfte *Heteronormativität* im Bildungssystem erleben und welche Umgangsweisen sie damit entwickeln.

Mit den differenzierten und alltagsnahen Ergebnissen seiner Studie leistet Nico Noltemeyer einen wichtigen Beitrag dazu, um die (professionellen) Akteur*innen im Bildungssystem aufmerksamer, sensibler und selbstkritischer dafür werden zu lassen, in welcher Weise und mit welchen (diskriminierenden) Folgen in der Schule heteronormative Verhältnisse reproduziert werden.

Oldenburg, Juni 2021

Rudolf Leiprecht

Einleitung

„Ich befürchte eine schlechtere Bewertung dadurch,
wenn ich erzähle, dass ich schwul bin“
(Interview Philipp, Z. 99–100).

Dieser Interviewauszug stellt bereits ein ‚Ergebnis‘ der vorliegenden Arbeit dar und macht das eingangs genannte Zitat Judith Butlers greifbar. Der Versuch, Schulen für ihre Reproduktion heteronormativer Verhältnisse zu sensibilisieren, kann als eines der Ziele dieser Arbeit beschrieben werden. Butlers Zitat dient dabei der vorliegenden explorativen Forschung als Orientierungspunkt.

Die Arbeit hat das vorrangige Ziel, die Lebenswelten gleichgeschlechtlich begehrender Lehrkräfte nachzuzeichnen. Dies geschieht mit Hilfe leitfadengestützter Interviews, die mit männlichen Lehrkräften aus verschiedenen Bereichen des Bildungssystems geführt wurden. Sie lehnt sich dabei den methodischen Überlegungen der *Grounded Theory* an und analysiert die Daten unter Verwendung der Systemanalyse als Auswertungsmethode.

Das erste Kapitel widmet sich der Erarbeitung eines theoretischen Rahmens für diese Arbeit. Hierbei werden zum Beispiel das Konzept der Heteronormativität berücksichtigt sowie Forschungen zu den Wirkkomplexen gruppenbezogener menschenfeindlicher Einstellungen betrachtet, um eine analytische Perspektive auf ‚diese normalisierte Gewalt‘ zu gewinnen. Bereits vorliegende wissenschaftliche Arbeiten der Antidiskriminierungsstelle des Bundes werden hinzugezogen, um die Ausgangslage der Arbeit zu bestimmen.

Nach Erläuterung des methodischen Vorgehens wird einmal mehr die Fragestellung der Arbeit in den Blick genommen: Wie erleben männliche Lehrkräfte mit gleichgeschlechtlichem Begehren Heteronormativität im Bildungssystem und welche Umgangsweisen entwickeln sie hiermit in diesem Kontext? Sechs

leitfadengestützte Einzelinterviews dienen an dieser Stelle der partiellen Rekonstruktion der erlebten Wirklichkeit. Der detaillierten Darstellung und Analyse dieser Interviews folgen Schlussfolgerungen darüber, wie sich die Schule – in Butlers Worten – „empfänglich“ machen könnte für das, was ihre Aufgabe ist, nämlich eine „inklusive Praxis der Gewaltfreiheit“ zu ermöglichen.

1 Die Kategorisierung von Menschen: Theoretischer Hintergrund

Seit in den 1990er Jahren die Diskussion um die ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (Prenzel) entstand, ist viel passiert. Wie Katharina Walgenbach feststellt, scheint es, als gäbe es eine spürbare ‚Konjunktur der Begriffe Heterogenität, Intersektionalität und Diversity‘ (2017, S. 7). Globalisierung, Migration, Europäische Integration, (sichtbare) Pluralisierung von Lebensformen sind einige der Gründe dafür. Sie stellt ferner die Frage auf: ‚Vielleicht nehmen wir Heterogenität heute nur anders wahr?‘ (ebd.). Diese Heterogenitätsdebatte ist eng verbunden mit Diskussionen über Differenz, Intersektionalität und Diversität. Unter Berücksichtigung der Kritik an der unscharfen Verwendung des Heterogenitätsbegriffs, insbesondere in der schulpädagogischen Debatte, soll im Folgenden der Begriff der (Hetero-)Normativität in den Fokus gerückt werden (vgl. ebd., S. 49). Statt Verschiedenheit zu analysieren soll in dieser Arbeit die Auseinandersetzung mit (geforderter) Norm und (erlebter) Abweichung betrachtet werden. Folgende Ausführungen sollen zur Erarbeitung eines theoretischen Rahmens, zur Interpretation der in den Interviews gewonnenen Aussagen dienen. Das Kapitel widmet sich hierbei den Fragen von Differenz und Intersektionalität, dem Begriff der Heteronormativität und des gleichgeschlechtlichen Begehrens. In diesem Zusammenhang werden die Themenfelder Homophobie und Minoritätenstress berücksichtigt. Das Kapitel endet mit einem Blick auf empirische Befunde zur Situation gleichgeschlechtlich begehrender Personen im deutschen Bildungs- und Schulsystem.

1.1 Einblick in den Diskurs über Differenz und Intersektionalität

Das heterogene Forschungsfeld der ‚Differenz‘ schließt die Betrachtung von Identität und Differenz, als auch geschlechtsspezifische, kulturelle, sexuelle Differenzen und nationale sowie systematische Differenzlinien mit ein. ‚In jüngster Zeit findet sich der Begriff auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, wobei eine Verschiebung vom Konzept der Differenzierung hin

zur Differenz zu beobachtet ist“ (Lutz und Wenning 2001, S. 11) wie Helma Lutz und Nobert Wenning zusammenfassen. Dabei lässt sich horizontale und vertikale Differenz unterscheiden. Die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und ihre daraus resultierenden Diskurse subsumieren Lutz und Wenning unter dem Begriff „vertikale Differenzen“ (2001, S. 17). Konzepte der Philosophie, sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorien kennzeichnen dabei „die Vorstellung horizontaler Differenz.“ (2001, S. 17).

Die Aufstellung von komplementär erscheinenden Polarisierungen wurde und wird vor allem in der Philosophie genutzt. Eine der horizontalen Differenz zuordenbaren Oppositionspaare lautet zum Beispiel Vernunft – Gefühl oder Kultur – Natur. Diese scheinbar gleichwertigen Paarungen werden aus verschiedenen Disziplinen dekonstruiert. Die feministische Philosophie verweist gleichzeitig auf eine Vergeschlechtlichung der Begriffe. Die Geschlechterdifferenz (Mann – Frau) wird bei den oben genannten Begriffen mitgedacht. Daraus folgt, dass Männer der Kultur und Vernunft, Frauen den Gegenpolen zugeordnet werden. In diesen dualen Konzepten gibt es gleichzeitig Präferenzen einer Seite über die andere, die mitunter dazu führen, dass Machtstrukturen und Normalitätsvorstellungen entstehen.

Des Weiteren bilden solche Differenzlinien soziale Ordnungskategorien, die hierarchisch funktionieren. Angelehnt an Lutz und Wenning soll dies beispielhaft anhand von vier hierarchisch bipolaren Differenzlinien in der nachstehenden Tabelle 1 verdeutlicht werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Tabelle inhaltlich sowie an neueren Überlegungen angepasst (Lutz und Wenning 2001, S. 20; Lutz und Amelina 2017, S. 27):

Tab. 1 Mögliche Differenzlinien

Kategorien	Grunddualismus dominierend – dominiert
Soziales Geschlecht (<i>gender</i>)	männlich – weiblich/trans*
Sexualität	heterosexuell – homo-/bisexuell
Hautfarbe	weiß – schwarz
Ethnizität/ ‘Race’	dominante Gruppe – ethnisierte/ rassialisierte Minderheit(en)

Die durch Spannungsverhältnisse gekennzeichneten Differenzlinien sind nicht starr, können sich jedoch nur unter bestimmten Umständen verändern; beispielsweise, wenn sich Machtverhältnisse verschieben. Die Kategorien selbst könnten ferner untergliedert werden und Differenzlinien mehrdeutig verortet werden. (Lutz und Wenning 2001, 20f.)

Seit Mitte der 1990er Jahre kommt es gerade anfangs in der kritischen Rassismus- und Nationalismusdebatte zur Rezeption von *intersectionality* (Lutz et al. 2013, S. 14). Das Konzept der Intersektionalität zeigt die Wechselwirkungen verschiedener Faktoren auf. Historisch gewachsene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse und Reproduktion von sozialen Ungleichheiten wie Geschlecht, Behinderung (und viele andere) stellen solche Faktoren dar und lassen sich nicht separat voneinander betrachten. Ursprünglich kommt die Analyseperspektive *Intersectionality* aus dem juristischen Bereich und geht zurück auf Kimberlé Crenshaw (1989, S. 139ff.).¹

Die gleichzeitige Wirkung dieser ‚Überkreuzung‘ liegt hier im Fokus, unter Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien (Grümme 2017, S. 2). „Sein Potenzial liegt auf der Hand. Mehrfachstigmatisierungen, partielle Benachteiligungen und punktuelle Vorteile können analytisch erfasst werden“ wie Bernhard Grümme (2017) weiter formuliert, werden gegenseitige Abhängigkeiten zwischen sozialer Lage, ethnischem Hintergrund und Schulerfolg verstehbar. Zur Kritik des Konzepts der Intersektionalität werden oft drei große Gesichtspunkte angeführt: die Reduktion auf eine bloße Perspektive der Beobachtung, Tendenzen der Reifizierung sowie das Ignorieren der Komplexität von Differenz und Phänomenen von kultureller Vielfalt angeführt (Grümme 2017).²

Die spätere analytische Arbeit der Interviewauswertung berücksichtigt, angelehnt an Leslie McCall (2005, S. 1173–1774) dabei auch drei unterschiedliche Verständnisse von Intersektionalität. McCall führt in ihren Überlegungen drei Zugänge/Komplexitäten ‚der‘ intersektionalen Analyse aus: „intragatorial“,

1 An dieser Stelle verweise ich auch auf das Center for Intersectional Justice (cij: www.intersectionaljustice.org) und auf die aktuelle Veröffentlichung: Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung: Center for Intersectional Justice (2019): „Reach Everyone on the Planet...“ – Kimberlé Crenshaw und die Intersektionalität. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

2 Zur vertieften Auseinandersetzung mit der Kritik der Intersektionalität s. bspw. Veröffentlichungen von Maria do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan und Umut Erel.

„intercategorical“ zuletzt „anticategorical complexity“. Die intrakategorialen Analysen fokussieren Ungleichheiten/Diversität innerhalb einer Gruppe. Diese Gruppe wird nicht mehr als homogen wahrgenommen, sondern es werden die Unterschiede innerhalb einer Kategorie (z. B. ‚Mann‘) wahrgenommen (McCall 2005, S. 1782). Analysen, die die Beziehungen zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen und sich modifizierenden Konstruktionen von Ungleichheiten widmen, werden dem interkategorialen zugeordnet und arbeiten häufig quantitativ. Die antikategoriale Auseinandersetzung benennt Grenzziehungs-, Kategorisierungs- und Normierungsprozesse und „wendet sich explizit gegen die Verschachtelung, Kategorisierung und Begrenzung von Differenzen“ (Tuider 2017, S. 60). Judith Butler wählt in antikategorialer Perspektive den Begriff der Performanz um solche Konstruktionen zu beschreiben. Elisabeth Tuider (2017, S. 61) fasst Butlers Gedanken wie folgt zusammen: „Geschlecht, Sexualität und Ethnizität werden in antikategorialer Perspektive als vernatürlichte, performative Effekte derjenigen Diskurse verstanden, die sie nur zu benennen vorgeben.“

Intersektionale Perspektiven: Migrationsforschung, Homosexualität und Identitätskonstruktionen

Um die beschriebene intersektionale Perspektive konkret zu machen und ihren Mehrwert herauszustellen – auch für diese Arbeit – wird folgend versucht die aktuellen Kritiken und Analysen zu Geschlecht, Sexualität und Migrationsgesellschaft für Deutschland – *queer migration studies* – zu sichten. Sie hat jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Kategorie Sexualität wird hier neben der der Migration berücksichtigt.

Elisabeth Tuiders beschreibt in ihrer Auseinandersetzung mit der kritischen Migrationsforschung die Ethnisierungs- und Kulturalisierungsprozesse, die in den verschiedensten Debatten von ‚multikultureller Gesellschaft‘, ‚Integration‘ oder ‚Leitkultur‘ eingebettet sind. Mit Bezug auf María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan erklärt das in der ‚Integrationsdebatte‘, zum Beispiel *People of Color*³ mit Heterosexualität und Homophobie identifiziert werden, damit sich die dominante Gruppe als weißes, schwulen- und lesbienfreundliches Kollektiv konstruieren kann. Die Alltagserfahrungen von schwulen und lesbischen *People of Color*, die von Mehrfachdiskriminierungen auf verschiedensten Ebenen durchdrungen sind, werden ausgeblendet und als Einzelschicksale ausgegeben. Die Betroffenen werden eher als Opfer eines als homophob stigmatisierten Islams konstruiert und nicht etwa als Betroffene von Rassismus und Homophobie der dominanten Gesellschaft (Haritaworn et al. 2016, S. 192; Tuiders 2017, S. 62). Angelehnt an obige Ausführungen, tauchen hier vermeintlichen Dualismus wie Islam – Säkularismus, Tradition – Modernität, diktatorisch – demokratisch oder homophob – tolerant auf. Diese werden unterstützt durch eine jeweilige fehlende Reflexion der einseitigen Betrachtung, des stigmatisierenden Charakters und der ‚eigenen Normalität‘. Kommt es zur Konstruktion einer die Homosexualität akzeptierenden und emanzipierten deutschen Mehrheitsgesellschaft wird dies zu einem Gradmesser der Modernität und der nationalen Souveränität. Dieses Zusammenspiel der Vereinnahmung, die gerade in Debatten der Migrationsgesellschaft

3 Angelehnt an Zülfukar Cetin und Céline Barry (2017, S. 766) steht Begriff *People of Color* in dieser Arbeit als eine widerständige politische Selbstbezeichnung von Menschen, die rassistische Diskriminierung erleben. *Color* ist hier nicht auf ‚die Hautfarbe‘ bezogen, sondern als eine Solidarität stiftende Perspektive zu sehen, für Personen, die sich in einer rassistisch sozialisierten Gesellschaftsstruktur repräsentiert sehen wollen.

vorkommt, hat Jasbir Puar mit dem Begriff des ‚Homonationalismus‘ gerahmt. Sie schreibt: “I develop the conceptual frame of ‚homonationalism‘ for understanding the complexities of how ‘acceptance’ and ‘tolerance’ for gay and lesbian subjects have become a barometer by which the right to and capacity for national sovereignty is evaluated” (Puar 2013, S. 336). Die Akzeptanz gleichgeschlechtlich begehrender Personen gründet auf eine Abgrenzung gegenüber den als ‚unzivilisierten‘, oft ‚muslimisch‘ charakterisierten Staaten und Gesellschaften. ‚Westliche‘ Länder und Gesellschaften werden hier dual gegenübergestellt (Tuider 2017, S. 63). Das kulturalisierende und rassifizierende Profil dieser Politik wird auch mit Blick auf die *LGBTIQ*-Community* deutlich. Jin Haritaworn, Tamsila Tauquir und Esra Erdem weisen bereits 2007 auf den ‚Queer-Imperialismus‘ hin, von dem ‚weiße‘ Heterosexuelle, aber auch ‚weiße‘ Homosexuelle profitieren.

„Die Konstruktion der Muslime als die wirklich Homophoben liefert Weißen Schwulen und Lesben sowohl materielle als auch symbolische Ressourcen und ermächtigt ihre vormals viktimisierte Identität. [...] Die Erfindung des Islam als neuen Feind und die historische Zentralität von geschlechtlichen und sexuellen Diskursen in ethnisierenden Ideologien fallen mit dem unhinterfragten Weißsein der schwul-lesbischen Bewegung zusammen“ (Haritaworn et al. 2016, S. 201).

Das unhinterfragte Weißsein und die Unsichtbarkeit von *LGBTIQ*-People of Color* wirkt noch alltäglicher in Betrachtung aktueller popkultureller Aufarbeitungen von *LGBTIQ*-Geschichte*. So kann die *Whitewashing*-Kritik an Filmen wie Roland Emmerichs *Stonewall* (selbst in einer gleichgeschlechtlichen Ehe lebend) an vorangehenden Kritiken anknüpfen. Emmerich nutzt im Film einen weißen, heterosexuell erscheinenden (*straight-acting*) Hauptdarsteller. Zwar sind viele Charaktere des Filmes an reale Personen angelehnt, einen derartigen weißen Aktivist, der im Film ausgerechnet die Hauptrolle übernimmt, hat es allerdings nie gegeben. Der Film verdränge so die Geschichte der obdachlosen *LGBTIQ*-People of Color*, denen der Film eigentlich gewidmet war (Smith 2015).

Zülfukar Çetin (2017) beschreibt die verflochtene Geschichte von Homophobie und Rassismus aus einer intersektionalen Perspektive und beobachtet ebenfalls durch Homophobie legitimierte rassistische Ausgrenzungspraxen, in denen die Geschichte der (post-)kolonialen Homophobie ignoriert wird. Zugleich ergänzt er Überlegungen der vier Formen der Migrationsbewegungen:

Aus- und Übersiedlung, Arbeitsmigration, Flucht und Irreguläre Migration – wie sie María do Mar Castro Varela und Paul Mecheril zusammenfassen. Çetin skizziert in seiner Forschung die „Migration der ‚Anderen‘ von Deutschland in das Osmanische Reich“ (Cetin 2017, S. 74). Er bedient sich dabei der Forschung Magnus Hirschfelds und erläutert wie europäische homophile Männer Anfang des 20. Jahrhunderts Istanbul als Migrationsziel wählten. Dort entgingen sie Strafen für gleichgeschlechtliche sexuelle Handlungen wie sie in England und Deutschland zu dieser Zeit eingeführt wurden. Die Prostitution (junger) Männer war in Istanbul legalisiert und darüber hinaus sogar steuerrechtlich geregelt. Migration ging hier, so Çetin, von anderen Motivationslagen und Bedingungsfaktoren aus.

1.2 Heteronormativität als Wahrnehmungsfiler und Rahmensetzung

Bettina Kleiner führt zwei Begründungen für die relative Vernachlässigung von gleichgeschlechtlichem Begehren in der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung an, die hier auch auf die untersuchte berufsspezifische Erwachsenengruppe übertragen werden sollen. Zum einen stellt sich mit Bezug zu Forschungen Sabine Harks die Frage, wie Heteronormativität „in unsere gesellschaftlichen Institution und in soziales Handeln, in Identitäten und Biografien, aber auch in die sozialwissenschaftlichen Konstruktionen von Realität eingeschrieben ist“ (Hark 2002, S. 50).

Die Existenz von exakt zwei oppositionellen Geschlechtern, die lediglich gegenseitiges Begehren auslösen, wirkt, so Hark, wie ein Wahrnehmungsfiler. Bettina Kleiner fasst weiter zusammen, dass dieser Wahrnehmungsfiler auch in Studien mit geschlechterkritischen Perspektive oft wirksam sei (2015, S. 28).

Zum anderen ist das Erlangen von empirischen Daten, die versuchen, Erfahrungen von Menschen mit gleichgeschlechtlichen Begehren zu fassen, oft schwierig. Dies scheint besonders bei Forschungen mit Fokus auf jungen Menschen der Fall, da diese in Institutionen wie Schulen nicht unbedingt sichtbar und beobachtbar sind. Des Weiteren sind die Wahrnehmung und Einordnung von Erfahrungen sowie Marginalisierungen der Jugendlichen oft erst retrospektiv möglich (Kleiner 2015, S. 28).

Wider einer bestehenden Vielfalt von sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten wird in vielen Gesellschaften von einer heteronormativen Geschlechterordnung ausgegangen. Seit Anfang der 1990er Jahre umschreibt der Begriff ‚Heteronormativität‘ das Phänomen von ‚Heterosexualität als gesellschaftliche Norm‘. Die zwei biologischen Geschlechter (*sex*) Frau und Mann, ihr Zwang dem jeweiligen sozialen Geschlecht (*gender*) weiblich und männlich entsprechen zu müssen sowie ihr angenommenes gegenseitiges Begehren (*desire*), bilden dabei eine Art Rahmensetzung. *Queer Theory* und *Queer Studies* beeinflussten und spezifizierten im Rahmen der Kritik an der binären Geschlechterordnung den Begriff (Breckenfelder 2015, S. 19f.). Verwiesen sei hier auch auf Judith Butler, die die normative Verbindung von *sex – gender – desire* intensiv analysiert (Butler 2007).

Weitere machtanalytische und diskurstheoretische Arbeiten, wie die von Michael Foucault (1983 [1977]) können hier ebenfalls genannt werden. Foucaults Überlegungen beeinflussten das Konzept der Heteronormativität, indem er Homosexualität und Heterosexualität als ‚Diskursprodukte‘ interpretiert, die spezifisch zeit- und kontextgebunden interpretiert werden können.

Warum ist diese Thematik besonders für das Bildungssystem von Bedeutung?

Katharina Schack stellt in Ihrer Analyse zur Aufklärung gegen Homophobie fest, dass Heterosexualität und Homosexualität fast ausschließlich hinsichtlich ihrer Unterschiedlichkeit betrachtet werden, ohne die Gemeinsamkeiten zu betonen: „dem Bedürfnis nach sexueller Entfaltung, Anerkennung, Liebe und Partnerschaft“ (Schack 2011, S. 29f.). Statt Gemeinsames herauszustellen, schreibt sich damit in aufklärerischer Bildungsarbeit womöglich ein komplexer Dualismus von Geschlecht, Sexualität und Begehren fort, was zentral für eine kritische Reflexion des Bildungssystems sein könnte.

1.3 Begriffserläuterung: ‚Das‘ Begehren und sexuelle Minoritäten

Das beschriebene Konzept der Heteronormativität setzt Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit als quasi-natürliche Normen voraus und verknüpft diese miteinander. Gleichzeitig werden polarisierende Kategorien, die nicht frei von Wertung sind, entwickelt. Um dieser wirkmächtigen Logik entgegenzutreten, wird im Laufe der Arbeit mit dem Begriff des Begehrens gearbeitet. Dieser am englischen *desire* angelehnte und von Judith Butler genutzte Begriff, versucht mit einem offenen Verständnis die möglichen (erotischen)

Neigungen zu fassen, fern von erfahrener oder gelebter Sexualität (Kleiner 2015, S. 166). Der Begriff entzieht sich somit gegebenem kategorialen Denken und bringt dieses bewusst durcheinander. Er steht damit in einem Spannungsverhältnis zu den oft identitätsstiftenden Begrifflichkeiten wie schwul, homosexuell oder bisexuell, die gleichzeitig auch für eine gelebte Sexualität stehen. Es schließt sich die These an: Durch das Zulassen/Gewähren der Artikulation von Begehren könnte Schule gewaltfreier werden.

Nachfolgend wird die Strukturkategorie der sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität auch mit LGBTIQ* umschrieben. Dies steht für *Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Intergender* und *Queer*. Die Abkürzung hat sich als Begriff politisch emanzipativer Aktivist*innen stark etabliert und wird auch in der Forschung oft verwendet. Um nachfolgend zu besprechende Forschungsergebnisse nicht zu verzerren, wird die Abkürzung so wie in den originalen Studien und der jeweiligen Literatur verwendet. Wünschenswert wären eine deskriptivere Perspektive und separate Kategorienbeschreibung. Die Kategorie ‚sexuelle Orientierung‘ würde dementsprechend alle Begehrensformen (homosexuelle, bisexuelle, heterosexuell, pansexuell oder auch asexuell) beinhalten. Eine andere Kategorie wäre die ‚geschlechtliche Identität‘ und könnte die Vielfalt der selbigen aufzeigen. Bei dem Begriff der ‚sexuellen Orientierung‘ handelt es sich jedoch „allzu oft um einen Zusammenschluss bzw. um die Bezeichnung von ‚Minoritäten‘ in einer Gesellschaftsordnung, welche auf Heteronormativität basiert. Womit Heteronormativität [...] nicht zuletzt auch fortgeschrieben bzw. kontinuierlich mitreproduziert wird“ (Traunsteiner 2018, S. 59). Auf den Begriff der Minoritäten soll folgend eingegangen werden.

Sexuelle Minoritäten

Die Erläuterungen zum Begriff des Begehrens sollen hier mit dem der sexuellen Minorität ergänzt werden. Lesbische, schwule oder bisexuelle Menschen werden oft mit dem Begriff der sexuellen Minorität gleichgesetzt. Martin Plöderl weist daraufhin, dass die sexuelle Orientierung von Menschen mit mindestens drei Dimensionen charakterisiert werden kann: „sexuelle Identität, sexuelles Verhalten und sexuelles Erleben“ (Plöderl 2016, S. 141). Die Identitätsdimension umfasst Menschen, die sich selbst anders als heterosexuell benennen. Gängige Selbstbezeichnungen sind zum Beispiel schwul, bisexuell oder queer. Nach der Dimension des Verhaltens zählen Menschen

zur Gruppe der sexuellen Minoritäten, wenn diese gleichgeschlechtliche oder gleich- und gegengeschlechtliche Kontakte haben. Auch wenn Menschen sich nicht lediglich zum ‚anderen‘ Geschlecht hingezogen fühlen, wie die sexuelle Erlebensdimension beschreibt, zählen sie zu den sexuellen Minoritäten (ebd.). Diese drei Dimensionen der sexuellen Orientierung korrelieren zwar hoch, aber wie Plöderl weiter schreibt „nicht perfekt“ (Plöderl 2016, S. 141). Er zitiert Studienergebnisse, die zeigen, dass sich erwachsene Männer, die Sex mit Männern hatten, als heterosexuell identifizieren. Eine andere zitierte Studie kommt zum Ergebnis, dass sich zwar ein Prozent der befragten Jugendlichen als ausschließlich homosexuell identifiziert, aber circa fünf Prozent fühlen sich zum gleichen Geschlecht hingezogen (ebd.). Viele Forschungsarbeiten verwenden dementsprechend unterschiedlichen Dimensionen der sexuellen Orientierung. Wie im Kapitel 1.5 später noch ausgeführt wird, ist zu betonen, dass Rückschlüsse und Ergebnisse wie beispielsweise gruppenspezifische Verbreitungen von Erkrankungen mit methodologischen Problemen behaftet sind. Personen aus dem LGBTIQ*-Spektrum können ihre ‚Zugehörigkeit‘ beispielsweise verschweigen, sodass es zu einer Unter- oder Überschätzung der tatsächlichen Prävalenzen kommen kann (Plöderl 2016, S. 144).

1.4 Homophobie – Eine Begriffsbestimmung

Auf die bereits erwähnten gesellschaftlichen negativen Werthaltungen gegenüber LGBTIQ*-Personen (Homo-, Bi-, Trans- und Interphobie) soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Die Begriffe ‚Homophobie‘ und ‚internalisierte Homophobie‘ können dabei nur als ambivalent beschrieben werden. ‚Homophobie‘ als Begriff wurde von George Weinberg ab dem Jahr 1972 benutzt und definierte die Angst, mit Homosexuellen in Kontakt zu kommen (Winter et al. 2005, S. 259). Das Wort dient jedoch der Beschreibung gesellschaftlich erlernter negativer Einstellungen gegenüber Menschen mit gleichgeschlechtlichem Begehren – es liegt keine individuelle Phobie vor. Die ‚Homophobie‘ besteht nicht, wie in einer passenden Analogie der Spinnenphobie von Melanie Caroline Steffens erläutert, in der „individuelle[n], übersteigerte[n] Angst vor Spinnen [Homosexuellen]“, sondern „negative Einstellungen gegenüber Homosexuellen [haben] primär gesellschaftliche Wurzeln.“ Der Begriff der Homophobie verschleiert diese Tatsache (Steffens 2010, S. 14). Wenn diese gesellschaftlichen

Einstellungen überhaupt pathologisiert werden können, dann sind diese (bei aller notwendigen Vorsicht gegenüber einer Anwendung psychiatrischer Kategorien) eher, wie Rolf Pohl beschreibt, mit einer Paranoia als mit der klassischen Phobie zu assoziieren (Winter et al., 2005, S. 260). Zülfukar Çetin ergänzt diese Beschreibung aus migrantischer Perspektive und beschreibt Homophobie als „eine Folge der Heteronormativität“ (Cetin 2017, S. 74). Die durch die Heteronormativität hervorgerufene Polarisierung von Geschlecht und Sexualität habe auch zur Folge, dass eine überlegene Norm von Mann und Heterosexualität herrscht. Diese androzentrische Ansicht begünstigt, dass die anderen Pole Frau und Homosexualität „je nach Situation und Kontext der Gegenwart als Abweichung von der Norm und als unterlegen betrachtet [werden]“ (Cetin 2017, S. 75). Homophobie gilt damit als eine verfestigte negative Wertung gegenüber nicht heterosexuell identifizierbaren Menschen und wird in verschiedensten Formen und Diskriminierungsebenen ausgedrückt, die mit anderen Formen der Diskriminierung verwoben sind. Angelehnt an die Ausführungen des Kapitels 1.2, kritisiert auch Çetin, dass die Ursachen der Homophobie oft auf religiöse und kulturelle Zugehörigkeit(en) zurückgeführt werden und dies besonders oft als ‚muslimisch‘ markierte Menschen betrifft (Cetin 2017, S. 76).

‚Internalisierte Homophobie‘

Wie Melanie Caroline Steffens zusammenfasst ist die ‚internalisierte Homophobie‘ [...] ein widersprüchliches Konzept der Phobie beziehungsweise einer phobischen Reaktion auf sich selbst“ (Steffens 2010, S. 14). Gemeint ist eine Internalisierung gesellschaftlicher negativer Einstellungen gegenüber homo- und bisexuellen Menschen. Dies stellt „eine spezifische Schwierigkeit von homosexuellen und bisexuellen Heranwachsenden“ dar (Steffens 2010, S. 19), weil diese eventuell erst später erkennen, dass sie selbst zu dieser Gruppe gehören. Mit Blick auf Modelle der Identitätsentwicklung wird deutlich, dass zu Beginn der inneren Auseinandersetzung mit dem eigenen gleichgeschlechtlichen Begehren eine Aufnahme dieser negativen Aspekte in die Persönlichkeit erfolgen kann. Höhere psychische Belastungen und Depressionen können die Folge sein und sind bereits empirisch festgestellt worden (Steffens 2010, S. 19).

Berücksichtigt man das Konzept der ‚internalisierten Homophobie‘ liegt eine starke Infragestellung der eigenen Identitätskonstruktion, eventuell auch der

Wunsch heterosexuell zu sein sowie Selbstverachtung gar -verletzung nah. Diesbezüglich soll folgend eine Auseinandersetzung mit der (Ent-)Pathologisierung von gleichgeschlechtlich Begehrenden stattfinden und das Modell des sogenannten Minoritätenstress‘ betrachtet werden.

1.5 Entpathologisierung und Minoritätenstress

Menschen die einer sexuellen Minorität, wie sie bereits im Kapitel 1.3 erläutert wurden, angehören, scheinen ein erhöhtes Risiko für psychische Erkrankungen und Suizidalität zu haben. Gerade bei lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen scheint die Datenlage bezüglich eines erhöhten Erkrankungsrisikos eindeutig (Plöderl 2016, S. 140). Auch Magnus Hirschfeld beobachtete bereits 1914 eine erhöhte Anzahl von Suiziden und Suizidversuchen bei homosexuellen Männern (Hirschfeld und Hergemöller 2001, S. 902–903). Neuere wissenschaftlich fundierte Erklärungsmodelle fokussieren den gesellschaftlichen Kontext und seine pathogenen Effekte. In gesellschaftlichen Kontexten scheint dabei Homosexualität mehr oder weniger explizit als minderwertige Sexualität gewertet (Mahler et al. 2018, S. 472).

Abgelöst wurden pathologisierende Ansichten über gleichgeschlechtlich begehrende Menschen. Der Fokus liegt dagegen vielmehr in der Untersuchung von Folgen gesellschaftlicher Homo-, Bi-, Trans- und Interphobie. Vorab soll kurz der medizinisch-gesellschaftlichen Diskurs des letzten Jahrhunderts skizziert und partiell auf aktuelle Studien sowie Erklärungsmodelle zur psychischen Gesundheit eingegangen werden.

Der Begriff Homosexualität entstand im späten 19. Jahrhundert. Die medizinwissenschaftliche Auseinandersetzung bestimmte den Begriff sowie später auch das Antonym der Heterosexualität. Richard von Krafft-Ebing, Psychiater und Gerichtsmediziner, teilte in seinem 1886 veröffentlichten Werk ‚Psychopathia Sexualis‘ Sexualpraktiken und Begehrensformen auf und beschrieb nach damaligen Vorstellungen die ‚nicht normale‘ Sexualität. Beeinflusst durch die kirchlichen und staatlichen Moral- sowie Rechtsvorstellungen was ‚gesunde‘ und ‚kranke‘ Sexualität ausmache und entgegen führender Sexualmediziner seiner Zeit wie Magnus Hirschfeld wurde Homosexualität pathologisiert und kriminalisiert. Sexuelle Handlungen zwischen Männern stellte der § 175 des deutschen Strafgesetzbuches bereits ab 1872 rechtlich unter Strafe. Es drohte Gefängnis oder die Aberkennung der bürgerlichen Rechte.

Zur Zeit des Nationalsozialismus wurde der § 175 noch einmal verschärft, später in der neugegründeten Bundesrepublik (BRD) in gleicher Form übernommen. Die Deutsche Demokratische Republik (DDR) übernahm den Paragraphen in ähnlicher Form. Die vollständige Streichung erfolgte im Jahr 1994. Dreiundzwanzig Jahre später, im Juni 2017, hat der Deutsche Bundestag das Rehabilitierungsgesetz verabschiedet, das die Strafurteile aufhebt und den Verurteilten eine Entschädigung zuspricht. Schätzungsweise sind es circa 140.000 Männer, die nach dem § 175 verurteilt worden sind (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017a, S. 13–15).

Die Abwertung, Diskriminierung und Verfolgung gleichgeschlechtlich begrenzender Personen wurde also auch durch Psychologie und Medizin gestützt. Gerade im Übergang des 20. Jahrhunderts kam es zur Bewertung als Geisteskrankheit. Wie Mahler, Mundle und Plöderl (2018) zusammenfassen, wurde diese Entwicklung der Pathologisierung durch „die Post-Freud Psychoanalyse in den USA vorangetrieben“ und „psychische Symptome [...] als logischer Ausdruck der Krankhaftigkeit von Homosexualität erachtet“ (Mahler et al. 2018, S. 471). Dies hatte unter anderem zur Folge, dass vorgeblich ‚reparative‘ Verfahren oder ‚Konversionstherapien‘ entwickelt wurden, die Homosexualität zu asexuellem oder heterosexuellem Verhalten ‚umwandeln‘ sollten (Beckstead 2012; Mahler et al. 2018, S. 471). Ähnlich lang wie die Entkriminalisierung dauert auch der Vorgang der Entpathologisierung. Im Katalog der Weltgesundheitsorganisation wurde Homosexualität erst ab 1992 nicht mehr als Krankheit aufgeführt.

Aktuelle Forschungen betrachten die Thematik unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontextes und bestehender Ablehnung von gleichgeschlechtlichem Begehren.

Das Minoritätenstressmodell Meyers (2003) soll hier als Beispiel dienen. Dieses oft zitierte Modell zur psychischen Gesundheit von sexuellen Minoritäten beschreibt Stressoren – verschiedenste Reize, die Stress verursachen – die speziell bei Menschen sexueller Minoritäten auftauchen. Diese Stressoren treten zusätzlich zu den auch bei heterosexuellen Personen auftretenden Stressoren auf. Dieser Minoritätenstress umfasst ein weites Spektrum. Er reicht von Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen bis hin zu Stress, der mit der Geheimhaltung der sexuellen Orientierung verbunden ist. Auch Angst vor Stigmatisierung, negativen Reaktionen oder der Auseinandersetzung mit der

eigenen bewussten oder unbewussten negativen Einstellung zum gleichgeschlechtlichen Begehren gehören dazu. Meyer formuliert dies als drei Schlüssel-Stressoren für schwule, lesbische und bisexuelle Menschen: „(1) external, objective stressful events and conditions; (2) the minority individual’s expectations of such events and the vigilance this expectation requires; and (3) the minority individual’s internalization of negative societal attitudes” (Meyer und Northridge 2007, S. 185).

Psychische Erkrankungen respektive negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit können Folgen dieser Stressfaktoren sein. Wie Plöderl weiter schreibt, können diese jedoch „durch die Resilienzfaktoren soziale Unterstützung und gute Stressbewältigungsfähigkeiten gepuffert werden“ (Plöderl 2016, S. 144).

Mark Hatzenbuehler hat ergänzend Effekte zur Entstehung von Krankheiten durch Minoritätenstress in seinem psychologischen Mediationsmodell erfasst, das ebenfalls oft zitiert wird. Demnach kann Minoritätenstress neben der direkten negativen Auswirkung auf die psychische Gesundheit auch zu indirekten negativen Effekten führen. Betroffen sind davon Veränderungen von allgemeinen psychologischen Prozessen im Individuum, also Stressbewältigungsfähigkeiten, Emissionsregulierungen und soziale wie kognitive Prozesse (Hatzenbuehler 2009; Mahler et al. 2018, S. 472; Plöderl 2016, S. 144; Pachankis et al. 2017, S. 1491–1492).

Hatzenbuehler hat die möglichen komplexen Strukturen in ein Schaubild gefasst, welches generelle und gruppenspezifische Prozesse berücksichtigt, das nachfolgend (Abbildung 1) abgedruckt wird. Er verweist gleichzeitig auf weiteren Forschungsbedarf bezüglich der Beziehungen zwischen diesen Prozessen.

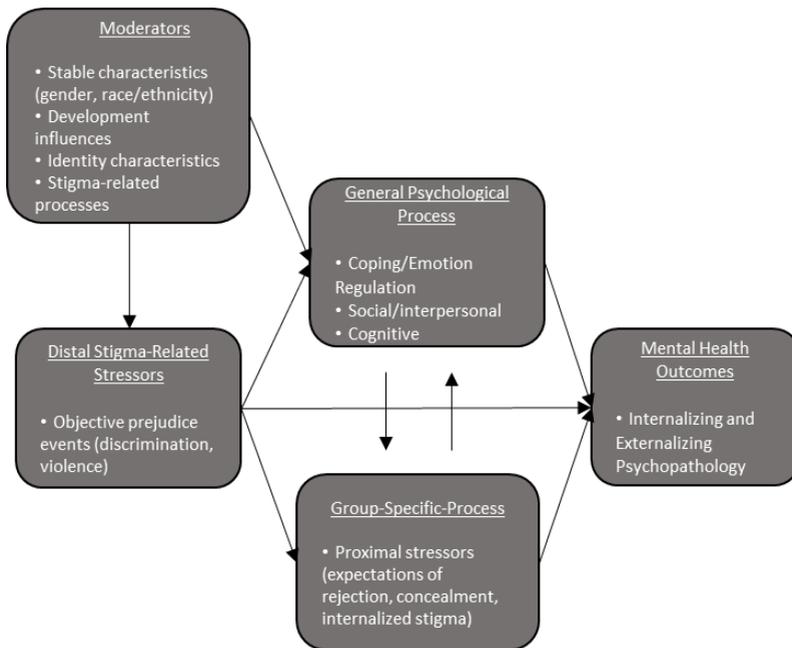


Abb. 1 Integrative Mediation Framework of Group-Specific and General Psychological Processes (Hatzenbuehler 2009, S. 36)

Gegen das Minoritätenstressmodell lässt sich einwenden, dass das psychische Leiden von gleichgeschlechtlich begehrenden Menschen pathologisiert wird und eine gleichzeitige Risikoverschiebung in das Individuum unternommen wird. Wie sozialkonstruktivistische Ansätze kritisieren, wird das Modell der Komplexität von sozialen, ökonomischen und kulturellen Faktoren nicht gerecht (McDermott und Roen 2016, S. 3–8). Zusätzlich erfolgt keine Erklärung warum auch in neueren Studien höhere Erkrankungsraten bestehen – entgegen positiver Veränderungen hinsichtlich Gesetzgebungen, gesellschaftlicher Einstellungen und Ressourcenerweiterung wie dem Internet. Ergänzt wird diese Argumentation unter anderem durch die Forschung Rob Covers, der die Konstruktion von lesbischen, schwulen, bisexuellen Jugendlichen als verletzte, unsichere und mit Minoritätenstress konfrontierte Individuen, ironisch beschreibt. Diese müssen „die schwierige Zeit durchstehen [...], um dann stabile, anerkannte Personen zu werden, die eventuell in einer Stadt

wohnen und Partner*innen gleichen Geschlechts heiraten können“ (Cover 2016, übersetzt von Plöder 2016, S. 145). Er weist also auf eine Reifizierung benachteiligter Identitäten hin. Die individualisierende Bearbeitung von Mobbing-erfahrungen bagatellisiert damit die sozial zu diskutierenden Probleme, wie es auch Plöderl (2016, S. 145) noch einmal hervorhebt.

Er fasst zusammen:

„Denn auch heutzutage bedeutet eine LSBTI Identität noch immer einen Normverstoß bezüglich der Geschlechtsrollen und Sexualität. Dies führt bei manchen Jugendlichen zu Scham, psychischem Stress und Suizidalität. Die Pathologie ist demnach in der Gesellschaft und nicht im Individuum zu suchen“ (Plöderl 2016, S. 145).

Das Ignorieren des sozialen Kontextes, also die einseitige Betrachtung der gesundheitlichen Probleme, birgt die Gefahr der neuerlichen Pathologisierung – so wie es bereits einige Institutionen, wie zum Beispiel der Bund katholischer Ärzte (2014), durchführen.

Nicht nur die Diskriminierungserfahrung aufgrund von tatsächlicher Normabweichung führt zu starkem Stress. Auch die Diskriminierungserfahrung, die gemacht wird, wenn die Normabweichung ‚lediglich‘ unterstellt wird, aber keinen Anhalt hat, führten zu ähnlich hohen Suizidversuchsrate wie bei tatsächlich queeren Jugendlichen. Zugleich hatten Jugendliche, die von stereotypen Geschlechtsrollen abwichen – ohne Berücksichtigung des geschlechtlichen Begehrens – eine erhöhte Depressivität (Saewyc et al. 2006; Roberts et al. 2013).

Die krankmachenden Folgen des Phänomens der Homo-, Bi-, Trans- und Interphobie bestehen in der Konsequenz auch für Menschen außerhalb des LSBTIQ*-Spektrums und können als „ein generelles Public-Health-Problem“ (Plöderl 2016, S. 146) beschrieben werden. Wie diese Verhaltensweise definiert werden kann und welche anderen Konzepte der Beschreibung dieser negativen gesellschaftlichen Werthaltung existieren, erläutert das vorangegangene Kapitel 1.4.

1.6 Empirische Befunde

Diskriminierungserfahrungen von gleichgeschlechtlich begehrenden Lehrkräften sind in Deutschland kaum erforscht. Nur wenige Studien widmen sich

dem Thema direkt – selten auch indirekt –, nichtsdestotrotz gibt es zu erwähnende empirische Ergebnisse, die eine Grundlage der vorliegenden Arbeit bilden. Die nachstehende Wiedergabe der empirischen Befunde fokussiert Diskriminierungserfahrungen von LSBTIQ*-Personen sowie den Umgang mit sexueller Vielfalt im Kontext Schule. Die jeweiligen Ergebnisse der Forschungen werden aufgrund des Umfanges dieser Arbeit und des Umfanges der jeweiligen Arbeiten selbst, punktuell wiedergegeben. Beginnend soll auf die Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017a) eingegangen werden, welche die Einstellung gegenüber sexuellen Minoritäten in Deutschland erfragt. Eine weitere Studie des Instituts widmet sich speziell LSBTIQ*-Lehrkräften und soll darauffolgend ausführlicher widergespiegelt werden.⁴

Die Ende 2016 erhobene bevölkerungsrepräsentative Umfrage der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017a, S. 57 und 74) gibt umfassende Informationen zu Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen. Auffällig ist, dass circa 95 Prozent der befragten Personen der Aussage: „Es ist gut, dass homosexuelle Menschen gesetzlich vor Diskriminierung geschützt sind“ ‚eher‘ (17,9 %) sowie ‚voll und ganz‘ (76,7 %) zustimmen. Diese Eindeutigkeit ist bei anderen Fragen nicht mehr vorhanden – es zeigen sich Widersprüche vor allem bei detaillierteren Fragen und sobald das Thema Homosexualität dem privaten Bereich näherkommt. Unter der Rubrik ‚Indikatoren affektiver Homophobie‘ kann abgelesen werden, dass gerade männliche gleichgeschlechtliche Zuneigung im öffentlichen Raum deutlich häufiger mit negativen Gefühlen (38,4 %) verbunden wird, gegenüber einer weiblichen gleichgeschlechtlichen Zuneigung (27,5 %) und noch deutlich einer heterosexuellen Konstellation (10,5 %) (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017a, S. 68). Des Weiteren wird es den Befragten deutlich ‚unangenehmer‘ je (fiktiv) näher sie einer Person stehen, die schwul oder lesbisch ist und der Anteil der ‚egal‘-Angaben nimmt deutlich ab. So beschreiben 12,6 % es als ‚sehr unangenehm‘ bis ‚eher unangenehm‘, wenn sie erfahren, dass ein Arbeitskollege schwul ist. Im Fall einer lesbischen Arbeitskollegin sind es 11,8 %. Ist das eigene Kind schwul oder lesbisch finden es 40,8 %

4 An dieser Stelle soll auch auf die bisher einzige Studie in Deutschland verwiesen werden, die unterschiedliche Diskriminierungsformen unter Berücksichtigung der Mehrfachdiskriminierung und die Verwobenheit mit jeweilige Machtstrukturen berücksichtigt, die lesbische, bisexuelle Frauen und Trans*-Personen betreffen (LesMigras Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e. V. 2012).

beziehungsweise 39,8 % ‚eher‘ respektive ‚sehr unangenehm‘. Auch im Fall von schwulen oder lesbischen Lehrkräften wurde die Beschreibung ‚sehr unangenehm‘ und ‚eher unangenehm‘ von 19,1 % und 17 % gewählt.

Den klassisch homophoben Äußerungen ‚Homosexualität ist unmoralisch‘ und ‚Homosexualität ist unnatürlich‘ stimmten circa 10 % beziehungsweise 18,3 % ‚eher‘ sowie ‚voll und ganz‘ zu (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017a, S. 58).

Zusammenfassend lässt sich hier feststellen, dass Homosexualität von einer Mehrheit akzeptiert zu sein scheint, gleichzeitig jedoch auch der Wunsch nach Nicht-Sichtbarkeit (26,6 %), wenig Berührung mit dem Thema gefordert wird (26,5 %) und bei circa 21 % der Eindruck erweckt wird, Homosexuelle stellen zu viele Forderungen.

Wie die Forschenden passend formulieren,

„wird ein ganz typisches Muster moderner Vorurteile erkennbar – die Bewertung von Sichtbarkeit und Forderung nach gleichen Rechten als ‚zu viel‘, die auch zur Legitimation abwertender Einstellungen genutzt wird. Übersehen wird dabei die Selbstverständlichkeit von Heterosexualität, auch in der Öffentlichkeit, die eben keineswegs, auch wenn viele dies meinen, für Homosexualität gleichermaßen selbstverständlich ist“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017a, S. 66).

Abgeleitet werden kann hier der weitere Forschungsbedarf bezüglich moderner Ausdrucksweisen von Homophobie, die besonders für Prävention und Intervention wichtig erscheint. Ergänzend müssten auch ‚Gegenstudien‘ erhoben werden, die eine gefühlte Akzeptanz der angesprochenen (homosexuellen) Personen widerspiegeln.

Anknüpfend sollen schulspezifische Ergebnisse der Studie aufgezeigt werden.

Tab. 2 Übersicht Erfahrungen mit sexueller Vielfalt in der Schule

	nein, keine	ja, eine	ja, mehrere		ja, viele
Gab oder gibt es Mitschülerinnen und Mitschüler, die offen mit ihrer eigenen lesbischen, schwulen oder bisexuellen Orientierung umgegangen sind?	49,5	23,4	25,5		1,5
Gab oder gibt es an den Schulen, auf die Sie gehen oder früher gegangen sind, Lehrkräfte, die offen mit ihrer eigenen lesbischen, schwulen oder bisexuellen Orientierung umgegangen sind?	73,8	17,9	7,2		1,0
	nie	selten	manchmal		häufig
Wie oft haben Lehrkräfte Unterrichtsbeispiele oder Schulmaterialien verwendet, in denen auch lesbische, schwule oder bisexuelle Personen vorkamen?	64,2	27,8	5,9		2,1
	nie	selten	ca. Hälfte der Fälle	meistens	jedes Mal
...deutlich gemacht, dass sie (Lehrkräfte) es nicht okay finden, wenn Worte wie „Schwuchtel“, „Homo“, „Tunte“ oder „Lesbe“ abwertend benutzt werden?	24,9	25,6	8,6	28,8	12,1

Die Tabelle 2 (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017a, S. 146) gibt Auskunft über die Schulrealität der befragten 16- bis 29-Jährigen (n=368). Demnach haben mehr als die Hälfte (50,4 %) mindestens eine*n offen lesbische, schwulen, bisexuelle*n Mitschüler*in gehabt, auf der anderen Seite kannte die andere Hälfte nicht eine einzige Person. Offen lesbische, schwule oder bisexuelle Lehrkräfte waren beziehungsweise sind nur bei 26,1 % der Befragten sichtbar (gewesen). Sichtbarkeit von sexueller Vielfalt via Schulmaterialien haben 64,2 % nie erlebt. Die häufige Berücksichtigung solcher Materialien konnten dagegen nur 2 % bestätigen. Deutlich weniger als die Hälfte (40,9 %) bestätigte die mehrheitliche und durchweg durchgeführte Intervention durch Lehrkräfte bei der Verwendung von Worten wie

‚Schwuchtel‘, ‚Homo‘, ‚Tunte‘ oder ‚Lesbe‘ im abfälligen Kontext; bei knapp jeder vierten Person wurde dies nie getan. (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017a, S. 145–146).

Man kann also durch die seltene Thematisierung sexueller Vielfalt, geringe Sichtbarkeit und fehlende Intervention durch Lehrkräfte zu dem Schluss kommen, dass in vielen Schulen keine akzeptierende Atmosphäre herrscht.

Wie sieht demnach die schulische Realität und speziell die Arbeits- und Lebenswelt von LSBTIQ*-Lehrkräften aus?

Dieser Frage widmet sich eine aktuellere Fragebogenstudie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017b). Sie gibt exemplarische Eindrücke über die Erfahrungen von LSBTIQ*-Lehrkräften am Arbeitsplatz Schule in Deutschland, umfasst eine bundesweite Teilnehmendenzahl von 835 Personen und trug wesentlich zum Interviewleitfaden dieser Arbeit bei. Die Teilnehmenden teilen sich bezüglich ihrer sexuellen Orientierung wie folgt auf: schwul 336, lesbisch 310, bisexuell 110, queer 80⁵ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 4). Bei Betrachtung der Studienergebnisse fällt auf, dass die knappe Hälfte der Befragten (49,5 %) die Selbstbezeichnung ‚weiblich‘ angaben, 43 % wählten die Bezeichnung ‚männlich‘. Da in Deutschland circa drei Viertel der Lehrkräfte weiblich sind, fällt der Anteil hier klein aus. Wie die Forschenden zusammenfassen, ist dies auf die passive Rekrutierungsart zurückzuführen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 5–6). Folgend sollen für diese Arbeit relevante Studienergebnisse aufgezeigt werden.

Nachstehendes Diagramm (Abbildung 2) visualisiert die Antworten auf die Frage:

„Wie häufig haben Sie innerhalb der letzten 12 Monate mitbekommen, dass jemand aus der folgenden Personengruppe Schimpfwörter gebraucht oder abfällige Bemerkungen über LSBTIQ* gemacht hat?“ (n=835).

5 Mehrfachantworten waren möglich. Weitere Angaben waren die folgenden: heterosexuell 44, pansexuell 24, andere sexuelle Orientierung 13, asexuell 11 und weiß nicht 8.

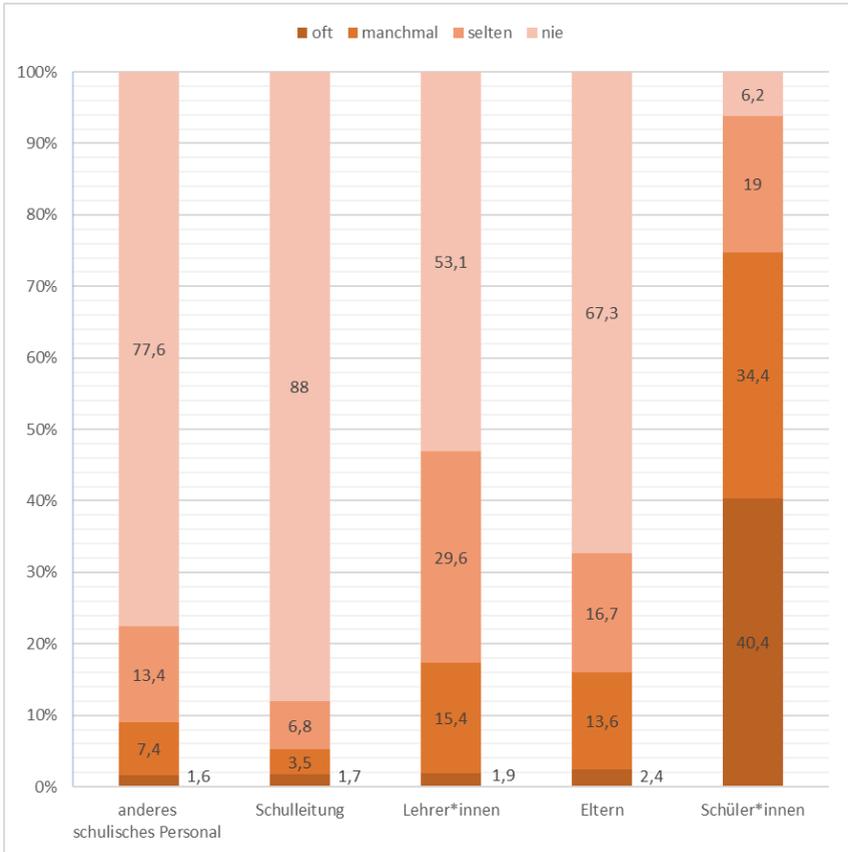


Abb. 2 Säulendiagramm: Ergebnisübersicht Personengruppen negative Äußerungen in den letzten 12 Monaten

Wie abzulesen, wurde ein solches Verhalten am seltensten bei der Schulleitung beobachtet – 88 % gaben hier ein ‚nie‘ an. Am häufigsten kam es bei Schüler*innen zu negativen verbalen Äußerungen, lediglich 6,2 % kreuzte hier das Item ‚nie‘ an. Dass „eine Tendenz hin zu einem LSBTIQ*-feindlichen Schulklima“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 10) besteht, lässt sich mit Blick auf die Angaben bei Lehrkräften vermuten. Hier gab lediglich gut die Hälfte der Befragten an, bei ihren Kolleg*innen ein solches Verhalten nie vernommen zu haben.

Interessant erscheint hier die Gegenüberstellung einer weiteren Frage der Studie, die den Umgang der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag fokussiert.

„Wissen die folgenden Personengruppen an Ihrer Schule, dass Sie LSBTIQ* sind?“ (n=835).

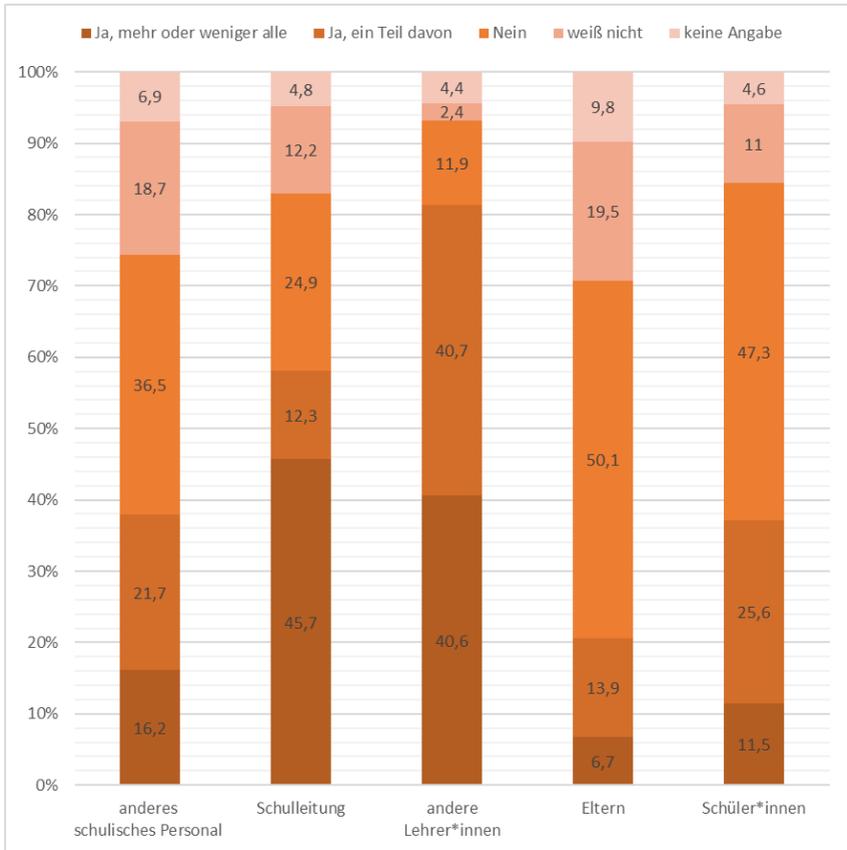


Abb. 3 Säulendiagramm: Ergebnisübersicht Personengruppen, Wissen über LSBTIQ*-Identität

Die Teilnehmenden haben hier am häufigsten andere Lehrkräfte angegeben und die Möglichkeit ‚alle‘ zu 40,6 % und ‚ein Teil dieser‘ zu 40,7 % gewählt.

Die gesamte Schulleitung weiß in mehr als zwei von fünf Fällen um die LSBTIQ*-Identität; ein Viertel hat dieses Wissen nicht. Circa die Hälfte der Lehrkräfte (47,3 %) ließen bei Schüler*innen und bei Eltern (50,1 %) ihre LSBTIQ*-Identität bisher unerwähnt. Hochsignifikant ist der Zusammenhang zwischen dem offenen LSBTIQ*-Dasein in der Schule und der Arbeitszufriedenheit. 91,2 % gaben an sehr oder eher gern zur Arbeit zu gehen. Bei den nicht offen mit ihrer LSBTIQ*-Identität umgehenden Lehrkräften bestätigten dies nur etwa 79,4 % (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 23). Hier bestätigten sich auch ältere Forschungen Dominic Frohns, der einen Zusammenhang zwischen dem Umgang mit der eigenen sexuellen Identität am Arbeitsplatz und der Arbeitszufriedenheit, dem Selbstwert sowie Verbundenheit mit dem Arbeitgeber (*Commitment*) feststellen konnte (Frohn 2015, S. 124–125).

Diese Angaben decken sich gut mit einer weiteren Abfrage der gleichen Studie: „Würden Sie alles in allem davon sprechen, dass Sie an Ihrer derzeitigen Schule offen mit Ihrer LSBTIQ*-Identität umgehen?“ Diese Frage beantworten 43,5 % mit einem ‚ja‘, 43,6 % mit einem ‚nein‘ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 16).

Gegen einen offenen Umgang sprechen für die meisten der Befragten, die ein ‚nein‘ wählten, Stigmatisierungsbefürchtungen (58,0 %). Gefolgt wird dies von der Befürchtung nicht mehr respektiert zu werden (53,8 %) und von der eigenen Unsicherheit (46,7 %). Die Angst ausgegrenzt zu werden (41,2 %) wurde etwa so oft ausgewählt wie die Antwort, dass LSBTIQ*-Identität ausschließlich Privatangelegenheit sei (39,3 %). Knapp jede fünfte Person (18,1 %) wählte die zudem die Antwortmöglichkeit: „Ich habe bei anderen Personen, die an der Schule offen als LSBTIQ* leben, negative Reaktionen beobachtet.“ Neben dieser Aussage wurden auch negative Erfahrungen mit einem offenen Umgang beim vorherigen Arbeitgeber erwähnt (13,2 %). Ähnlich viele (15,1 %) befürchten bei Bekanntwerden keine Festanstellung zu erhalten oder nicht verbeamtet zu werden.

Diese Befürchtungen scheinen sich zum Teil zu bestätigen. So bejahten knapp 40 % aller Teilnehmenden (38,2 %) die Frage nach erlebter Benachteiligung oder Diskriminierung in den letzten 24 Monaten. Die sexuelle Orientierung war in 73,7 % der Fälle Grund beziehungsweise Diskriminierungsmerkmal. Bei dieser Frage mit Mehrfachauswahl wurde ebenfalls auffällig oft (49,5 %)

„rassistische Gründe, ethnische Zugehörigkeit oder Migrationsgeschichte“ als Diskriminierungsmerkmal genannt (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 24–26).

Eine Abfrage zur Migrationsgeschichte oder Selbstbezeichnung wie Schwarz oder *Person of Color* wurde nicht vorgenommen. Die Ausführungen der Forschenden werfen dabei Fragen auf. So wird vermutet, dass „die Teilnehmer_innen nicht ausschließlich von Diskriminierungserfahrungen [...] berichtet haben, die sie direkt selbst erlebt haben, sondern sich ihre Antworten auch auf Situationen beziehen, in denen sie Diskriminierungen beobachtet haben“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 26). Eine Reflexion über Überschneidungen von Diskriminierungsformen und tatsächlich erfahrener Diskriminierung aus rassistischen Gründen bleibt hier aus.

Die Studie gibt auch über die Anzahl der Diskriminierungserfahrungen nach unterschiedlichen sexuellen Orientierungen Auskunft. Etwas mehr bisexuelle (32,7 %) und schwule Lehrkräfte (31,5 %) äußerten Diskriminierungserfahrungen anhand der LSBTIQ*-Identität. Lesbische Lehrkräfte taten dies etwas weniger (27,7 %). Zugleich betont sie signifikante Zusammenhänge in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen und das Aufklären über das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) sowie dem Vorhandensein einer schulischen Beschwerdestelle für Beschäftigte. 33,0 % der Teilnehmenden mit Diskriminierungserfahrungen wurden nicht von Vorgesetzten über das AGG aufgeklärt. Bei den Personen, die über das AGG und dessen Schutz informiert wurden, waren es ein Fünftel (20,9 %). Ist eine Beschwerdestelle an der Schule vorhanden, berichten 17,6 % der Teilnehmenden über LSBTIQ*-Diskriminierungserfahrungen, hingegen 37,7 % wenn eine solche Stelle nicht vorhanden ist. Ähnlich verhält es sich mit dem Aufkommen von Diskriminierungserfahrungen und der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in offiziellen Lehrplänen. Wird diese Vielfalt in den Lehrplänen erwähnt, sind es 25,9 % der Befragten, ohne Thematisierung erhöht sich diese Zahl auf ein gutes Drittel (35,8 %) (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 25–29).

Die nachfolgende Tabelle 3 (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 31) zeigt die für die Studie verwendeten verschiedenen Diskriminierungsformen. Diese sind in vier Kategorien geordnet: *Soziale Herabwürdigungen*,

materielle Benachteiligung, körperliche Übergriffe und der offenen Kategorie *andere Diskriminierungsformen*; eine Mehrfachnennung war möglich (n=246). Die sozialen Herabwürdigungen umfassen dabei die meisten Fälle – mehr als acht von zehn Lehrkräften (85,8 %) waren betroffen. Innerhalb dieser Kategorie wurde am häufigsten das diskreditierende Witzemachen oder Auslachen über LSBTIQ*-Personen (54,9 %) angegeben.

Tab. 3 Diskriminierungsformen und ihre Kategorisierung

Kategorie	Diskriminierungsformen	Fälle
Soziale Herabwürdigung	Mir wurde die Authentizität meiner eigenen Identität abgesprochen.	16,3
	Ich wurde mit falschen Pronomen oder falscher Anrede angesprochen.	12,6
	Ich wurde von anderen fremdgeoutet.	23,6
	Ich habe Mobbing im Internet erlebt.	9,8
	Mir wurden unangebrachte Fragen zu meinem Privatleben gestellt.	41,5
	Man hat abwertende Witze über mich bzw. LSBTIQ*-Personen gemacht oder LSBTIQ*-Personen ausgelacht.	54,9
	Ich wurde beleidigt oder beschimpft.	31,3
	Ich wurde ausgegrenzt oder übergangen.	28,9
	Mir wurde eine Festanstellung oder Verbeamtung verwehrt.	2,0
Materielle Benachteiligung	Mir wurden Informationen vorenthalten.	17,9
	Ich wurde bei Beförderungen bzw. Gehaltszulagen übergangen oder meine Arbeitsleistung wurde schlechter bewertet.	13,4
	Ich bzw. mein_e Partner_in durfte an schulischen Veranstaltungen nicht teilnehmen.	5,3
	Mir wurde eine Festanstellung oder Verbeamtung verwehrt.	2,0
Körperliche Übergriffe	Ich wurde körperlich angegriffen.	2,8
	Ich habe körperliche sexualisierte Übergriffe erlebt.	4,9
	Ich wurde bedroht oder erpresst.	2,8
Andere Diskriminierungsformen		8,1

Die Frage der Diskriminierungsformen wurde mit der Frage nach den Verursacher*innen der Diskriminierung ergänzt. Über die Hälfte der Teilnehmenden

den (n=246) gaben Schüler*innen (56,6 %) und andere Lehrkräfte (55,3 %) an. Die Schulleitung wurde von 26,4 % als Verursacherin angegeben. Knapp jede fünfte Person (18,7) benannte Bildungsinhalte und Lehrmaterialien als Ursache der Diskriminierung, gefolgt von Eltern mit 16,3 %. Am seltensten wird anderes schulisches Personal (13,4 %) und die Bildungsverwaltung (7,7 %) benannt (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 33).

Auch die Auswirkungen der Diskriminierungserfahrungen konnten die Befragten mit Mehrfachauswahl nennen. Weniger als jede zehnte Person (8,5 %) gab dabei an, „dass die Erfahrung(en) keine Auswirkungen auf sie hatte(n)“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2017b, S. 37). Wiederum sind jeweils ein Zehntel körperlich (9,8 %) oder psychisch (11,8 %) krank geworden und mehr als ein Fünftel (21,1 %) gibt ein Einschränken oder Abbrechen von sozialen Kontakten an. Ein überwiegender Teil (56,5 %) gab an, achtsamer bezüglich Diskriminierung geworden zu sein. Beinahe die Hälfte (49,6 %) gab ein wiederkehrendes Denken an die belastende Situation an und 43,9 % „sind im Nachgang (auch) misstrauischer geworden“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 37).

Welche zwei größten Herausforderungen sich LGBTIQ*-Lehrkräfte gegenüberstehen und welche zwei Formen der Unterstützung sie sich im Schulalltag wünschen, wurde mittels offener Fragen stichpunktartig gesammelt. Von den 835 Personen haben 603 die Frage bezüglich der Herausforderungen und 540 die Unterstützungsfrage beantwortet. Die Notizen der Teilnehmenden wurden induktiven Kategorien zugeordnet. Die vier Kategorien lauten wie folgt:

- Umgang mit der eigenen LGBTIQ*-Identität
- Umgang mit Schüler_innen und Eltern
- Umgang mit Kolleg_innen und Schulleitung
- Unterricht und Schulalltag

Letztgenannte Kategorie umfasst dabei den „Umgang mit Heteronormativität, Homophobie, Diskriminierung, Vorurteilen, Stigmatisierung und Ausgrenzung im Schulalltag“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 43) und wurde von mehr als ein Drittel (36,2 %) genannt. Die zweithöchste Prozentangaben findet sich in der erstgenannten Kategorie: 17,7 % der Fälle umfassen die Herausforderung des „Umgang[es] mit bzw. Entscheidung für oder gegen offenen Umgang sowie wiederholtes Offenbaren“ (Antidis-

kriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 42). Gefolgt wird dies in der gleichen Kategorie vom Bereich „Umgang mit Fragen zum Privatleben sowie ggf. Trennung von Beruf und Privatleben“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 42) 14,6 % der Fälle wurden hier eingeordnet.

Den größten Bedarf an Unterstützung äußern die Teilnehmenden (30,6 %) bezüglich eines offenen, selbstverständlichen und alltäglichen Umganges mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Schulalltag, gefolgt von 24,1 % die den Bedarf der „Unterstützung und Rückhalt für LSBTIQ*-Personen durch Schulleitung, Kollegium und übergeordnete (politische) Institution im Schulumfeld“ sehen. 20,7 % äußerten den Wunsch, „qualifizierte Ansprechpersonen bzw. Beschwerdestellen auf verschiedenen Ebenen (Schule, Region, Land) für LSBTIQ*-Personen und das Thema Diskriminierung“ einzustellen beziehungsweise einzurichten (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017b, S. 42–43).

2 (Hetero-)Normativität erfassen: Methodische Überlegungen

Der nachfolgende empirische Teil dieser Arbeit unterliegt nicht monokausalen Annahmen, wonach sich die Theorie nun in der Praxis ‚beweisen‘ würde. Die vorgelagerten theoretischen Kontexte sollen vielmehr mit der Empirie in ein „produktives Wechselverhältnis“ (Koller, 1999, S. 165) gebracht werden. Nachfolgende Forschung soll dabei nicht die Theorie illustrieren, sondern ist als separater Teil zu verstehen. Der Prozess der Analyse ist zwar sensibilisiert durch das erarbeitete Vorwissen, es wird jedoch versucht, größtmögliche Offenheit den jeweiligen Inhalten gegenüber aufzubringen.

Der Analyse liegt die folgende Forschungsfrage zugrunde:

Wie erleben männliche Lehrkräfte mit gleichgeschlechtlichen Begehren Heteronormativität im Bildungssystem und welche Umgangsweisen entwickeln sie hiermit in diesem Kontext?

Geprägt ist die Analyse des Weiteren von einem Versuch des Nachzeichnens der Lebenswelt der Befragten. Strukturelle Bedingungen, Praktiken des Durchbrechens eines heteronormativen Umfeldes und hieraus resultierende Wirkungen sollen dabei herausgearbeitet werden.

Nachfolgend werden weitere methodische Überlegungen unter anderem zum Studiendesign sowie zur -durchführung aufgezeigt.

2.1 Studiendesign

Für die vorliegende explorative Arbeit wurde die qualitative Interviewstudie als empirische Methode gewählt. Dabei steht die Erkundung sozialer Lebenswelten aus der Perspektive der Teilnehmenden im Fokus. Die sechs Interviews wurden mit Hilfe eines Leitfadens durchgeführt und berücksichtigten episodische Erzählimpulse (Moser, 2015, S. 25–27). Diese sollen es ermöglichen, subjektive Erfahrungen und eigentheoretische Reflexionen

systematisch zu erheben. Wichtig ist es hierbei, dass die Person, die das Interview führt, regelmäßig zum möglichst konkreten Erzählen über erlebte Situationen motiviert. (Flick, 2011, S. 274–275). Das Interview wird daher von Leitfragen beziehungsweise Erzählaufforderungen und spezifischen flexiblen Rückfragemöglichkeiten gerahmt (vgl. Anhang). Dementsprechend stehen nicht ganze Lebensgeschichten im Vordergrund der Erhebung, sondern bedeutsame Situationen aus dem Arbeitsalltag (Kleiner, 2015, S. 139). Die Teilnehmenden wurden mit Hilfe eines Aufrufes (vgl. Anhang) gesucht. Dieser wurde an verschiedenste Institutionen mit der Bitte um Weiterleitung verschickt. Die Anfrage lautete wie folgt:

[...] Das Themenfeld sexuelle Identität ferner LGBTIQ* ist im deutschen Bildungssystem m. E. unterrepräsentiert. Als angehende Lehrkraft schreibe ich meine Masterarbeit im Bereich der Bildungswissenschaften genau zu diesem Themenfeld und suche dafür interessierte Personen. Konkret suche ich männliche* Lehrkräfte für eine Interviewstudie (qualitative Interviews) zum Thema gleichgeschlechtliches L(i)eben und den eigenen Erfahrungen im und mit dem deutschen Bildungssystem [...].

Anfangs wurde der Titel der Forschungsarbeit genannt. Interessierte konnten sich ein Bild vom Inhalt der Interviewstudie machen und den Forschenden per Mail kontaktieren.

Die Suche nach Teilnehmenden war von Anfang an mit einem Dilemma behaftet: Dieses besteht in der problematischen Reproduktion sexueller Identitätspositionen. So wurde versucht die (sexuelle und geschlechtliche) Positionierung weitestgehend offen zu lassen: So wurden Menschen angesprochen, die sich im Kontext ‚LGBTIQ* und gleichgeschlechtliches L(i)eben‘ verorten. Mit der Formulierung ‚männliche* Lehrkräfte‘ wurde jedoch zum Teil ein zweigeschlechtliches Muster reproduziert. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass der vorliegenden Arbeit ein gewisser Rahmen gesetzt werden *musste*, der eine Kategorisierung der befragten Personen nicht vollständig ausschließen konnte. Zusätzlich liegt der Fokus der Befragung auf den Erfahrungen und dem Umgang mit dem eigenen gleichgeschlechtlichen Begehren. Insofern wurde es zur Voraussetzung gemacht, dass die Interviewten bereits über sich selbst aussagen, dass sie gleichgeschlechtlich begehren. Damit wird eine Identität reproduziert. Um diesem Vorgang ansatzweise entgegenzuwirken,

wird in den Interviewauswertungen besonders sensibel auf Äußerungen geachtet, die sich diesem Identitätsmuster entziehen.

2.2 Durchführung der Interviewgespräche

Im Zeitraum April bis August 2018 wurden insgesamt sechs Interviews in verschiedenen Bundesländern durchgeführt und aufgezeichnet. Themenschwerpunkt der Interviews waren bedeutsame Situationen des Arbeitsalltages, die zur Thematisierung von gleichgeschlechtlichem Begehren führten sowie der persönliche Umgang der Befragten mit der Thematik selbst.

Durchgeführt wurden die Interviews in separaten Räumlichkeiten von Universitäten oder Schulen vor Ort. Die Situation kann bei allen Interviews als störungsfrei beschrieben werden, lediglich in einem Interview kam es aufgrund der Lautstärke der Schul Klingel zu einer kurzen Unterbrechung des Gespräches. Der Verlauf der Dialoge variiert nur leicht; dahingegen liegt die jeweilige Interviewdauer zwischen knapp 20 Minuten bis circa 45 Minuten.

Transkription und Anonymisierung

Für die empirische Untersuchung von Interviewgesprächen ist vorab die Transkription notwendig. Alle geführten Interviews wurden schriftlich fixiert. Diese Fixierung erfolgte mit Hilfe des Programmes f4transkript und nach den vereinfachten Transkriptionsregeln wie sie im Leitfaden zum Verfassen der Masterarbeit der Bildungswissenschaften des Instituts für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2017, S. 14–16) formuliert sind. Diese sollen kurz übersichtlich aufgeführt werden:

- Die Interviewteilnehmende erhalten ein Namenskürzel (Buchstabe), der Interviewende wird mit einem ‚I‘ gekennzeichnet
- (..) steht für eine zweisekündliche Pause, Punkte gleich Sekunden, mehr als 3 Sekunden werden mit Zahlen angegeben
- Einwürfe/Signale werden in eckigen Klammern gefasst und beschrieben [hmm, zustimmend]
- Verlautbarungen, Kommentare und Anmerkungen werden in Klammern gesetzt („beide lachen, 1 Sekunde lang“)
- Leichte Glättung der Sprache (so’n Buch = so ein Buch)
- Auffällige Betonung werden unterstrichen und benannt (laut)

- Zusammenhängende Wörter werden mit Unterstrich markiert dann_dann_dann
- Unsichere Transkription in zweifache Klammern ((...))
- Genannte Titel (Filme) und englische Begriffe werden *kursiv* gesetzt

Die Zeichensetzung – dies betrifft vor allem Kommata und Punkte – der Transkription orientiert sich stark an der gesprochenen und gehörten Dynamik, sodass nicht alle grammatikalischen Regeln befolgt werden. Pausen und das Absenken der Stimme bestimmen dabei Punkte und Kommata. Sämtliche personenbezogenen Daten, Angaben von Namen, Institutionen oder Orten werden anonymisiert (Hannover = X-Stadt). Die Eigennamen wurden durch solche ersetzt, die ähnliche Assoziationen bezüglich Generation und Herkunft des Namens wecken. Sollte die befragte Person mit einem hörbaren Gendergap gesprochen haben, ist dies mit einem * gekennzeichnet (bspw. Schüler*innen).

Stichprobe

Das Alter der Interviewten liegt zwischen 25 und 52 Jahren. Alle Beteiligten haben einen Hochschulabschluss, sind im Bildungssystem tätig und sind mit der Lehrkräftebildung verbunden. Das Spektrum dieser Verbindung reicht von universitärer Lehre in der ersten und dritten Phase der Lehrkräftebildung über verbeamtete Stellen am allgemeinbildenden Schulen, Arbeitsstellen an Privatschulen und dem bevorstehenden Eintreten in den Vorbereitungsdienst/das Referendariat. Unter Anlegen eines *Critical Whiteness* Ansatzes ist zu erwähnen, dass alle interviewten Personen als ‚weiß‘ beschrieben werden können und keine – dem Forschenden sichtbare – geistige oder körperliche Beeinträchtigung haben.

Leitfragen des Interviews

Nach den einführenden Erläuterungen zur Studie und Anmerkungen über den Begriff des ‚gleichgeschlechtlichen Begehrens‘ wurden die Leitfragen chronologisch wie folgt gestellt:

1. Wenn du an deinen Arbeitsalltag (als Lehrkraft) denkst, in welchen Situationen ist ein gleichgeschlechtliches Begehren Thema?
2. Wie beschreibst du deinen Umgang mit dem Thema gleichgeschlechtliches Begehren?
3. Welche Unterschiede in deiner Umgangsweise stellst du fest, wenn es um das Thema gleichgeschlechtliches Begehren im Schul-/ Arbeitsalltag und in deinem Privatleben geht?
4. Wie beschreibst du das Schulklima in Bezug auf die Thematisierung unterschiedlicher Begehrensformen?
5. Hältst du das Thematisieren von gleichgeschlechtlichen Begehrensformen im Schulkontext für relevant?
6. Abschlussstatement: Gibt es etwas, was du abschließend noch sagen/ ergänzen möchtest?

Spezifische Rückfragen zur jeweiligen Leitfrage lagen dem Interviewer vor und wurden teilweise auch spontan formuliert (vgl. Anhang). Die Reihenfolge der Leitfragen orientiert sich dabei am vermuteten ‚Gehalt‘ der Antworten und berücksichtigt möglichst verschiedene Anknüpfungspunkte für Erzählungen.

Auswertung und Analyse

Das Verfahren zur Analyse der Gespräche orientiert sich an der Systemanalyse wie sie von Ulrike Froschauer und Manfred Lueger beschrieben wird. Die Systemanalyse dient der Auswertung von längeren Textsegmenten respektive vollständiger Gespräche und „orientiert sich an der Erschließung *prozessdynamischer* Aspekte komplexer und intern hochdifferenzierter sozialer Felder.“ (Froschauer und Lueger, 2003, S. 142). Da das deutsche Bildungssystem ein solch differenziertes soziales Feld darstellt und einzelne Leitfragen auf weitere damit eng verwobene Felder wie beispielsweise das Privatleben, Wirtschaft, Justiz und ähnliche berücksichtigen, scheint diese Methode als Basis besonders geeignet. Die Methode dient nicht dem Ziel, eine Themenauflistung oder Zusammenfassung der Inhalte zu geben, sondern unterstützt die Auslegung angesprochener Themen unter Berücksichtigung von Struktu-

rierungsphänomenen, die in dieser Arbeit auch als Differenzerfahrungen beschrieben werden (Froschauer und Lueger, 2003, 142f.).

Die Interpretation der Interviews erfolgt mit Hilfe von drei Ebenen, die Froschauer und Lueger als „die Ebene der alltagskompetenten HörerInnen [...]“; die Ebene der interviewten Person(en) [...]“; die Ebene relationaler Interpretation [...]“ bezeichnen (Froschauer und Lueger, 2003, S. 147). Die alltagsweltliche Bedeutung der Aussagen steht dabei im Fokus der ersten Ebene. Dem subjektiven Sinn und damit die Frage nach den möglichen Intentionen, der befragten Person wird auf der zweiten Ebene nachgegangen. Die dritte Ebene, die relationale Interpretation, versucht die – so weit möglich – objektiven Bedeutungen in Bezug zu den Aussagen zu setzen. Letzteres wird ergänzt, indem eventuelle Folgen für das jeweilige System gesammelt werden. Zusammenfassend sollen auf diese Weise Strukturmerkmale herausgearbeitet werden (Froschauer und Lueger, 2003, S. 147).

Wie wird genau vorgegangen?

Die Ebene der ‚alltagskompetenten HörerIn‘ wird hier so interpretiert, dass es sich um einen eher zusammenfassenden, paraphrasierenden Part handelt, der versucht, die Textteile kurz zusammenzufassen, um eine Sichtung der Inhalte vorzunehmen. Mit der zweiten Ebene werden strukturelle Bedingungen und Wirklichkeitsperspektiven analysiert, die durch die Lebenswelt der Befragten beeinflusst werden, relevante Ausschnitte werden hier unter der Berücksichtigung des gesamten Textes analysiert und aufgezeigt. Auf der dritten Ebene wird der Versuch unternommen aus dem Text heraus Strukturmerkmale zu benennen und deren Bedeutung für das soziale Feld des Bildungssystems ([Hoch-]Schule) herauszustellen. Letzteres erfolgt ebenfalls für alle Interviews einzeln und bildet in Form einer Aufzählung, den Schluss jedes Vorganges. Die partielle Darstellung der einzelnen Interviews dient auch dem Aufzeigen der Erfahrungswelten der Befragten und damit einer partiellen Dokumentation.

Es wird versucht, einer „künstlichen Homogenisierung“ (Froschauer und Lueger, 2003, S. 154) der (re-)konstruierten Inhalte vorzubeugen, indem Widersprüche und innere Differenzen – soweit wahrgenommen – benannt werden. Nach dem beschriebenen Prinzip werden einzelne Interviewseg-

mente, die sich aus den jeweiligen Leitfragen ergeben, analysiert, rekonstruiert und interpretiert.

Die hier beschriebene Systemanalyse berücksichtigt zusätzlich die Ermittlung von Einflüssen der Interviewsituation auf die Aussagen im Gespräch. Begründet wird dies mit der implizit kommunizierten Beziehung zwischen den interviewbeteiligten Personen (Froschauer und Lueger, 2003, S. 143). Das Handeln des Forschenden beziehungsweise des Interviewers wird dementsprechend in die Analyse einfließen. Beispiele für Fragestellungen sind an dieser Stelle:

- Hängen Brüche im Gesprächsverlauf mit der Interviewsituation zusammen? (Themenwechsel, Änderung in der Argumentation, Pausen, Veränderungen im Sprachverhalten)
- Blockiert oder fördert die interviewende Person bestimmte Themen? Welche Bedeutung kommt dieser Dynamik für die Analyse zu? (ebd.)

Die Frage, ob eine Beeinflussung durch den Interviewenden vorliegt, wird in den einzelnen Textsegmenten und in Gesamtbetrachtung des jeweiligen Interviews berücksichtigt.

3 Lernen, Lehren, L(i)eben: Ergebnisse der empirischen Untersuchung

3.1 Interview Daniel

Daniel – privater Nachhilfeschullehrer und Dozent für Deutsch als Fremdsprache in einer privaten Sprachschule – bezieht die erste Frage direkt auf den Nachhilfeunterricht und betont, dass gleichgeschlechtliches Begehren dort nie Thema war. In seiner Arbeit als Dozent für Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist dahingegen die Thematisierung durch Unterrichtsmaterial eine direkte Arbeitsvorgabe. Bei der Thematisierung erfolgen des Öfteren private (auf die eigene sexuelle Orientierung bezogene) Rückfragen seitens der Lernenden an Daniel, die dieser dann beantwortet. Er erfährt von Bemerkungen der Lernenden über seine sexuelle Orientierung von Kolleg*innen. Diese Bemerkungen sind zum Teil homophob⁶, können aber auch unterstützend sein. Diese positiven Bemerkungen, die Daniel öffentlich erfährt, könnten auch zu einer Atmosphäre beitragen, in der es anderen ermöglicht wird, ein äußeres Coming-out⁷ zu vollziehen. Er spricht sich für einen offenen Umgang mit der eigenen sexuellen Orientierung aus wobei er seine Arbeitgeberin hierin als unterstützend empfindet. In seiner Schulzeit in den 80er Jahren verdankte er noch zu erörternden Umständen, dass es ihm möglich war mit einem Klassenkameraden händchenhaltend in der Schule zu sitzen. Daniel wirkt(e) in schulischen Aufklärungsprojekten mit und hatte über diese Kontakte zu verschiedenen Lehrkräften in verschiedenen Bundesländern. Er weist zum Schluss des Interviews darauf hin, dass er nichts beschönigen möchte, aber fast ausschließlich gute

6 Der Begriff homophob wird in den vorliegenden Untersuchungen für verbale Abwertung ferner Gewalt und damit zusammenhängende Übergriffe benutzt, die sich auf das (zugelebte) gleichgeschlechtliche Begehren der Befragten beziehen.

7 Das Coming-out wird in vorliegender Arbeit als Prozess definiert und in zwei Phasen unterteilt, das innere Coming-out beschreibt dabei das eigene ‚Bewusstwerden‘ des gleichgeschlechtlichen Begehrens. Die zweite Phase das äußere Coming-out beschreibt das Informieren des sozialen Umfeldes bzw. darüber hinaus oder nur ein Teil dessen.

Erfahrungen macht(e). Der Hinweis, dass Homosexualität/gleichgeschlechtliches Begehren klar von Pädophilie zu trennen sei, bildet den Schluss des Gespräches.

Äußerungskontexte

[...] in dem letzten Modul des Integrationskurses in dem Modul Politik, Geschichte und Kultur da gibt es eine Lerneinheit, über Lebensformen und Familienformen in Deutschland und da kommen auch – die Bücher sind durchaus angepasst und modern – eben da kommt das gleichgeschlechtliche Paar vor. Und dann, ja kann man das, ja erstmal längs eines Lehrbuches berichten und je nachdem welche Nähe man sich da über die ganzen Monate und Wochen zu den Teilnehmern aufgebaut hat, kann das auch mal persönlicher werden. Wenn die fragen, die sind neugierig, das sind Menschen, die wollen etwas wissen, von wegen ja 'Daniel wie lebst du denn?' Und wenn man dann sagt: 'ja, also ich lebe zwar als bekennender Single, aber wenn ich eine Familie hätte, wäre es nicht eine Mann-Frau-Familie' (Interview Daniel; Z. 7–16).

Die Thematisierung gleichgeschlechtlichen Begehrens wird hier anhand des vorgegebenen und zu behandelnden Unterrichtsmaterials erläutert. Dies wird als ‚angepasst und modern‘ beschrieben. Daniel scheint die Thematisierung gleichgeschlechtlichen Begehrens im Blick auf die Bildungsarbeit vor allem im Hinblick auf die Arbeit mit Migrant*innen und Geflüchteten und hier insbesondere das Thema ‚Familie‘ wichtig zu finden:

Selbst eine Institution wie das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [...] überlegt, wenn wir ein Modul anbieten ‚Orientierungskurs‘ und darin bestimmte Inhalte vermittelt wissen wollen, dann muss es Lehrbücher geben [...] wo tatsächlich dann auch das gleichgeschlechtliche Paar als Familienvariante vorkommt (Interview Daniel, Z. 236–240).

Des Weiteren wird direkt ein persönlicher Bezug zum eigenen Begehren gezogen, indem das eventuelle Thematisieren der eigenen Lebensrealität beschrieben wird. Voraussetzung dafür ist eine gewisse ‚Nähe‘ zu den Lernenden. Die Formulierung ‚nicht eine Mann-Frau-Familie‘ kann vieldeutig interpretiert werden. Zum einen kann es eine Abgrenzung sein, die deutlich macht: ‚keine heterosexuelle Familienform‘.

[...] aber man kann schon mal erahnen was hinter der ein oder anderen Stirn abläuft, wenn man dann doch sichtbar wird als sonst. Dann muss ich vielleicht überlegen, okay da findet das gerade jemand, das sieht man in der Mimik, nicht so gut, nä, aber ist das ein Nachteil? Ich glaube kaum (Interview Daniel, Z. 24–27).

Nonverbale Gesten der Ablehnung werden hier als quasi unbedeutend beschrieben. Dies könnte von Daniel als ‚Nichtigkeit‘ verstanden werden, weil schließlich auch ‚schlimmeres‘ möglich und vorstellbar wäre (zum Beispiel ein körperlicher Übergriff). Möglich wäre auch, dass Daniel sich an solche körperlichen Zeichen gewöhnt hat.

Ähnlich kann die Antwort auf die Frage, ob solche Situationen auch im Unterricht vorkamen, gedeutet werden:

Ja durchaus, also dass man dann vor allem so dann über Dritte eben. Dass deine Kollegin berichtet, Mensch du hast ja gestern die Lerneinheit Lebensformen und Familie gemacht und da habe ich dann schon die ein oder andere Bemerkung aufgeschnappt - erzählt dann die Kollegin oder der Kollege und das bekommt man dann so halt mit. Aber das sind so (.) Dinge, die passieren eben, wenn Menschen auf was treffen, was ihnen vielleicht nicht gleich gefällt (Interview Daniel, Z. 33–37).

Der Interviewer formuliert an dieser Stelle eine weitere Frage und bittet Daniel um Details bezüglich der Bemerkungen. Dieser führt aus:

[...] das habe ich doch gewusst und genau der ist doch und dann wird es vorsichtig ausgesprochen schwul (langgezogen), nä, so ein Wort. Oder schon so ein bisschen deutlicher naja (tiefer) man ahnt ja was hier in Deutschland alles erlaubt ist [...] (Interview Daniel, Z. 42–45).

Ersteres beschreibt eine eventuelle Deutungshoheit, die sich in Gesprächen zwischen Kolleg*innen und Lernenden ausdrückt. Über die sexuelle Orientierung von Daniel meinen Personen Bescheid zu wissen, gleichzeitig erfolgt auch direkt die Kategorisierung/Subjektpositionierung beziehungsweise Zuschreibung als schwul. Die Aussagen können auch als Bestätigung der Interpretation einer bestimmten Performanz, die Daniel am Arbeitsplatz ausübt, verstanden werden. Die zweite Äußerung beschreibt wieder eine erlebte Abneigung, die näher erläutert wird. Daniel erklärt, dass das

vorhandene „Unverständnis eben aus bestimmten Kulturkreisen“ (Z. 45f.) stamme. Hier stoße die Ehe für gleichgeschlechtliche Paare „oft auf so ein fast (.) angewidertes Unverständnis“ (Z. 49f.). Diese kulturalisierende Aussage wird zugleich relativiert, vielleicht sogar selbst als solche wahrgenommen, weil in widersprüchlicher Weise auf „Einzelfälle“ (Z. 50) verwiesen wird. Auch erwähnt Daniel, dass Menschen aus diesen Lerngruppen ihr Coming-out in diesem Kontext haben.

Seinen eigenen Umgang mit dem gleichgeschlechtlichen Begehren beschreibt Daniel als „so offen es denn immer geht und angebracht ist“ (Z. 62). Bezogen auf seinen Arbeitsplatz kommt es zu ambivalenten Aussagen. So betont er einen Ruf als Lehrkraft, der sich darin ausdrückt, dass es „ein Klassiker [ist] eben in der Nachhilfeschule X, in der X-Stadt, bei diesem Daniel Unterricht zu haben – er ist ja übrigens schwul, aber erklärt super Mathe“ (Z.74f.). Das gegensatzausdrückende ‚aber‘ lässt die Beschreibung ‚schwul‘ negativ wertend zurück, dies bleibt jedoch im weiteren Gesprächsverlauf unerwähnt, kann an dieser Stelle jedoch als homophobe Erfahrung gewertet werden. Des Weiteren beschreibt Daniel sich auch als Ansprechpartner für verschiedenste Schüler*innen. Diese Fragen nach (queeren) Veranstaltungen, die sie besuchen möchten und werden als „mehrheitlich [...] heterosexuell“ beschrieben (Z.89). Diese Suche nach Gesprächen wird auch mit einem persönlichen äußeren Coming-out eines Schülers beschrieben (Z. 167–169) und das Gesuch, sich außerhalb der Nachhilfeschule in einem queeren Verein beziehungsweise dessen Jugendgruppe, die Daniel betreute (Z. 159–161).

Beide Arbeitsplätze werden als offen und mit einem „sehr positiven Klima“ (Z. 135) beschrieben. Hier kommt es auch zur Erwähnung der Leitungsebene. Daniel erklärt, dass „von der Leitungsebene aus [...] geworben wurde, dass wir hier alle als individuelle, nette verschiedene, bunte Menschen sind“ (Z. 132–134). Diese Thematisierung zeigt eine Sensibilität für hierarchische Strukturen, in der die Bedingungen für ein positives Klima die Akzeptanz gleichgeschlechtlichen Begehrens einschließt.

Eine ähnliche Sensibilität kann auch bei Daniels Ausführungen zu seiner Schulzeit ausgemacht werden. Daniel berichtet, dass er in seiner Schulzeit händchenhaltend mit einem anderen Jungen auf einem Klassenfoto festgehalten wurde. Die Klasse habe dies erlaubt (Z. 183), weil Daniel sowie der andere Junge Klassen- und Schulsprecher waren (Z. 183–199). Dass dies ‚erlaubt‘ wurde, weist darauf hin, dass es von Daniel dennoch als besonderes Zugeständnis der Klasse zu werten ist, die in diesem Fall eine ‚Ausnahme‘

gemacht hat. Dies wird dadurch unterstrichen, dass Daniel seine Schule als bemüht und „modern aufgestellt“ (Z. 198) charakterisiert.

An dieser Stelle berichtet Daniel auch von „Einzelne[n], die die Stirn runzeln [...]“ (Z. 279) und führt dies im Laufe des Gespräches aus: „[E]ine vorsichtige Ablehnung so würde ich das beschreiben - von einzelnen und das ist völlig okay“ (Z. 299–300).

An dieser Stelle verpasst der Interviewer zu erfragen, wo beispielsweise aus Sicht Daniels eine Grenze überschritten sein könnte und eine ‚vorsichtige Ablehnung‘, die er als ‚völlig okay‘ ansieht, zu einer Ablehnung wird, die für ihn nicht mehr akzeptabel ist. Dies bleibt folgend unklar.

Von Bedeutung für das politische Selbstverständnis Daniels scheinen auch seine abschließenden Äußerungen zu sein:

[...] Ich versuche da nichts irgendwie zu beschönigen, ich habe fast ausschließlich gute Erfahrungen gemacht, in meiner eigenen Biographie mit dem was ich selber so erlebt habe, mit dem was ich selber jetzt eben geschildert habe, an Schulen, Institutionen, die man Schule nennen kann, private Nachhilfschule, private Sprachschule, aber mir ist völlig bewusst, dass das nicht exemplarisch für alle stehen kann, dass es da auch ganz andere Fälle gibt und das Leute negative Erfahrungen machen, aber ich kann ja nun für mich keine negativen Erfahrungen erfinden [...] (Interview Daniel, Z. 310–317).

Hier wird deutlich, dass auch andere Kontexte und Erfahrungswelten bekannt sind und die eigene Situation, wie auf dem Klassenfoto, als etwa besonderes empfunden wird. Daniel verortet sich damit in einem Kollektiv, wenn er die Erfahrungen der „Anderen“, mit denen er sich verbunden sieht, mindestens zu seinen Erfahrungen in Beziehung setzen will.

Auf die Frage, was Daniel angehenden Lehrkräften mit auf den Weg geben würde, antwortet er, dass Lehrkräfte möglichst klarstellen sollten:

[...] [Ü]brigens: meine Lebensweise ist die folgende und ich bin nicht pädophil deswegen - ein ganz wichtiger Punkt den man immer noch mal wieder leider ansprechen muss - diese dusselige Annahme, dass jeder homosexuelle Mensch, jeder schwule Mann, jede lesbische Frau, jeder der auch irgendwie gleichgeschlechtlich begehrt sich dann auch zwingend für Kinder interessiert. Wir sind in einem heiklen Bereich

mit Kindern und Jugendlichen und das ist davon sauber zu trennen (Interview Daniel, Z. 335–340).

An diesen Äußerungen wird nicht nur Daniels Verortung in einem Kollektiv, sondern auch sein historisches Bewusstsein darüber deutlich, dass Homosexualität über die Verbindung mit Pädophilie als kriminell ausgegeben wurde. Er scheint daher damit zu rechnen, dass besonders in Kontexten, in denen mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird, solche Vorstellungen im Raum stehen können. Es bleibt hier offen, ob es sich um eine Vermutung handelt, eine persönliche Erfahrung oder ein Wissen um die Erfahrung Dritter den Anlass zu dieser Aussage gegeben hat.

Hypothetischer Wirkungskontext

- Die Thematisierung gleichgeschlechtlicher Begehrensweisen im Unterricht erfolgt durch die Vorgabe von Institutionen und durch den Bezug zur eigenen Lebenswelt von Lehrkräften gleichgeschlechtlichen Begehrens.
- Je nach „Rang“ und Ansehen einer Person wird das Durchbrechen von Heteronormativität sanktionsfrei möglich beziehungsweise geduldet.
- Homophobe Ablehnungen, nonverbal wie verbal werden zumeist toleriert.
- Ablehnendem Verhalten wird mit Kulturalisierung von Personen begegnet.
- Dritte fordern ihre Deutungshoheit im Hinblick auf die sexuelle Kategorisierung anderer Personen ein.
- Lehrkräfte mit gleichgeschlechtlichem Begehren werden als Ansprechpartner*in im Themenkomplex des gleichgeschlechtlichen Begehrens von Lernenden angesehen und genutzt.
- Die Kriminalisierung von Homosexualität durch die In-Beziehungsetzung mit Pädophilie wird als Problem erkannt, über das aufgeklärt werden muss.

3.2 Interview Philipp

Philipp ist der Auffassung, dass Lehrende intervenieren sollte, wenn Lernende das Wort ‚schwul‘ als negative Bezeichnung verwenden. Auch findet er es wichtig, dass Textaufgaben so formuliert sein sollten, dass gleichgeschlechtliche Paare hierin sichtbar werden. Diese Gedanken bilden den Ausgangspunkt unseres Gesprächs. Philipp berichtet dann von Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Lehrkräften und davon, wie schwierig es war, unter diesen Bedingungen sein äußeres Coming-out zu haben. Den eigenen Umgang mit dem Thema des gleichgeschlechtlichen Begehrens erläutert er ausführlich, wobei er zwischen Schulalltag und Privatleben unterscheidet. In diesem Zusammenhang wird die besondere Situation des Referendariats/Vorbereitungsdienstes hervorgehoben. Philipp bezieht sich bei der Antwort auf die Frage, wo für ihn gleichgeschlechtlicher Begehren thematisch wird, auf seine Erfahrungen als Lehrkraft in der Schule und auf seine Arbeit in einem Aufklärungsprojekt. In der Schule, sagt er, kam er bisher nicht mit der Thematik in Kontakt. Stattdessen berichtet er davon, dass er in der Schule mit der Thematik von Trans*gender in Kontakt gekommen ist. Im Aufklärungsprojekt werden dagegen verschiedenste sexuelle Orientierungen zum Thema gemacht. Bezüglich möglichen Materialien bezieht er eine klare Stellung und ist für eine grundlegende Erneuerung. Das Gespräch selbst erlebt danach einen leichten Bruch, da der Themenfluss – bedingt durch den Interviewer – nicht eingehalten wurde. Der Interviewer zieht an dieser Stelle die letzte Frage vor und vergaß eine zurückgestellte Antwort, die durch den Interviewten eingefordert wird (Z. 272ff.). Philipp berichtet ferner von heterosexuellen Lehrkräften und deren Umgang mit der Thematik sowie erneut von der Situation Trans*Jugendlicher. Am Ende erzählt er von seinen Erfahrungen im Studium und zieht Schlüsse hieraus für alle drei Phasen der Lehrkräftebildung.

Äußerungskontexte

[...] nach dem Motto Mensch die Mathearbeit war schwul. So in die Richtung. Dann wird es zu mindestens bei mir persönlich zum Thema, weil ich es dann auch anspreche, dass erstmal dieses Wort in diesem Kontext keinen Sinn macht und außerdem auch, dass dieses Wort verletzend sein kann, wenn man es so benutzt. [...] Und dann was ich durchaus auch mache, in Textaufgaben beispielsweise, wenn ich Mathe unterrichte, dass in Textaufgaben auch gleichgeschlechtliche Beziehungen vorkommen (Interview Philipp, Z. 10–17).

Der Interviewte geht am Anfang des Gesprächs direkt auf Äußerungen von Schüler*innen und seinen persönlichen Umgang mit diesen ein. Der Umgang kann als aufklärerisch und Empathie fördernd beschrieben werden. Als eine vorbeugende Maßnahme, die Philipp ergreift, könnte begriffen werden, dass er Textaufgaben im Mathematikunterricht so formuliert, dass gleichgeschlechtliches Beziehungsleben in diesen sichtbar wird.

In Bezug auf die Frage, wie es seine eigene gleichgeschlechtlichen Begehrensweise zum Thema macht, berichtet Philipp von seinen Erfahrungen mit anderen Lehrkräften: „[...] [I]n Praktika – war das am Anfang schon ein bisschen schwierig“ (Z. 30f.). Er beschreibt dies als „Herausforderung“ (Z. 36) sowie sagt: „und wusste in dem Moment gar nicht, was mache ich jetzt genau“ (Z. 36f.). Hier zeichnet sich ein Ringen mit der Sichtbarmachung seines Begehrens angesichts eines scheinbar unberechenbaren Kollegiums ab. Die Praktikumsituation kann dies noch einmal verstärkt haben: Besonders als Praktikant muss schließlich bedacht werden, wie man sich innerhalb der Institutionshierarchie verhält und verspürt möglicherweise den Druck, möglichst ‚passförmig‘ zu sein und nicht aus der ‚Rolle‘ zu fallen. Philipp vermutete Sanktionen kommen auch darin zum Ausdruck, dass er sich nur in ausgewählten Situationen als gleichgeschlechtlich begehend identifiziert: „[...] [I]ch mache kein großes Geheimnis draus, aber ich erzähle jetzt auch nicht jedem, dass ich schwul bin. Also, wenn es sich ergibt und es irgendwie zum Kontext passt, erzähle ich es ((wohl)) mal, da habe ich auch gar kein Problem mit“ (Interview Philipp, Z. 86–88). Er führt auf Nachfrage aus:

Das [Referendariat] nehme ich deswegen raus, weil, man ist ja in einer Prüfungssituation. Man wird ja von mehreren Personen bewertet (..) und ich könnte mir vorstellen, dass es auch solche Menschen gibt in Ausbildungssituationen, die dem Thema Homosexualität eher negativ gegenüberstehen. Also ich befürchte halt, also ganz konkret, ich befürchte eine schlechtere Bewertung dadurch, wenn ich erzähle, dass ich schwul bin

(Interview Philipp, Z. 95–100).

Die Beschreibung der spekulativen homophoben Einstellung von Prüfenden scheint etwas vage, dennoch wird die Konsequenz umso präziser beschrieben – jedoch ohne weitere Bezüge zu eventuellen Erfahrungswelten anderer. Die Nennung der Ausbildungssituation macht auch hier die hierarchische Abhängigkeit deutlich, in der ein Sich-Entziehen nicht möglich ist (oder mit

vielen Nachteilen verbunden wäre). Dies mündet – so kann interpretiert werden – im Vorleben von heterosexuellen Normvorstellungen, entgegen geäußelter Wünsche ein Vorbild für andere zu sein:

Also (..) gerade für Schüler und Schülerinnen habe ich irgendwie als Ziel gesetzt, den möchte ich gerne ein Vorbild auch sein. Nach dem Motto, okay, dann kennen sie eine Person, die selbst eine andere sexuelle Orientierung hat, sodass die sie sich da besser identifizieren können, halt wenn ich (.) die Motivation daraus ist vor allem daraus, wenn ich an meine Schulzeit denke, da hatte ich halt keine Lehrkraft wo man wusste, ah die ist schwul, die ist lesbisch. Ja so würde ich versuchen damit offensiv umzugehen. Andererseits, da ich ja demnächst neu anfangen an einer Schule (P. atmet hörbar aus) weiß ich es noch nicht ganz genau, ob ich das tatsächlich von vornherein so machen möchte und kann, weil man ja dann so ein bisschen auf das Kollegium, auf die Schulleitung, auf die Ausbilder angewiesen ist. (.) Das weiß ich noch nicht, dass bereitet mir ein bisschen Kopfzerbrechen, ich versuche nicht allzu viel darüber nachzudenken, sondern dann zu schauen, wenn ich in der Situation bin, wie ich damit umgehe (Interview Philipp, Z. 65–77).

Der Idealvorstellung, nämlich Vorbildfunktion für gleichgeschlechtlich begehrende Schüler*innen zu haben, scheint durch die Einbindung in eine als potenziell homophob eingeschätzte Hierarchie gebrochen zu sein. Philipp scheint sich damit in einer Situation der Ungewissheit zu befinden. Die Bedenken sind keiner spezifischen Gruppe wie zum Beispiel der Schulleitung zugeordnet. Auffällig ist, dass die Gruppe der Schüler*innen nicht als Gruppe genannt wird, die potentiell homophob verletzen könnte. Dabei stellt es für ihn doch ein Problem dar, wenn das Wort ‚schwul‘ von Schüler*innen als abwertendes Attribut benutzt wird.

Philipp beschreibt ferner den über ein Aufklärungsprojekt hergestellten Kontakt mit Schulen. Hier erzählt er auf der einen Seite von aktiven und engagierten Schulen und Lehrkräften, die Zivilcourage und Thematisierung sexueller Vielfalt planmäßig fördern. Auf der anderen Seite stehen „[...] Schulen, die sagen nein, also Homosexualität, das brauchen wir an unserer Schule nicht, also hier ist auch keiner homosexuell an unserer Schule“ (Z. 135–137). An dieser Stelle wird das bekannte/erlebte Spektrum der (möglichen) Schularbeit aufgezeigt. Die Thematisierung gleichgeschlechtlichen Begehrens scheint vom Willen der jeweiligen Institution und von

Lehrkräften abzuhängen. Auch die Sichtweisen bezüglich der Thematisierung und Sichtbarkeit gleichgeschlechtlichen Begehrens erscheinen divergent (vgl. auch Z. 155ff.).

In diesem Gesprächsabschnitt kommt es wiederholt zur Thematisierung von Trans*-Personen, die sichtbarer erscheinen, als homosexuelle Schüler*innen. Dies wird auf organisatorische Umstände zurückgeführt. Lehrkräfte müssen sich dadurch aktiver mit der Situation auseinandersetzen und wissen um die betreffenden Personen. Eine weitere mögliche Bedeutung dieser Erwähnung kann auch die Hervorhebung der Unsichtbarkeit von Schüler*innen mit gleichgeschlechtlichem Begehren sein oder ein Betonen der erhöhten Stigmatisierung von Lernenden, die als Trans* sichtbar werden (Vgl. Z. 130–190).

Erst einmal zu den Materialien, die es so in der Schule gibt. (.) Da gibt es noch sehr viel Nachholbedarf, meines Erachtens in Büchern, in den Schulbüchern jetzt speziell. Was ich vorhin zum Beispiel schon erwähnt habe, Mathematikunterricht, Textaufgabe, [...] dass das Thema so ganz unterschwellig einmal reinfließt und dann kenne ich auch (..) einzelne Seiten zum Beispiel aus Biologielehrbüchern, wo dann das Thema vorkommt und dann vielleicht in so einer Nebenbox einmal ganz kurz oder wo es einfach auch gerade wenn es um Trans* und Inter*-Themen geht, einfach nicht korrekt ist (Interview Philipp, Z. 223–233).

Die Repräsentation gleichgeschlechtlicher Beziehung in Textaufgaben wird hier erneut als Möglichkeit der Thematisierung genannt. Kritik wird an den vorhandenen Schulbüchern geäußert, die diese Möglichkeit noch nicht nutzen. Die geringe oder falsche Information zum Thema (und über dieses hinaus) wird im Laufe des Gespräches mit dem Wunsch verbunden, dass gleichgeschlechtliches Begehren „kein Randthema“ (Z. 240) mehr darstellen sollte. Die selbstverständliche Berücksichtigung von gleichgeschlechtlichen Begehrensweisen und Repräsentation in allen Fächern wird an verschiedenen Beispielen verdeutlicht. Dies legt nahe, dass eine solche Thematisierungsform bisher ausblieb und stattdessen heteronormative Vorstellungen die Regel bilden (Z. 245ff.).

Mit Bezug zu seiner Arbeit im Aufklärungsprojekt erwähnt Philipp die mediale Nutzung von Stereotypen hinsichtlich schwuler Männer:

mit dem Ziel, dass die Schulklasse halt eine Person kennenlernt mal, die schwul ist, die lesbisch ist, die selbst trans* ist und vor allem so ein Kontrapunkt zu den Medien zu setzen. Also das ein schwuler Mann, muss nicht mit bunten Kleidern durch die Gegend laufen und so in die Richtung geht das dann halt (Z. 289–293).

Hier können diverse Bedeutungskontexte vorliegen. Phillip lehnt effemierte (mediale) Darstellungen schwuler Männer ab. Dies kann als ein Plädoyer dafür gelesen werden, die Vielfalt von Ausdrucksmöglichkeiten gleichgeschlechtlichen Begehrens mehr in den Blick zu nehmen. Allerdings könnte sich hier auch der Wunsch abzeichnen, dass sich gleichgeschlechtliches Begehren möglichst unauffällig ausdrücken sollte. Die Aussage beinhaltet mindestens die Auffassung, dass die Medien wichtig für die Frage nach (Un-)Sichtbarkeit von schwulen Männern, lesbischen Frauen und Trans*Personen sind und deswegen auch kritisch anzusehen sind.

Der Interviewte berichtet auch von Einstellungen und (Vor-)Wissen von Lehrkräften: Diese „[...] wissen nicht viel über das Thema, weil es nicht in der Ausbildung irgendwo vorkommt und wenn man nicht aktiv denkt: ‚oh jetzt beschäftige ich mich mehr mit dem Thema und bilde mich weiter fort‘ aus ganz intrinsischen Motivationen, weiß man halt als heterosexuelle Person herzlich wenig davon“ (Z. 314–318). Heteronormative Lebenswelten werden hier als etwas Einschränkendes beschrieben, die durch intrinsische Motivation oder durch andere Institutionen in der Ausbildung durchbrochen werden müssen. Dies wird nochmalig ausgeführt indem auf alle Phasen der Lehrkräftebildung eingegangen wird:

[...] nichts zu dem Thema in irgendeinen Ausbildungsbereich, sei es Studium, Referendariat oder auch dann durch Fortbildungen, man lernt einfach nichts zu dem Thema, es sei denn, man möchte unbedingt etwas dazu lernen. Das heißt, es fehlt so ein bisschen das Handwerkszeug dazu, meines Erachtens, dass sie mit dem Thema gut umgehen können. Was ja wünschenswert wäre, finde ich (Interview Philipp, Z. 345–350).

Hypothetischer Wirkungskontext

- Die Thematisierung gleichgeschlechtlicher Begehrensweisen im Unterricht erfolgt nur über die Lehrkraft.
- Schulische Interaktionen (und das Nachdenken über diese hinaus) sind geprägt von Überlegungen zum offenen Umgang mit der eigenen sexuellen Orientierung.
- Abhängigkeiten in Prüfungs- und Lehrsituationen, die von Homophobie geprägt sein könnten, lassen einen offenen Umgang mit dem gleichgeschlechtlichen Begehren nicht zu beziehungsweise schränken diesen ein.
- Überlegungen zum gleichgeschlechtlichen Begehren sind oft auch von Überlegungen der geschlechtlichen Kategorisierung geprägt.
- Heteronormative Denkstrukturen müssen institutionell oder mit hoher intrinsischer Motivation von Einzelnen durchbrochen werden.
- Die Thematisierung gleichgeschlechtlicher Begehrensweisen erfolgt nicht in der Ausbildung von Lehrkräften.

3.3 Interview Max

Die Thematik stellt eine von vielen in Max' Arbeitskontext dar und findet neben anderen diversitätsspezifischen Thematiken seinen Platz in den von Max durchgeführten Seminaren. Max, der an einer deutschen Universität lehrt und unter anderem angehende Lehrkräfte in Praktika betreut, führt weiter aus, dass er Geschichten aus der eigenen Lebenswelt in Lehrsituationen einbringt. Von Anfeindungen oder Nachteilen im beruflichen Alltag kann er nicht berichten, betont aber eine besondere Situation seines Arbeitsplatzes. Dort sind auch andere gleichgeschlechtlich begehrende Personen im Kollegium, die Thematik wird von verschiedensten Seiten aufgenommen und auch Studierende treten mit Forschungsprojekten an Max heran. Mit Blick auf studentische Forschungsprojekte im LSBTIQ*-Forschungsbereich berichtet Max von Unsicherheiten im schulischen Alltag. Mit Bezug zum Begriff der Performanz stellt der Interviewte keine Unterschiede zwischen seiner Umgangsweise im Privatleben und im Arbeitsleben fest. Bezüglich Kolleg*innen und Lernenden wird eine gewisse heteronormative Grundvorstellung resümiert. In diesem Kontext kommt es zu einer längeren Erzählung. In dieser wird das Coming-out gegenüber einer Kollegin erläutert. Max berichtet dann wieder davon, dass es Fälle gab, in denen Schulen studentische Forschungs-

projekte zur Thematik erschwert haben. Dies bezieht sich nach Max auch auf Forschungen zu Migration. Anschließend denkt Max über (wünschenswerte) Vorgehensweisen im eigenen Unterricht an der Universität und in der Schule nach. Den Schluss des Gespräches bildet Max' Plädoyer für fächerübergreifende Unterrichten hinsichtlich des Themenfeldes des gleichgeschlechtlichen Begehrens.

Äußerungskontexte

Gleichgeschlechtliches Begehren ist:

[...] nie so das zentrale Thema, weil es eher um Fremdsprachenunterricht, also eher um die ganzen linguistischen Komponenten und so weiter geht, wobei wir oder ich zumindest schon probiere, weil es natürlich auch für den Kontext relevant ist, das mit einzubauen. Das heißt, es ist in den Kursen, die ich anbiete, ist es immer da, aber es ist jetzt nie der sozusagen das zentrale Thema, das den Kurs komplett trägt, sondern es gibt dann einzelne Sessions oder ich mache das auch ein bisschen von den Gruppen abhängig, also sozusagen, wenn da Studierenden sind oder größere Gruppen von Studierenden, die sich jetzt für diese Themen verstärkt interessieren, dann kann das Thema entsprechend viel mehr Platz im Kurs bekommen (Interview Max, Z. 6–15).

Der Interviewte erläutert zu Anfang, dass die Thematisierung gleichgeschlechtlichen Begehrens stattfindet. Diese besteht abhängig von der Resonanz der Teilnehmenden. Die Formulierung ‚viel mehr Platz im Kurs‘ suggeriert eine flexible Anpassung nach Bedarf, gleichzeitig suggeriert der Abschnitt ein unregelmäßiges Interesse der Lernenden. Ferner wird ausgeführt: Gleichgeschlechtliches Begehren „ist eines von vielen Themen, die im Berufsalltag immer wieder mal hier und da zum Tragen kommen“ (Z. 23f.). Max erklärt weiter: „[...] Sachen mal zu verdeutlichen, dann benutze ich manchmal gerne Anekdoten aus dem eigenen Leben“ (Z. 32f.). Dies drückt eine gewisse Routine aus. Der Interviewte berichtet daraufhin über Reaktionen von Studierenden:

Also es gibt natürlich immer mal den einen oder anderen Studierenden, der, wenn es irgendwie zu diesen Themen kommt, ein bisschen peinlich berührt ist oder so, aber (.) das ist dann ein kurzer Moment, das ist ja dann auch eher ein Ding was die Studierenden dann haben (Z. 55–59).

Hier bleibt offen, ob das ‚peinlich berührt sein‘ eine Umschreibung homophober Artikulation ist. Ein Distanzieren kann im zweiten Absatz gesehen werden, indem Studierende, dies mit sich selbst ausmachen sollen: Max entzieht sich hiermit der Situation, verantwortlich für die innere Haltung der Studierenden zu sein. Diese Beobachtungen können auf die späteren Äußerungen zum Unterricht übertragen werden:

Natürlich kommen auch durchaus andere Bemerkungen, jetzt nicht auf mich gerichtet oder einfach so mal lapidar daher gesagt. (4 Sekunden) So dann gibt es da vielleicht mal einen Spruch zurück oder so ohne, dass jetzt böse zu meinen, aber da verändere ich jetzt nicht meine Performanz oder mein Unterrichten oder mein Unterrichtsstil oder meine Art [...] (Interview Max, Z. 155–159).

Es ist möglich, die als ‚lapidar‘ beschriebenen Äußerungen und ‚andere Bemerkungen‘ dem homophoben Spektrum zuzuordnen. Diese scheinen kurz in der jeweiligen Situation Aufmerksamkeit zu erhalten, aber lediglich um eine Gegenposition zu entwickeln und abzuwehren. Zum zu bearbeitenden Gegenstand des Unterrichts werden diese nicht. Max verdeutlicht später, dass es „keine homophoben *Slurs*“ seien (Z. 163), aber heteronormative Sichtweisen reproduziert werden: „[...] gängige Idee zwischen *male* und *female* zu unterscheiden“ (Z. 167). Gleichzeitig betont Max: „[...] Kommentare, die sich jetzt irgendwie direkt gegen mich oder auch gegen andere Studierende, die sich dann im Kurs so vielleicht zeigen, hatte ich nicht [...]“ (Z. 179–181). Hier wird nicht nur deutlich, dass kein persönlicher Angriff erfolgt, sondern es scheinen auch Studierende mit gleichgeschlechtlichem Begehren in der Seminarsituation sichtbar zu werden.

Spätere Erzählungen gehen auch auf das Verhalten der Studierenden ein. Diese versucht Max selbst zu interpretieren. Er scheint es für ‚natürlich‘ zu halten, dass sich Studierende, weil heteronormative Vorstellungen geäußert wurden, für längere Zeit aus dem Seminargespräch zurückziehen: „Die dann plötzlich, obwohl der Finger sonst immer oben ist, eine ganze Stunde lang nichts sagen. Vielleicht auch, weil es ihnen unangenehm ist oder weil sie nicht wissen, wie sie sich dazu äußern sollen, also das gibt es natürlich einfach [...]“ (Z. 242–245).

Bezogen auf den eigenen Umgang mit dem Thema wird besonders der eigene Arbeitsbereich hervorgehoben:

[...] was auch, würde ich sagen, an dem Arbeitsumfeld hier etwas außergewöhnliches ist, dass es hier sehr, also vielleicht sind das eher die Vorteile, also das was bei der Frage gerade noch war, (.) also vielleicht ist es ein Vorteil, dass es sozusagen in dem Feld, auch gerade in dem Fachbereich, ich kann mir auch vorstellen, dass es vielleicht in den Naturwissenschaften oder so ein bisschen anders ist (..) dass es hier sehr, also von viele Seiten auch wirklich thematisiert wird (Interview Max, Z. 68–74).

Hier erfolgt eine Gegenüberstellung vom bekannten universitären Arbeitsbereich (Fremdsprachen) und den Naturwissenschaften (sowie möglichen anderen Bereichen), in denen ein anderer Umgang vermutet wird. An dieser Stelle wird das beschriebene Arbeitsfeld als etwas Besonderes hervorgehoben. Andere Arbeitsbereiche – so die Vermutung – lassen einen offenen Umgang beziehungsweise die beschriebene Thematisierung nicht ungehindert zu. Dies liegt vor allem auch an den Kolleg*innen, von denen viele als ‚queer‘ beschrieben werden (vgl. Z. 75).

Max ergänzt Erläuterungen zu seinem Arbeitsbereich und es kommt zur Schilderung von Problemen (Z. 82f.) bei studentischen Forschungsprojekten.⁸

Auf Nachfrage des Interviewers beschreibt er:

Ja, also ein Beispiel konkret war, dass es halt auch ein Studierenden gab, der halt ein Forschungsvorhaben auch zum Thema, (.) es war jetzt nicht genau (..) queer oder queer *Diversity* insgesamt, sondern es ging um (...) Sexualpädagogik, glaube ich, in Verbindung dann sozusagen, als fächerübergreifendes Thema in Bezug auf den Englischunterricht und da ging es darum, wie man praktisch diesen Themenkomplex mit in den Englischunterricht integrieren kann, da ging es jetzt konkret darum, dass man zum Beispiel Geschichten nimmt im Englischunterricht, wo es um das Coming-out geht oder wo es einfach Charaktere gibt, die queer sind oder queere Beziehungen. Und es war eine Fragebogenstudie, wenn ich mich entsinne, der Studierende hat das durchgeführt und hat danach die Lerner*innen tatsächlich befragt, wie die das fanden, was so deren Ansichten zu dem Thema war. (..) Und

8 Der Abschnitt dieser Erzählung erstreckt sich über die Zeilen 78–137.

das war auch alles sehr gut vorbereitet und dann hat es sich aber so gezeigt, dass die Schule (.), es konnte am Ende alles durchgeführt werden und er hat auch sehr sehr tolle Ergebnisse gebracht. Zum Beispiel, dass die Lernenden da sehr interessiert waren und das sehr gerne mehr haben wollten, aber er musste dieses Projekt, also es musste zum Beispiel seitens der Schulleitung einmal extra abgesegnet werden. Also er musste immer genau vorlegen was er abfragt, was er macht, das hatte er selber auch schon ein bisschen antizipiert, ich auch schon so ein bisschen, weil ich inzwischen weiß, wie das so manchmal ist mit den Schulen, einfach weil das in deren Wahrnehmung immer noch ein heikles Thema ist und es ist halt im Schulkontext und manchmal muss man ja die Kinder von den Themen beschützen, die es da so draußen gibt. Im Endeffekt hat dann alles geklappt, aber das passiert bei solchen Themen noch gehäuft. Das war eine Kohorte von bestimmt 50 Leuten und er war der einzige, wo es sozusagen dieses vermehrte Nachprüfen der Inhalte des Projektes gab. (.) Wo ich auch sagen würde, dass die Schulen das nachprüfen ist klar, das gehört auch dazu, aber das war jetzt auch schon für ihn etwas mehr als nötig, würde ich sagen. Das war so der eine Fall, aber ansonsten, das Gegenteil habe ich auch schon erlebt. Also ich habe auch schon ein Projekt begleitet mit einer Studierenden wo die Schule dann sehr entgegenkommend war und das sehr positiv aufgenommen hat und sogar die Ansätze, die die Studierende gemacht hat, mit übernehmen wollte in den Unterrichtsalltag nach dem das Praktikum durch war. Also gibt auch das Gegenteil, aber (..) das wären so die beiden Extrembeispiele vielleicht, die ich jetzt bisher so miterlebt habe (Interview Max, Z. 105–137).

Der Interviewte schildert den Umgang seitens der Schulleitung mit einem Forschungsprojekt, das gleichgeschlechtliches Begehren – hier mit queer gleichgesetzt – thematisiert. Diese konkretere Geschichte dient als Musterfall für andere ähnliche Forschungsprojekte. Das ‚vermehrte Nachprüfen‘ scheint im Fall eines queeren Themas und damit ‚heiklen Themas‘ die Normalität zu sein. Auch der betroffene Studierende hat diese Umgangsweise bereits voraus bemerkt. Die Erwähnung der Vermutung des Studierenden kann als Ringen um Sichtbarkeit der Thematik gedeutet werden. Dieser und andere haben trotz (vorausgeahnter) Schwierigkeiten durch Institutionen, Forschungen zu diesen Themen angestellt. Auch die Unterstützung seitens der universitären Lehre scheint hier deutlich zu werden. Andererseits scheint es auch ein Projekt gegeben zu haben, dass die Schule besonders unterstützt hat. Dieses scheint jedoch eher ein Einzelfall zu sein, wie Max andeutet.

Max berichtet dann von Situationen mit Kolleg*innen, die „immer davon ausgehen, dass grundsätzlich erstmal alle sozusagen der Norm entsprechen“ (Z. 260f.). Es kommt zur detaillierteren Schilderung einer Situation mit einer neuen Kollegin sowie einer befreundeten lesbischen Kollegin, die

[...] meinem Empfinden nach auch sozusagen, sie war damit sehr *outgoing*, also aber, irgendwann kam es dann bei so einem Grillen dazu, dass da mal, ich glaube, sie hat dann von ihrer Freundin gesprochen oder sie hat gerade eine neue Partnerin und dann guckte die andere Kollegin, bekam das mit, guckte etwas überrascht und hat dann, weil wir beide vor ihr standen, dann gefragt, aber ich dachte ihr seid zusammen. Dann mussten meine Freundin und ich halt ziemlich losprusten, also wir haben uns erstmal angeguckt und mussten dann halt lachen (..) wir haben dann gesagt, ne (M. lacht, 1 Sekunde) wir sind gute Freunde, aber selbst, wenn, dann würde das bei uns beiden definitiv nicht funktionieren (Interview Max, Z. 282–291).

In diesem Abschnitt wird Heteronormativität deutlich: Die Kollegin setzt Heterosexualität als selbstverständlich voraus. Die Kollegin scheint in diesem Zusammenhang offensichtliche Signale gar nicht wahrnehmen zu können. Sie könnte dies aber auch bewusst ignoriert haben. Das Verhalten der Kollegin nach Klarstellung beschreibt Max wie folgt:

Und dann im Nachhinein; ist dann diese Kollegin am nächsten Tag halt einmal hier rumgegangen und hat dann sozusagen im Büro die Runde gemacht und von der Neuigkeit erzählt. Allerdings war das bei den meisten, die meisten Kolleginnen und Kollegen wussten das ja schon oder waren davon ausgegangen und für die war das halt nicht so neu, deswegen war das halt eher witzig wie sie, wie das für die so ein überraschendes Moment war und für alle anderen war es eigentlich klar (Interview Max, Z. 291–297).

Max berichtet also davon, dass die Thematik (seines) gleichgeschlechtlichen Begehrens als etwas angesehen wird, das mit an der Situation unbeteiligte Dritte geteilt wird. Diese Geschichte könnte durchaus auch als eine Geschichte gelesen werden, in der Max durch eine andere Person fremdgeoutet wird und damit eine negative Konnotation haben, auch wenn er von dieser Situation als einer spricht, die ‚eher witzig‘ war. Sie war allerdings nur „*eher* [Hervorhebung v. Verf.] witzig“ (Z. 295f.).

Mit Blick auf das Arbeitsklima berichtet Max von der Normalität der Thematisierung gleichgeschlechtlicher Begehrensweisen:

Das merkt man, also in den Studierenden, klar, also das sind halt riesen Kohorten, (..) aber da gibt es auch sehr viele Studierende, würde ich, also in meinen Kursen zumindest, die da recht, also auch sehr *aware* sind, denen diese Themen sehr bewusst sind, diese Themen auch wichtig sind, aber für diese Themen auch oftmals schon, ich sage mal, ein Stück weit Normalität sind. Also weil das so, es ist nie ein exotisches Extrathema, sondern es ist eigentlich egal in welcher Komponente das Thema Gender oder *Diversity* oder auch *Queerness* ist immer irgendwo dabei. Es ist fast schon kanonisiert vielleicht (Interview Max, Z. 335–342).

Diese Aussage stellt einen leichten Kontrast zu den vorangegangenen Beschreibungen von Studierendenäußerungen und Thematisierungen dar. Kann jedoch auch als Gesamtbetrachtung interpretiert werden. Darauffolgend wird entgegen der ‚Kanonisierung‘ deutlich gemacht:

Was, wie gesagt und da sind wir bei dem Punkt, den man vielleicht am Bildungssystem noch kritisieren kann, ich fürchte sozusagen, weil das was ich auch so an Geschichten über so Sachen wie das Referendariat bekomme, auch wenn das jetzt nicht pauschalisieren soll, aber ich glaube, das ist schon so, dass die Institution Schule mit *Diversity Education* gerade was *Queerness* anbelangt noch durchaus (.) Verbesserungsbedarf hat (Interview Max, Z. 374–379).

Auch da gibt es Schulen wo das alles super umgesetzt wird, das, würde ich fast sagen, ist jetzt, sage ich mal die (..) Mehrzahl der Schulen, die ich kenne, aber es gibt eben auch noch die Fälle wo dann auch Studierende, jetzt nicht nur mit queeren oder was Diversität anbelangt, die sich auf Begehren oder auf sexuelle Orientierung oder Geschlecht bezieht, sondern wo es dann auch um Migrationshintergrund, Ethnizität und sowas geht. Wo auch schon Studierende dann zu mir und zu meinen Kolleginnen kommen, wo es dann Probleme gibt, die dann aber eben nichts mit inhaltlicher Natur zu tun haben, sondern wo es dann um sowas geht. Und das ist dann wieder ein Zeichen dafür, dass diese *Diversity Education* eben halt nicht so weit fortgeschritten ist oder nicht überall so vorhanden ist, wie sie eigentlich vorhanden sein sollte (Interview Max, Z. 395–404).

Der Interviewer verpasst hier, die Geschichten über das Referendariat weiter auszuleuchten. Der Kontext macht jedoch deutlich, dass das Referendariat oder der Vorbereitungsdienst anscheinend besondere Herausforderungen bezüglich der Thematisierung verschiedener Begehrensweisen aufweisen können. Gleichzeitig werden alle Schulen als Institution angesprochen und ein Verbesserungsbedarf bemerkt. Mit Bezug zur Betreuung von Praktika und damit einhergehender Arbeit an verschiedenen Schulen wird auch auf *Diversity Education* eingegangen und damit der ‚Diversitätsrahmen des gleichgeschlechtlichen Begehrens‘ deutlich erweitert. Auftauchenden Probleme, die nicht inhaltlicher Natur erscheinen und zwischen Schulen und Studierenden mit Migrationsgeschichte entstehen, legen die Notwendigkeit der Bearbeitung rassistischer Strukturen nahe.

Die Antwort auf die Frage: „Okay, wie stellen Sie sich denn Unterricht zu diesem Thema vor?“ (Z. 406) erstreckt sich über mehrere Seiten (Vgl. Z. 412–482). Folgend sollen nur die relevanten, möglichen Bedeutungen und strukturellen Bedingungen/Sichtweisen aufgezeigt werden und zur besseren Lesbarkeit kleinere Zitate ergänzt werden.

Max spricht sich für die „Kunst der Dekonstruktion“ (Z. 414f.) im Hinblick auf Stereotype in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien aus. Max versteht dies als fächerübergreifendes Anliegen:

Das ist aber alles, würde ich sagen, dieses fächerübergreifende, dass man auch einfach lernt, nicht die eigenen Erwartungen bisschen runterzufahren, was heißt runterzufahren nicht, aber sozusagen nicht die eigenen Erwartungen oder die Erwartungen, die auch die Studierenden, an die zukünftigen Klassen haben, dass sie nicht davon ausgehen, dass das eine homogene Gruppe ist (Interview Max, Z. 432–434).

Otherness oder *Diversity* eben als gut zu sehen und als Normalfall jetzt anzusehen und das einfach, dafür offen zu sein. Man muss sich nicht mit allen Themen auch selber gut auskennen, wenn es einen selbst halt nicht betrifft, aber dass man sozusagen entsprechend offen ist für so etwas (Interview Max, Z. 451–454).

Gleichzeitig wird hier auch der Wunsch respektive das Ziel formuliert, dass Studierende das Durchbrechen einer herrschenden Normvorstellung schaffen und die Heterogenität von Schüler*innen erkennen und zu würdigen. In der schulischen Praxis sollen dementsprechend auch gleichgeschlechtliche Begehrensweisen zum Ausdruck kommen:

[...] dadurch wird es präsenter, es wird in gewisser Weise normaler. Das ist einfach ein Teil dessen was vorhanden ist oder da ist. Was auch wiederum vielleicht für Lernerinnen vieles einfacher macht, die sich dann vielleicht auch in ihrer eigenen *Queerness* sicherer fühlen oder da eher merken, dass das überhaupt nichts Schlimmes ist, das sie das nicht verheimlichen müssen, dass es okay ist et cetera (Interview Max, Z. 476–472).

Hier wird deutlich, dass das Aufzeigen unterschiedlicher Begehrensweisen im Unterricht eine Art des Empowerments und der Resilienzförderung für Schüler*innen darstellen kann. Gleichzeitig wird in der Formulierung auch deutlich, dass ein Verheimlichen des (möglichen) gleichgeschlechtlichen Begehrens gängig ist.

Zum Schluss des Gespräches verdeutlicht der Interviewte erneut eine dekonstruktive Auffassung, an der sich alle Schulfächer orientieren sollten und in der auch ein impliziter Wunsch nach mehr Ambiguitätskompetenz zum Ausdruck kommt:

Aber so ein bisschen grundsätzlich vielleicht, diese Grenzen, jetzt nicht nur was verschiedene Arten von Begehren anbelangt, sondern genauso was Grenzen von Fächern anbelangt, also das man diese Idee, das alles immer schön in Boxen drin ist, also es gibt jetzt die Deutschunterrichtbox und dann gibt es die Englischunterrichtbox und dann irgendwo gibt es dann diese komische Box mit *Diversity* und *Queer Education*. Dass das alles miteinander verzahnt ist, dass es natürlich sehr komplex ist, dass es dadurch auch nicht einfacher wird (Interview Max, Z. 495–502).

Hypothetischer Wirkungskontext

- Die Thematisierung von gleichgeschlechtlichen Begehrensweisen in Lehr-Lern-Kontexten führen zu Irritationen.
- Bestimmte Arbeitsbereiche schaffen Freiräume und besonderes Bewusstsein der Mitarbeitenden zur Thematik gleichgeschlechtliches Begehren.
- Die schulische Thematisierung gleichgeschlechtlicher Begehrensweisen unterliegt besonderer Vorsicht und führt zu Schwierigkeiten.
- Soziale Kontakte und Interaktionen sind von Heteronormativität und zusammenhängenden Vorstellungen geprägt.
- Die Thematisierung von gleichgeschlechtlichem Begehren in Ausbildungsphasen von Lehrkräften, wie die des Referendariats oder des Vorbereitungsdienstes führen zu Schwierigkeiten.
- Schulische Interaktionen sind geprägt von Differenzenerfahrungen, verschiedener sozialer Kategorien.
- Die schulische Thematisierung gleichgeschlechtlicher Begehrensformen kann (gleichgeschlechtlich begehrende) Schüler*innen bei ihrer Identitätskonstruktion unterstützen.

3.4 Interview Johannes

Johannes ordnet direkt zu Anfang das Thema gleichgeschlechtliches Begehren unter geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ein. Es kommt zu Erzählungen, die seine schulische Praxis und seine Erfahrungen wiedergeben. Er berichtet auch von seinem persönlichen Coming-out vor einer seiner Klasse. Er erläutert Schwierigkeiten und Chancen, die ein Coming-out vor Lernenden umfassen kann und schildert unterschiedliche Situationen mit Kolleg*innen, in denen das Thema angesprochen wird. Johannes fühlt sich verbunden mit Schüler*innen, die Diskriminierungserfahrungen erlebt haben, denn er versteht das ‚Anderssein‘ als gemeinsame Erlebenswelt. Der Interviewte geht auf den weiten Inklusionsbegriff ein formuliert arbeitet an vielfaltssensiblen Schulmaterialien. Zum Schluss des Interviews spricht Johannes über Labels von Schulen sowie deren Wirkung auf alle Beteiligten. Ein Appell an das ‚Bauchgefühl‘ im Hinblick auf die Frage, ob die Lehrkraft ihr äußeres Coming-out haben soll oder nicht, bildet den Schluss des Gespräches.

Äußerungskontexte

Das kommt bei der Frage auf, wo waren sie im Urlaub und dann die Antwort darauf lautet: Ich war mit meinem Freund oder mit meinem Mann im Urlaub (..) da spielt das zum einen eine Rolle. Zum anderen sind Schülerinnen und Schüler auch einfach neugierig und fragen dann an bestimmten Stellen. Das ist so die rein, für mich erstmal, diese allgemeinste Ebene, in der wir mit Schülerinnen und Schülern im Bereich geschlechtliche und sexuelle Vielfalt umgehen. Dann gibt es natürlich an verschiedenen Stellen, in verschiedenen Fächern die Möglichkeit oder die guten Anknüpfungspunkte dann auch Vielfalt-Themen zu nennen und zu bespielen innerhalb des Unterrichts. Zum Beispiel (..) natürlich in den klassischen Gesellschaftsfächern, in den Naturwissenschaften, zu mindestens in Bio lässt sich das relativ gut auch mit einbauen. Für mich aber genauso auch im Fach Mathematik, da nutze ich gerne mal die Zeit vor den Ferien um den Film *The Imitation Game* mit Alan Turing oder über Alan Turing zu schauen mit den Schülerinnen und Schülern. Was dann wiederum das Thema Umgang mit Homosexualität in der Zeit des Zweiten Weltkrieges nochmal ganz anders thematisiert und dann auch von Schülerinnen und Schülern aktiv nachgefragt wird. (...) Natürlich ist es im Alltag auch an vielen Stellen so, dass Schüler*innen ankommen und Fragen stellen. Dass dann Beratungssituationen manchmal entstehen, manchmal auch reine Interessensfragen, manchmal auch vorab eine Interessensfrage und dann drei Wochen später eine Beratungssituation, weil es dann heißt: hier ich möchte mich ganz gerne vor Klassen outen, soll ich das machen, soll ich das nicht machen? Oder in dem Fall, dass Kolleginnen und Kollegen auf mich zukommen und sagen: ich habe jetzt die Situation in der Klasse, was sollen wir eigentlich machen (Interview Johannes, Z. 11–31).⁹

Der Interviewte schildert an dieser Stelle vorab, dass es wichtig ist, Vorbild für Schüler*innen zu sein und zugleich auch offen dafür zu sein, im Hinblick auf das eigene Leben befragt zu werden. Dieser soziale Kontakt wird als ‚allgemeinste Ebene‘ bezeichnet und bezieht ein ‚wir‘ – die Lehrkräfte – ein.

9 Der Film ‚The Imitation Game – ein Streng geheimes Leben‘ (Erscheinungsjahr 2014) handelt vom Leben Alan Turings (Juni 1912 – Juni 1954) und dessen Wirken während des Zweiten Weltkrieges. Turing hatte eine gleichgeschlechtliche Beziehung und wurde aufgrund dessen in England 1952 verurteilt. Siehe dazu zum Beispiel: Teuscher und Hofstadter 2004.

Eine andere Ebene scheint die unterrichtliche Praxis zu sein. Hier erklärt Johannes, wie die Thematik des gleichgeschlechtlichen Begehrens nicht über die eigene Biographie/Person, sondern über Medien zum Tragen kommt. Zum Schluss erklärt Johannes, dass er als Ansprechpartner und Berater in Prozessen des Coming-outs und in Bezug auf das Thema gleichgeschlechtliches Begehren verstanden wird.

In diesem Zusammenhang spricht Johannes auch von seinem eigenen Coming-out:

Und zu der Zeit habe ich den Haushalt meines Vaters aufgelöst und hatte dann sein Namensschildchen mit an meinem Schlüsselbund und dann habe ich für einen Toilettengang einer Schülerin meinen Schlüssel gegeben und dann kam so kurz nach den Sommerferien, kam dann so die Frage: Herr Meyer können wir Ihnen nochmal eine persönliche Frage stellen? (..) Dann meinte ich, na klar schieß los, ich habe da ja keine Geheimnisse. Ja, wer ist eigentlich Peter? (...) Da antwortete ich, dass Peter der Name meines Vaters ist, dann äußerte die Schülerin so ganz unvermittelt, ja wir dachten Sie sind vielleicht schwul und ihr Freund heißt Peter. (.) Worauf ich dann antwortete, ich bin zwar schwul, aber mein Freund heißt nicht Peter. Und das hat eine, das hat dann so fünf Sekunden, ungefähr gab es dann eine absolute Ruhe in der Klasse und das war wie so eine Bombe platzen zu lassen und danach war eine ausgelassene gute Stimmung da, Schülerinnen und Schüler schienen (.) das absolut positiv aufzunehmen, haben gejubelt und ich glaube, dass es auch an der Schule gerade nicht so häufig vorkam, dass es da geoutete Lehrkräfte gab. Von daher war das schon irgendwie etwas Besonderes (Interview Johannes, Z. 54–69).

Die Erinnerung an Reaktion der Schüler*innen scheint Johannes mit positiven Gefühlen zu verbinden. Johannes nimmt sein Coming-out auch deswegen als etwas Besonderes wahr, weil es nur wenige oder sogar keine geouteten Lehrkräfte an der Schule gibt. Hieran könnte deutliche werden, dass er sein Coming-out nicht nur als persönliche Frage des Sichtbarwerdens begreift, sondern dies auch damit verbindet ein institutionelles – heteronormatives – Schweigen zu durchbrechen und dadurch vielleicht sogar zu einer Veränderung beizutragen.

Johannes berichtet auch von einem anderen Vorgehen:

Was ich gerne mache, ist gerade in Stunden, die nochmal so zur Überbrückung dienen, in denen wir vielleicht kein bestimmtes Thema haben oder so etwas oder ich eine Lerngruppe verabschiede, dass ich eine offene Fragerunde mache. Schülerinnen und Schüler bringen Fragen mit, die wir am Anfang sammeln und zwar zu allen Themen rund um Naturwissenschaften, rund um (.) Gesellschaft, also von Astronomie bis zu gesellschaftlichen, rechtlichen Fragen sind da ganz_ganz viele Themen auch immer mit dabei und wir versuchen immer gemeinsam alles zu beantworten. Und da kommt tatsächlich auch häufiger mal die Frage auf. Also Fragen hinsichtlich, der Einstieg ist häufig, warum gibt es eigentlich Homosexualität. (5 Sekunden) Gibt es Homosexualität auch im Tierreich, ist das nicht widernatürlich, so etwas in der Richtung und das ist dann häufig ein ganz guter und netter Gesprächseinstieg um dann mit den Schülerinnen und Schülern konkret darüber zu sprechen und dann kommt natürlich auch immer die Rückfrage, ja wie ist das denn eigentlich bei Ihnen oder und so weiter (Interview Johannes, Z. 77–90).

Homosexualität wird in solchen Gesprächen mit Schüler*innen also zum konkreten Gegenstand. Hier scheint es um die Frage der (Nicht-)Natürlichkeit von Homosexualität zu gehen, die erstmal als fraglich erscheint. Johannes scheint dies aber als Möglichkeit des Gesprächseinstiegs zu sehen. Er erzählt weiter:

Zum Beispiel hatte ich vor einem Jahr eine Situation, als ich eine Pausenhofaufsicht gemacht habe. Ich war auf dem Spielplatz, der nahegelegen ist und habe da einfach die Mittagspause beaufsichtigt und dann kam ein Schüler, der vorher Basketball gespielt hat, kam dann zu mir rüber und meinte, ja Herr Meyer dürfte ich Ihnen da mal eine Frage stellen? (..) Und er lavierte dann ganz lange herum und hatte dann totale Schwierigkeiten, ich will aber keinen Ärger bekommen, ich möchte auf gar keinen Fall, dass sie mich zur Abteilungsleitung schicken, das ich irgendwie Ärger dafür bekomme. Und ich habe ihm immer wieder versichert, nein das ist alles gar kein Problem und schieß einfach los und so. Ja, irgendwie die anderen erzählen Sie seien schwul. (.) Und nachdem ich mich dann auch vergewissert habe, dass er weiß was das heißt, Siebtklässler, habe ich das dann auch bejaht und dann sagte er okay und ist weiter basketballspielen gegangen (Interview Johannes, Z. 95–107).

Auffällig sind hier die Äußerungen des Jungen. Johannes schildert, den sich wiederholenden Wunsch des Jungen, keinen ‚Ärger‘ zu erhalten. Die Frage nach der (vermuteten) sexuellen Orientierung der Lehrkraft wird hier mit drohender Sanktion verknüpft. Hierin spiegelt sich die Annahme wider, dass es sich bei dieser Thematik um ein Tabu handelt. Offen bleibt, ob dies davon herrührt, dass der Schüler Homosexualität an sich als Tabu versteht oder ob dieser fürchtet, mit seiner Frage quasi indirekt das auf dem Pausenhof gebräuchliche Schimpfwort ‚schwul‘ an die Pausenaufsicht zu richten. Johannes scheint diese Tabuisierung durchbrechen zu wollen, indem er sich versichert, ob der Schüler weiß, was ‚Schwul-Sein‘ bedeutet und dann direkt antwortet. Johannes ermöglicht dem Schüler hiermit möglicherweise, selbst weniger tabuorientiert mit der Thematik umzugehen.

Bei der Frage nach empfundenen Vor- oder Nachteilen des offenen Umganges mit dem eigenen gleichgeschlechtlichen Begehren antwortet Johannes:

[...] dann ist das einfach eine Facette mehr, ihn oder sie zu mögen. Im umgekehrten Fall können daraus Nachteile erwachsen, wenn die Situation sowieso schon ganz schwierig ist und (..) ob es nun Mobbing ist oder ob es halt so diskriminierende Erfahrungen auch in anderer Hinsicht eine Rolle spielen, bei der jeweiligen Lehrkraft. Denn so ein Outing zu haben, dann kann es tatsächlich eine Facette mehr sein, um Angriffsfläche zu bieten oder um auch nicht gemocht zu werden oder ähnliches. (.) Von daher würde ich sagen, ich hatte, glaube ich, absolut keine Nachteile. (...) Wenn ich sagen müsste, gibt es Vor- oder Nachteile, würde ich sagen, ganz minimale Vorteile, weil ich Schülerinnen und Schülern, die anders sind und Andersartigkeit kann ja auf sehr vielen unterschiedlichen Ebenen passieren, das ist ja nicht nur bei der sexuellen oder geschlechtlichen Orientierung der Fall, sondern kann ja in vielerlei Hinsicht passieren. (..) Das dort einfach ein größeres Vertrauensverhältnis dann auch da ist oder auch die Möglichkeit dann da ist auch ein Thema leichter anzusprechen mir gegenüber. In diesem Sinne würde ich sagen, für den pädagogischen Alltag ist es eher ein Vorteil (Interview Johannes, Z. 122–133).

Johannes vermutet also, dass es je nach Kontext zu negativen Konsequenzen führen könnte, sich als queer zu zeigen. Er empfindet es aber eher als pädagogischen Vorteil, sich als queer zu zeigen. Dies ermöglicht es ihm, ein besserer Ansprechpartner für Schüler*innen zu sein, die sich mit Fragen des ‚Andersseins‘ konfrontiert sehen, weil sie in ihm jemanden erkennen könnten,

der wegen seiner eigenen Position hier kompetent sein könnte. Das Motiv des ‚Andersseins‘ wird im Verlauf des Gespräches auch an anderer Stelle von Johannes aufgenommen und auf Lernende mit Migrationsgeschichte übertragen: Der „Umgang mit dem Anderssein, Umgang mit Diskriminierungserfahrungen [...] gerade das können meine Schülerinnen und Schüler ganz häufig gut, zu mindestens nachvollziehen“ (Z. 200–202). Johannes scheint hier zunächst nicht die verbreitete kulturalistische Vorstellung zu haben, nach der Schüler*innen mit Migrationsgeschichte aufgrund ihrer Kultur diskriminierend zu sein, unterstellt wird. Ihre Erfahrung in der Gesellschaft führt nach Johannes eher dazu, sensibel für Diskriminierung generell zu sein.

Im Umgang mit anderen Lehrkräften und speziell der Schulleitung erzählt Johannes von seinen persönlichen Erfahrungen. Diesem Abschnitt voran ging eine Beschreibung einer „unschöne Szene“ (Z. 150) mit einem Kollegen aus einer „christlich-fundamentalistischen Ecke“ (Z. 158), der die Arbeit von Johannes in einem Arbeitskreis kritisiert und als „Quatsch“ bezeichnet hatte (Z. 155).

[...] [W]er ein Problem damit hat wie ich bin, der braucht nicht mit mir umgehen. (.) (I: hmm, zustimmend) Das ist natürlich manchmal im Kollegium etwas schwierig, weil man sich natürlich nicht immer aussuchen kann, mit wem man arbeitet, aber ich kann mir aussuchen mit wem ich über Privates spreche oder mit wem ich darüber spreche wofür ich mich engagiere oder mit wem ich Facebookfreundschaften teile (Interview Johannes, Z. 161–166).

Johannes erwähnt zudem eine weitere Geschichte, die homophobe verbale Gewalt beinhaltet. Diese bezieht sich auf einen Schüler,

der massiv nach Regeln gesucht hat und nach Grenzen gesucht hat und dann im Schulflur mir Schwuchtel hinterhergerufen hat (..) wo es dann aber auch eine ganz klare Antwort von Seiten der Schule gab, also mit einer (.), der hatte vorher schon eine ganze Menge ausgefressen und dann hat er in Form einer Disziplinarkonferenz sehr deutlich gemacht bekommen, dass das Verhalten bei uns so nicht akzeptiert wird und das war überhaupt nicht weiter Thema. Auch von Seiten der Leitung wurde überhaupt gar nicht weiter hinterfragt, warum ich mich denn geoutet habe oder ähnliches. Also das habe ich manchmal einfach von Kollegen gehört, dass so ein kritischer Ton auch von der Schulleitung kam oder so. Das habe ich überhaupt nicht erlebt, da habe ich dann ein

sehr bestärkendes Moment eigentlich nur erlebt. Du bist so wie du bist und das finden wir vollkommen gut, wie du (.) an der Stelle auch arbeitest (Interview Johannes, Z.176–187).

Johannes deutet diese Erfahrung als Unterstützung durch seinen Arbeitsplatz Schule. Er vermutet aber auch, dass es anders ausgehen kann, indem nämlich das Opfer einer Beschimpfung doppelt beschämt wird, in dem dieses nämlich wegen seiner möglicherweise sichtbaren sexuellen Orientierung dafür verantwortlich gemacht wird, eine solche Beschimpfung erst möglich gemacht zu haben.

Im Vergleich zum Vorfall mit dem ‚christlich-fundamentalistischen‘ Kollegen fällt folgendes auf: Johannes reagiert auf Homophobie innerhalb der gleichen Hierarchieebene individualisierend: Wer ein Problem mit ‚ihm‘ – Johannes – hat, der kann dies einfach haben. Johannes äußert dies so, obwohl er anmerkt, dass es im Kollegium durchaus – und offensichtlich – Schwierigkeiten im Hinblick auf das Thema Homosexualität geben kann. Im Hinblick auf den Schüler, der hierarchisch unter Johannes verortet ist, kommt es dagegen bis zu einer ‚Disziplinkonferenz‘, die von Johannes als Unterstützung seiner Person durch die Schule wahrgenommen wird. Dabei bleibt unklar, ob die Schule sich hier mit Johannes solidarisiert oder den Vorfall nutzt, um den Schüler aus anderen Gründen zu disziplinieren und Johannes dies als Unterstützung versteht. Johannes’ Äußerung, dass der Schüler über diesen Vorfall hinaus eine Menge ‚ausgefressen‘ hat, könnte eher letzteres nahelegen. Dass die Schule nicht grundsätzlich an einer Veränderung im Umgang mit dem Thema interessiert sein könnte, kann sich auch an folgender Äußerung ablesen lassen:

Ich habe auch Kollegen bei mir an der Schule, die sich bewusst dafür, dazu entschieden haben, sich nicht zu outen, die dann sagen okay, in meinem privaten Umfeld bin ich geoutet, meiner Familie gegenüber bin ich geoutet, aber in der Schule ist das für mich kein Thema. Das möchte ich eigentlich nicht, dass das hier eine Rolle spielt (Interview Johannes, Z. 264–268).

Mit Blick auf das herrschende Schulklima beschreibt Johannes ein Projekt. In dessen Rahmen positionierten sich Schüler*innen auf einer Skala von 1 bis 10 zur Frage ‚Wie geht deine Schule mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt um?‘ Johannes fasst das Ergebnis wie folgt zusammen: „[D]ie aller-

meisten standen so zwischen zwei und drei auf dieser Skala, da hätte ich mich auch selber postiert“ (Z. 289–291). Er berichtet von Coming-outs von Schüler*innen, die im Regelfall in der Oberstufe passieren und „die im Prinzip einen großen Teil des LGBT-Spektrums auch abdecken“ (Z. 297). Sein Fazit zu dieser Frage formuliert er wie folgt: „Wenn ich es insgesamt anschau, wenn ich das Gesamtschulklima anschau, dann würde ich schon sagen, dass es grundsätzlich herausfordernd ist, beim Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“ (Z. 300–302).

Hypothetischer Wirkungskontext

- Lehrkräfte, die offen mit ihrem gleichgeschlechtlichen Begehren umgehen, können Schüler*innen als Ansprechpartner*in für ebensolche Themen dienen.
- Das Sprechen über (zugeschriebene) sexuelle Orientierungen scheint in einem gewissen Rahmen bei Jugendlichen tabuisiert und Sanktionen werden von diesen vermutet.
- Im Fall von homophoben (verbalen) Gewalterlebnissen kann es zur Opferbeschuldigung durch Vorgesetzte kommen.

3.5 Interview Lukas

Als Lehrkraft für besondere Aufgaben an einer Universität thematisiert Lukas gleichgeschlechtliches Begehren unter anderem, weil es der Studienaufbau vorsieht. Er berichtet zudem von der Thematisierung seines eigenen gleichgeschlechtlichen Begehrens in Lehr-Lern-Situationen. Dies geschieht durch Anekdoten aus seinem eigenen Leben. Lukas berichtet von heteronormativen Grundeinstellungen von Studierenden. Im Rahmen der Frage, ob Lukas Unterschiede in seiner Umgangsweise mit seinem Begehren oder der von Kolleg*innen feststellt, stützt er sich auf den Begriff der Performanz und stellt für sich keine Abweichungen fest. Er berichtet ferner von Begehrensformen, die im Arbeitskontext (un-)sichtbar sind und geht auf Schulmaterial ein, das zum Thema genutzt wird. Zum Schluss des Interviews geht er auch auf Rückmeldungen von ehemaligen Studierenden ein, die ihm vom Ausbildungs- sowie vom Arbeitsalltag als Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen berichten.

Äußerungskontexte

[...] es ist also Thema ganz klar in verschiedenen Seminarkontexten. Wir machen in der Einführung, ich fange jetzt einfach mal an, so vom Studienaufbau sozusagen – in den Einführungsveranstaltungen zu Cultural Studies haben wir meistens eine Sektion zu *Gender and Sexuality* in der Anglistik neben anderen Sektionen, *Race and Ethnicity*, verschiedene andere Sachen sozusagen, einführend diskutieren. Da wird auch schon ganz basal-theoretisches Material verwendet – Judith Butler sage ich jetzt nur mal als Stichwort. Dann ist es natürlich Gegenstand bei der Planung von diversen Kursen im weiterführenden Curriculum, Aufbaumodule und Mastermodule und da kommt es eigentlich bei meiner Ausrichtung in diversen Seminarkontexten gibt es immer Einheiten zu dem Thema. Ob das jetzt die Bromance ist bei diversen Sherlock-Verfilmungen und keine Ahnung was oder bei, also verschiedenste (Interview Lukas, Z. 5–16).

Die Thematisierung gleichgeschlechtlichen Begehrens geschieht also innerhalb der Logik des Studienfaches, das Lukas unterrichtet. Zum Beispiel unterrichtet er *Cultural Studies* und beschäftigt sich dann mit der Repräsentation von *Bromance* in Fernsehsendungen. Der Begriff beschreibt eine enge Freundschaft zwischen heterosexuellen Männern, die ‚romantisch‘ ist ohne dabei mit gleichgeschlechtlichem Begehren identifiziert zu werden. Zugleich ist interessant an dem Begriff, dass er an der Stelle entsteht, wo unklar zu werden scheint, was gegengeschlechtliches oder gleichgeschlechtliches Begehren ist. Beispiele für die *Bromance* (als Kombination der Worte *Brothers* und *Romance*) sind Watson und Sherlock aus der BBC-Produktion *Sherlock*. Aber auch die enge Freundschaft des ehemaligen US-Präsidenten Obama mit Vize-Präsident Biden wird medial immer wieder als *Bromance* beschrieben.

Lukas bringt das Thema aber auch zur Sprache, indem er aus seinem eigenen Leben erzählt:

Also eigentlich sozusagen (..) anekdotenhaft, wenn man sozusagen angewandte Beispiel sagt, was weiß ich, wenn zu Hause mein Freund dies macht und ich. Manchmal sozusagen, wenn ich aus einer Alltagsanekdote berichte um einen Punkt zu machen, dann wird es genauso angesprochen; also jetzt ohne, dass ich das groß aushole, sondern erzähle dann mein Mann und ich machen das so und dann kommt eben die Anekdote (Interview Lukas, Z. 22–27).

Lukas fasst zusammen: „[...] das ist, glaube ich, auch noch nie missverstanden worden und es ist, glaube ich, auch noch nie negativ aufgenommen worden“ (Z. 72f.). Mit Blick auf Vor- und Nachteile bezüglich dieser Praxis formuliert Lukas:

Also Nachteile kann ich mir jetzt innerhalb dieses Kontextes gar nicht vorstellen. Vorteile, also, man wünscht sich sozusagen, dass diese Offenheit übertragen wird und den Eindruck habe ich dann meistens auch. Aber das ist natürlich jetzt nicht prüfbar, das ist mein subjektiver Eindruck (Interview Lukas, Z. 33–36).

Hier wird der Wunsch eines gewissen Nachahmungseffektes formuliert, der Wunsch, die ‚Offenheit‘ des Lehrenden könnte sich auf die Studierenden übertragen. Auch der Wunsch nach einem offenen (geschützten) Raum für solche Fragen kann hierin gehört werden. Dies wird „von manchen genutzt und von manchen wird es nicht genutzt“ (Z. 140f.). Das Durchbrechen und Antreffen von heteronormativen Strukturen formuliert Lukas anschließend konkreter:

Ansonsten (...) nehme ich wahrscheinlich keine Rücksicht auf eine heteronormative Grundeinstellung, sondern präsentiere die Dinge so wie sie sind und dann, wer sich davon irritieren lässt, aber das ist mir eigentlich selten passiert, höchstens das Leute dann nicht wissen, ob sie (.) also da kommen dann manchmal die absurdesten Begriffe bei rum, wenn man meinen Partner benennen möchte, also ob es denn der Gefährte ist oder keine Ahnung was. Aber das ist eigentlich im engeren Kreis nicht vorhanden. Das ist nur vielleicht, wenn jemand jetzt neu in diese Situation kommt, aber eigentlich nicht (Interview Lukas, Z. 53–60).

Lukas erklärt zudem, dass wahrscheinlich viele queere Studierende seine Seminare besuchen, weil gleichgeschlechtliches Begehren hier explizit reflektiert wird:

Aber es gibt wahrscheinlich schon eine Nähe zu Studierenden, die sich dann sozusagen vermehrt in solche Kurse eintragen und für diese Themen interessieren. Also es gibt sozusagen eine Klientele, von der ich durchaus meine, dass sie hier bedient wird, eben aufgrund des Angebotes (Interview Lukas, Z. 148–151).

Zum Schluss des Gespräches wird auf gewünschte Umgangsweisen und Erfahrungen mit gleichgeschlechtlichem Begehren eingegangen. Lukas bezieht

sich hierzu auf Erfahrungen Anderer, die ihm von ihrem Referendariat oder ihrem Vorbereitungsdienst berichten. Er nennt hier zwar keine Details, macht aber Schwierigkeiten aus:

Ich weiß einfach nicht wie der Schulalltag aussieht, ich denke, dass da anscheinend Defizite sind, ich merke auch sozusagen, tatsächlich Rückmeldungen, die ich bekommen habe von Studierenden, die bei mir Kurse besucht haben, die dann in das Referendariat gegangen sind und die dort sozusagen auf Kontexte gestoßen sind und sagen und dann muss man sich doch anders verhalten, das ist jetzt irgendwas (4 Sekunden) was ich dann natürlich schade finde, aber da weiß ich halt eben auch nicht wie man diese Strukturen jetzt, abgesehen von mittelfristigen oder langfristigen Veränderungen durchbrechen kann (Interview Lukas, Z. 195–202).

Die erwähnte mittelfristige oder langfristige Veränderungsperspektive lässt darauf schließen, dass er die Schule als stärker hierarchisch-heteronormativ begreift als die Universität, in der er unterrichtend tätig ist. Es fällt auf, dass er nicht versucht, seine Umgangsweisen mit der Thematik in der Universität, an Lehrer*innen in der Schule weiterzugeben. Lukas führt weiter aus, dass

[...] oft die Rückmeldung kommt von (...) ehemaligen Studierenden, die jetzt im Referendariat sind, dass diese Gegenstände an der Schule dann aber (..) sozusagen mit Vorsicht behandelt werden müssen (..) und da gibt es wohl aber auch unterschiedliche Stufen der Offenheit, also da habe ich auch schon positive Sachen gehört, aber (..) (I: Sie sagten gerade mit Vorsicht zu genießen, können Sie das noch einmal ausführen?) (5 Sekunden) ja, wenn ich jetzt genau wüsste wie das Beispiel, was ich im Kopf habe am Ende ausgegangen ist, aber es ging darum, dass Lehreinheiten geplant worden sind in diversen Praktika, die dann aber abgelehnt worden sind. Entweder schon von den Mentorinnen und Mentoren oder ich weiß nicht so gar an höherer Stelle, das ist natürlich schade. (..) Was aber natürlich damit zusammenhängt, dass gerade die betreuenden Mentorinnen und Mentoren wahrscheinlich sozusagen (..) diese Anschlussstelle gar nicht haben (..), weil da die *Cultural Studies* Grundlagen, also vielleicht nicht vorhanden sind, keine Ahnung, also ich weiß nicht, ist natürlich eine andere Sozialisierung, wenn man da jetzt schon lange in dem Beruf ist (Interview Lukas, Z. 219–233).

Bei (geplanter) Thematisierung gleichgeschlechtlicher Begehrensweisen im Unterricht kommt es zu Ablehnungen durch hierarchisch Höhergestellte. Zurückgeführt wird dies auf fehlendes Grundlagenwissen zu gleichgeschlechtlichem Begehren, Aspekte der Sozialisation und der ‚Eingefahrenheit‘ in den Beruf. Hier kann eine Verbindung zu den genannten mittelfristigen und langfristigen Veränderungen gezogen werden, die möglich wird, wenn ‚neue‘ Lehrkräfte mit entsprechendem Wissen an die Schulen kommen. Gleichzeitig wird ein Bild von heteronormativer Machtstruktur deutlich, die Studierende in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung in ihrem Wirken einschränken.

Zum Schluss des Gespräches fasst Lukas sein Arbeitsziel zusammen. Er scheint gemäß der Cultural Studies darauf zu zielen, Bewusstsein (‚*awareness*‘) gegenüber fest konstruierten Identitäten schaffen zu wollen, um nicht in die heteronormative Falle zu ‚tappen‘, die davon ausgeht, dass bestimmte Vorstellungen von Sexualität normativ sein müssen:

Also den angehenden Lehrkräften habe ich glaube dann durch diese *Continues* sozusagen Beschäftigung mit dem Thema (4 Sekunden) genau das mit auf den Weg gegeben. Also ein Bild von Identität als Konstruktion, ein Bild, was dann dazu führt, dass sie (..) so eine Art *Awareness* oder sozusagen dafür haben, wenn sie im Schulalltag (..) auf das Thema kommen und eben nicht (...) selber nicht so eine Art heteronormative Grundannahme sozusagen in sich tragen, die sie dann auch auf ihre Schüler und Schülerinnen projizieren (Interview Lukas, 238–244).

Hypothetischer Wirkungskontext

- Um Vorbildfunktion zu haben, sollten Lehrende sich offen zur eigenen gleichgeschlechtlichen Begehrensweise äußern und können dadurch ermutigend auf Andere wirken, dies auch zu tun.
- Studierende mit gleichgeschlechtlichem Begehren suchen spezifisches Kursangebot mit ebensolcher Thematik.
- Heteronormative Machtstrukturen schränken Studierende in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung in ihrem Wirken ein.

3.6 Interview Remmer

Remmer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an einer Universität. Seine Aufgabe ist unter anderem für angehende Lehrkräfte Seminarangebote zu erstellen und diese durchzuführen. Er promovierte in einem „queeren Thema“ (Z. 68f.) und erwähnt seine nebenberufliche Arbeit in einer Erwachsenenbildung, die sich dem Bereich LSBTIQ* widmet. Er geht auf Erfahrungen anderer Personen im Bildungssystem ein und zeigt vielfaltssensible Tendenzen und Grenzen seiner Arbeitgeberin, also der Universität, auf. Remmer äußert sich ausführlich zur Sichtbarkeit von gleichgeschlechtlichen Begehrensformen im Arbeitsalltag. Er berichtet ferner von Unterrichtseinheiten zum Thema Sexualität und Geschlecht in der Erwachsenenbildung. Beendet wird das Gespräch, indem der Interviewte auf normative Ansprüche der Schule/Gesellschaft sowie darin liegende Möglichkeitsräume eingeht.

Äußerungskontexte

Also das meiste ist ja, dass ich es von mir aus tue, weil es ein Teil dessen ist was ich unterrichte und ich sage okay ich mache das auch bewusst aus dieser Perspektive, ich vermittele das jetzt vor dem Hintergrund, dass es mein Spezialgebiet ist. Das ist dann schon in der Ankündigung so, dass eigentlich auch diejenigen, die zur Veranstaltung kommen, das weitestgehend vorher wissen. (...) Da würde ich das so sagen und das andere ist, ein Kollege sammelt aus der Zeitung, die er bezieht, ein Spektrum von Artikeln, die er so im Kolleg*innenkreis verteilt. Und da bekomme ich alles was auf einer relevanten Ebene mit dem Thema zu tun hat von ihm zugeteilt. Das ist seine Art und Weise, so sagt er dann nichts dazu, aber so kriege ich halt zu verschiedenen Themen, unter anderem zu dem Thema, Zeitungsartikel, nach der Methode interessiert dich ja, so. Mit einer Kollegin bin ich so halbwegs befreundet, wo dann manchmal Bemerkungen darüber kommen welche Schwierigkeiten ihr Ehemann irgendwie mit dem Thema oder mit Sexualität oder ähnliches hat, so. Da klingt das einmal an, aber das meiste ist wirklich der konkrete Kontext zu sagen 'wir beschäftigen uns jetzt auch mit Aspekten von LSBTIQ aus einer heteronormativitätskritischen queeren Perspektive weil ich das setze' und dann müssen sich die Lernenden damit auseinandersetzen, weil es dann Stoff der jeweiligen Einheit oder der jeweiligen Veranstaltung ist (Interview Remmer, Z. 18–35).

Am Anfang des Interviews beschreibt Remmer seine Positionierung in Lehr-Lern-Kontexten, die er später noch ergänzt: „Ich bin eigentlich eine öffentlich bekannte Person, die mit und zu LSBTI-Themen arbeitet und bekannt ist“ (Z. 42). Hier werden häufig auftretende Coming-out-Situationen und ein offener Umgang mit dem eigenen gleichgeschlechtlichen Begehren formuliert. Ob der Kollege die Zeitungsartikel aufgrund von Remmers Begehrensweise oder wegen Remmers Arbeitsfeld auswählt und an ihn weitergibt, bleibt hier offen. Die Thematisierung gleichgeschlechtlicher Begehrensweisen ist in seinen Arbeitsbereich fest verankert und ermöglicht ihm eine Gestaltungsmöglichkeit, bestimmte Thematiken schlichtweg zu setzen. Der Äußerung über den Ehemann einer Kollegin wird später auf Nachfrage hinzugefügt:

Es ist eher so, dass die Kollegin ihn als (.) bisschen gehemmt geradezu verklemmt wahrnimmt und das mir gegenüber thematisiert. Sowas wie, wir waren mal zusammen im Büro und wir hatten, glaube ich, so einen Adventskalender mit (5 Sekunden) wie beschreibt man das, mit so *GoGo Boys*, die halb ausgezogen waren und zu sagen, dass sie ihren Mann damit geärgert hat, dass sie den eingekauft hat, als er dabei war, weil ihm sowas peinlich ist oder sowas. Also auf so einer Ebene ist das. Es ist nicht mir gegenüber ausgedrückt, wenn ich ihn sehe, geht der ganz normal mit mir um, der nimmt mich auch zur Begrüßung und Verabschiedung in den Arm oder sowas, also sowas weiß ich nur durch ihre kleinen Kommentare an manchen Stellen, dass er insgesamt mit Körper und Sexualität aus ihrer Sicht Probleme hat und dann eben auch wohl mit schwulen/Schwulen, möglicherweise irgendwelchen Themen hat, aber da von kriege ich selber nichts mit (Interview Remmer, Z. 136–147).

In der Erzählung wird eine Umarmung als ‚normales‘ Verhalten beschrieben. Dennoch bestehen bei Remmer scheinbar Zweifel, ob er als Person vom Ehemann seiner Freundin akzeptiert wird, da von diesem gesagt wird, dass er ‚Probleme mit Körper und Sexualität‘ hat. Offen bleibt, aus welchem Interesse die Freundin Remmer von dieser Haltung ihres Ehemannes berichtet.

Was die Frage der Sichtbarkeit von gleichgeschlechtlichem Begehren angeht, erklärt Remmer:

Also es ist manchmal, bei den Lesben ist es manchmal so, sind sie mit lesbischen oder queeren Themen unterwegs oder sind sie mit feministischen Themen unterwegs, sodass dann die Frage ist, wie sie

damit umgehen, also da gibt es manchmal Unterschiede. Aber das ist eher so ein offen lassen, als dass es ein bewusstes nicht-Thematisieren ist. Wenn sie da andere Schwerpunkte haben. Die, die ich im schwulen Bereich kenne, sind dann auch eher offen schwul in den Bildungskontexten, egal ob das Schule oder Universität ist. (...) Bei Transpersonen ist es unterschiedlich. Das hat auch damit zu tun in welcher Phase sie vom Transprozess sind. Da gibt es dann manchmal welche die, wenn der Transprozess durch ist, dass nicht mehr so viel thematisieren wollen oder dann haben sie sich anderen Themen zugewendet. Dann ist das nicht mehr so relevant oder versuchen sie auch deutlicher irgendwie Sachen auszublenden, so. (4 Sekunden) manchmal, manche nicht so. Ich kann jetzt nicht viel berichten, das sind immer Sachen, die ich eher sehr indirekt weiß. Schwule, die im Schuldienst sind, je nach dem wenn Direktorenwechsel ist oder sie zu einer neuen Schule gekommen sind. Dass sie dann erstmal wieder nicht öffentlich schwul sind und dass sie da dann Entscheidungen im Laufe ihres Lebens getroffen haben, wo sich das wieder verändert hat (Interview Remmer, Z. 111–128).

Es fällt auf, dass Remmer, um am Ende über schwule Männer zu reden, auch die Erfahrungen von lesbischen Frauen und Trans*Personen erwähnt, womit er Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede hervorhebt. Im letzten Abschnitt macht Remmer deutlich, dass die Positionierung schwuler Männer im Bildungssystem von der Hierarchie der Schule beeinflusst wird. Der Wechsel an eine andere Schule oder der Wechsel der Schulleitung kann sich nach Remmer negativ auf einen offenen Umgang mit dem gleichgeschlechtlichen Begehren auswirken, weil erarbeitete ‚Freiräume‘ dann wieder zur Disposition stehen.

Im weiteren Verlauf des Gespräches berücksichtigt Remmer weitere sozialer Kategorien, die er mit Blick auf das Arbeitsklima anspricht:

Also da wo ich (..) zunächst arbeite, ist ein (...) eine relativ deutliche Tendenz, nennen wir es mal im weitesten Sinne *Diversity* und die Notwendigkeit in so einem universitären Feld auch *Diversity* zu haben und zu sagen in welchen Feldern haben wir das, in welchen Feldern haben wir das nicht. Zu sagen, dass bezieht sich sowohl auf den Kolleg*innenkreis und dann ist es eher so eine Kategorie wie 'Race', die überhaupt nicht berücksichtigt ist. [...] Andererseits ist es klar, das Geschlecht und in Ansätzen auch Diversität und Intersektionalität auch Teil des Curriculums sein muss, auch wenn so ein Fach erstmal anders benannt ist und auch auf lehramtsorientierte Studierende, die müssen

auf diverse Schülerinnenschaften vorbereitet werden und da müssen verschiedene Aspekte thematisiert werden (Interview Remmer, Z. 153–165).

Auf universitärer Ebene scheint es Sensibilität gegenüber der Sichtbarkeit gleichgeschlechtlichen Begehrens zu geben, die hier unter Diversität gefasst wird. Remmer hält dies auch für notwendig. Da Remmer hier von seinem Arbeitsbereich berichtet, kann gedeutet werden, dass diese Sensibilität fach- oder institutsabhängig ist. Er findet, dass Grenzen dieser Sensibilität im Blick auf die Kategorie ‚Race‘ vorhanden sind. Das heißt: Das hierarchische Verhältnis, in das weiße und Schwarze¹⁰ Menschen sowie *People of Color* eingebunden sind, wird eher nicht im Zusammenhang mit gleichgeschlechtlichem Begehren reflektiert.

Remmer berichtet weiter von der Sichtbarkeit queerer Menschen und ihrer Erfahrungen an der Universität:

Da wo ich mich bewege, werden (..) heterosexuelle Aspekte, werden schwule und lesbische, es bringen immer mal wieder Studierende mit asexuelle Aspekte, ich bekomme einige mit die transpositioniert sind, die auch in der Zeit wo sie an der Uni sind, egal ob als Studierende oder Doktorand*innen, Mitarbeitende so eine Transition haben, das bekomme ich auch so am Rande mit (Interview Remmer, Z. 183–187).

Das sehe ich (.) man kriegt in der Mensa sowie auf den öffentlichen Wegen auch gewisse Paare mit, so implizit kriegt man das mit. Andererseits gibt es seit Jahren oder Jahrzehnten eingeführt ein Feministisches Referat und ein Schwulenreferat was funktioniert, was seine Themen machen kann, da kommen vielleicht auch mal im Netz irgendwelche Reaktionen, die negativ sind, aber das ist eher auf der Ebene, als das da wirklich (4 Sekunden) die Veranstaltungen finden statt. Die werden nicht gestört, ich weiß nicht, ob ab und zu ein Plakat

10 Die Formulierung Schwarz wird hier mit der Definition des ‚Initiative Schwarze Menschen in Deutschland Bund e.V.‘ (2013) gedacht: Schwarz wird an dieser Stelle großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um ein *konstruiertes* Zuordnungsmuster handelt und keine reelle ‚Eigenschaft‘, die auf die Farbe der Haut zurückzuführen ist. So bedeutet Schwarzsein in diesem Kontext nicht nur, pauschal einer ‚ethnischen Gruppe‘ zugeordnet zu werden, sondern ist auch mit der Erfahrung verbunden, auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen zu werden.

abgehängt oder beschmiert wird, aber nicht das es mir sonderlich auffällt, nicht das ich es groß als Thema erlebe [...] (Interview Remmer, Z. 197–205).

Für Remmer sind queere Menschen sichtbar an der Universität, queere Veranstaltungen erlebt er als eher unumstritten. Er schließt es aber nicht aus, dass es Widerstände zum Beispiel im Internet gibt, oder aber Veranstaltungsplakat beschmiert oder abgehängt werden. Im Laufe des Gespräches wendet sich Remmer der Frage des Unterrichtens zu und weist darauf hin, dass Verbesserung im Hinblick auf den Abbau von Heteronormativität „sehr_ sehr viel mit Sensibilisierung zu tun [hat], mit Verständnis der eigenen Positionierung, Verständnis der Positionierung der Lernenden“ (Z. 296f.). Er führt zum Schluss aus:

Ich glaube, bei angehenden Lehrkräften (4 Sekunden) für mich ist, glaube ich, die Frage, das Verständnis der eigenen Positionierung. Egal ob das bezogen auf dieses Thema jetzt LSBTI ist oder ob ich deutlicher heterosexuell, cis-geschlechtlich verortet bin. Das selber zu wissen, zu wissen wie vielfältig die Schüler*innen sind, wie sie positioniert sind. Zum anderen zu wissen, dass Geschlecht und sexuelle Orientierung nur zwei Achsen von Intersektionalität sind, wo es so zwanzig_dreizeig ((...)) und dann hören wir irgendwann auf zu zählen, gibt. Also auch diese Diversität für die Schule relevant ist. Zu sehen, eben Verständnis zu entwickeln wie normativ Anforderungen (..) aus Gesellschaft, aus Medien, sich auf Schülerinnen auswirken bezüglich Geschlecht und Sexualität. Das im Grunde zu wissen und zu wissen, (..) dass vieles was geäußert wird, was auf den ersten Blick vielleicht auch mal sehr negativ sehr feindlich ist, auch aus diesem Konflikt heraus selber Normen entsprechen zu müssen entsteht. Also, dass ich nicht irgendwie das Bild habe, ah die sind jetzt feindlich eingestellt, sondern zu verstehen welche Funktion hat eine bestimmte Äußerung in welchem Kontext. Zu verstehen, dass es Ansätze an ((schwule Identität)) bei Schülerinnen gibt (Interview Remmer, Z. 316–331).

Remmer plädiert also für mehr selbstkritische Positionierung im Blick auf komplexe Verstrickungen in Machtverhältnisse. Er plädiert weiter dafür zu fragen, wie zum Beispiel bestimmte ‚Feindlichkeiten‘ das Resultat bestimmter Machtverhältnisse sind, die sich nicht einfach, so kann vermutet werden, als simple homophobe Verachtung ausdrücken. Bei der Kritik solcher Verachtung müssten dann auch die Umstände näher betrachtet werden, unter denen eine

Person sich ‚feindlich‘ verhält. In diesem Gedanken könnte auch ein Plädoyer dafür erkannt werden, dass Studierende als angehende Lehrkräfte heteronormativitätskritische oder diversitätssensible Perspektiven kennenlernen sollten und diese bisher noch unterrepräsentiert sind.

Hypothetischer Wirkungskontext

- Spezifische universitäre Arbeitsbereiche ermöglichen Lehrenden einen offenen Umgang mit dem eigenen gleichgeschlechtlichen Begehren.
- Hierarchische Strukturen beeinflussen bei Lehrkräften die Umgangsweise mit dem eigenen geschlechtlichen Begehren.
- Bei institutioneller Thematisierung von gleichgeschlechtlichem Begehren kann es zu Widerstand (Ausdruck von Homophobie) durch Dritte kommen.
- Im universitären Kontext kommt es zur Sichtbarkeit von unterschiedlichem Begehren.
- Es bedarf einer differenzsensiblen, selbstkritischen Reflexion, um Heteronormativität und andere Normativitäten zu durchbrechen.

4 Diskussion und Resümee

Die Ausgangsfrage meiner Untersuchung war: Wie erleben männliche Lehrkräfte mit gleichgeschlechtlichen Begehren Heteronormativität im Bildungssystem und welche Umgangsweisen entwickeln sie in diesem Kontext? Mit der vorliegenden Studie wurde damit das Ziel verfolgt, die Lebenswelt der Befragten nachzuzeichnen. Strukturelle Bedingungen, Praktiken des Durchbrechens eines heteronormativen Umfeldes und resultierende Wirkungskontexte sollten dabei herausgearbeitet werden.

Um sich dem Thema anzunähern wurden Diskurse der intersektionalen Forschung sowie vertiefende Forschung zu den Wirkkomplexen gruppenbezogener menschenfeindlicher Einstellungen betrachtet.

Wie die Ergebnisse zeigen konnten, enthalten die Interviews bedeutsame Situationen des (Arbeits-)Alltages, die zur Thematisierung von gleichgeschlechtlichem Begehren führen und Heteronormativität zum Problem werden lassen.

4.1 Zusammenfassung in drei Punkten

Schulische Interaktionen sind von Differenzerfahrungen, Heteronormativität und damit zusammenhängenden Vorstellungen geprägt

Kommt es zu Äußerungen, die nonkonform zur Heteronormativität stehen, kann mit Irritationen der Hörenden und mit ablehnenden Gesten gerechnet werden. Je nach Ansehen einer Person kommt es auch zu einer scheinbar sanktionslosen Duldung. Die Thematisierung gleichgeschlechtlichen Begehrens im schulischen Kontext kann zu Schwierigkeiten oder Ablehnung zum Beispiel von Forschungsprojekten führen, wobei dies besonders in Ausbildungssituationen wie Praktika oder dem Vorbereitungsdienst/dem Referendariat vorzukommen scheint. Im Fall eines homophoben (verbalen) Übergriffes

gegen eine Lehrkraft kann sich dies auch in einer Opferbeschuldigung ausdrücken. Im gleichen Augenblick kommt es seitens der Lehrkräfte zur Kulturalisierung der ‚Täter*innen‘. Dies lässt den Schluss zu, dass vorhandene Machtstrukturen und Abhängigkeiten in höchstem Maße bedeutend für Erfahrungen und den eigenen Umgang mit dem gleichgeschlechtlichen Begehren sind. Schulische Interaktionen und das Nachdenken über diese, scheinen geprägt von Überlegungen bezüglich der eigenen sexuellen Positionierung und dem Umgang mit dieser. Rassistische, kulturalisierende Zuschreibungen dienen den Betroffenen als Erklärungsmuster für das ihnen entgegengebrachte ablehnende Verhalten. Hier kann das Minoritätenstressmodell anknüpfen und bietet Erklärungen in Form von speziellen Stressoren; gleichzeitig rückt hier auch das Phänomen des ‚Queer-Imperialismus‘ ins Bild.

Gleichgeschlechtlich begehrende Lehrkräfte durchbrechen bewusst heteronormative Strukturen

Ein offener Umgang mit dem Begehren wird unter anderem darin begründet, eine Vorbildfunktion gegenüber Lernenden einzunehmen. Vor allem sollen dadurch die Lernenden mit gleichgeschlechtlichem Begehren eine andere Sichtweise der Welt präsentiert werden. Dies bestätigt sich zum Teil in den Aussagen, die von Gesprächssituationen mit Schüler*innen berichten. Lernende verstehen hier offen gleichgeschlechtlich begehrende Lehrkräfte als Ansprechpartner für Themen des LGBTIQ*-Spektrums. Ein beschriebener Umgang gegen heteronormative Denk- und Handlungsstrukturen kann das Anpassen von Unterrichtsmaterialien sein. Konkret werden hier Medien für den Unterricht (Filme, Bücher, Arbeitsblätter) ausgewählt oder erstellt, die gleichgeschlechtliches Begehren thematisieren. Gleichzeitig werden Kontakte zu Institutionen gesucht, die Bildungsarbeit in diesem Bereich anbieten. Das Erzählen von biographischen Anekdoten erscheint als weitere Möglichkeit. An dieser Stelle fällt auf, dass bei einigen Ausführungen Trans* und Inter*-Personen Berücksichtigung finden. Verbindungen mit weiteren Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (beispielsweise Abwertung von Behinderten, Rassismus, Antisemitismus oder damit verbundene Überschneidungen) bleiben jedoch aus.

Zum Teil existieren deutliche Unterschiede in der Erfahrung von gleichgeschlechtlich begehrenden Lehrkräften, die auf den jeweiligen Arbeitsort zurückgeführt werden können

Kommt es zum Vergleich zwischen universitärer Lehre und schulischen Kontexten fällt auf, dass auf der Ebene der Universitäten ein bewusster (und zum Teil institutionell gewollter) offener Umgang mit dem gleichgeschlechtlichen Begehren gefordert wird. Hingegen kann der Umgang in Schulen als restriktiver und personenabhängiger beschrieben werden. Es ist hier eine erhöhte Eigeninitiative nötig, um gleichgeschlechtliches Begehren zum Thema zu machen. Das Sprechen über gleichgeschlechtliches Begehren scheint zudem an Schulen tabuisiert und Sanktionen werden vermutet. Starke und starre Hierarchien machen sich hier besonders bemerkbar. Demgegenüber suchen Studierende nach spezifischen Kursangeboten und es kann an der Universität von einer Sichtbarkeit unterschiedlicher Begehrensweisen gesprochen werden.

4.2 Methodenreflexion

Die vorliegende Arbeit war als explorative Studie angelegt, um einen ersten Einblick in das Forschungsfeld zu erhalten. Dies ist in dem angestrebten Maße gelungen. Gleichzeitig waren mit der verwendeten Methode auch Nachteile verbunden, die es abschließend zu reflektieren gilt. Dieser Vorgang orientiert sich an den Überlegungen Froschauers und Luegers, die ein Art Anforderungskatalog an qualitative Forschungsgespräche formulieren (Froschauer und Lueger, 2003, S. 214–219). Vorab soll die Wahl der Stichprobe kurz durchdacht werden.

Zielgruppe der Studie waren männliche Lehrkräfte, die ein gleichgeschlechtliches Begehren haben. Die Auswahl der Teilnehmenden kann als weitestgehend passiv beschrieben werden, da diese auf einen Aufruf antworteten und sich so selbstrekrutierten. Die Suche über Institutionen mit LGBTIQ*-Bezug, die aufgrund der Anonymisierung der Arbeit nicht genannt werden können, führt vermutlich zur Verzerrung. Es liegt der Gedanke nahe, dass in solchen Institutionen vornehmlich Personen anzutreffen sind, die bereits ein gewisses *Standing* bezüglich ihres gleichgeschlechtlichen Begehrens für sich selbst entwickelt haben. Im Gegensatz zur wiedergegebenen Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017b, S. 46) in der mehr als die Hälfte der

teilnehmenden Lehrkräfte in ihrer Schule nicht offen mit ihrer LSBTIQ*-Identität umgehen. Auch die Zusammensetzung der Teilnehmenden kann hier angeführt werden, die vergleichsweise eine geringe Heterogenität mit Blick auf Migrationsgeschichte und Bildungsstand aufwies. Auf der einen Seite war dies unabdingbar für die vorliegende Untersuchung – zum Beispiel in Bezug zum Bildungsstand, die eine berufliche Voraussetzung ist oder dem Bewusstsein gleichgeschlechtlichen Begehrens. Auf der anderen Seite schränkt dies auch die Heterogenität und Rekonstruktion möglicher Lebenswelten ein. Dies trifft auch auf die Fokussierung auf männliche Teilnehmende zu, die der vorliegenden Forschung einen Androzentrismus unterstellen lassen. Intersektionale Diskriminierungen konnten als Folge dessen nur selten erfasst werden, weil die Befragten vermutlich hauptsächlich aufgrund ihres Begehrens eine Schlechterstellung erfahren und nicht wegen ihres Geschlechts, Religion oder ihrer ‚Hautfarbe/Race‘.

Es ist davon auszugehen, dass die Interviews von einer geglätteten Darstellung geprägt sind. Auch mit Rückblick auf Überlegungen der *Grounded Theory* können die geleisteten Ableitungen nicht als ‚Wahrheit‘, sondern als „selektive und perspektivisch gefärbte Darstellungen“ (Froschauer und Lueger, 2003, S. 215) verstanden werden. Wenngleich die qualitative Forschung keine Objektivität anstrebt, kann sie sich mittels Vergleichbarkeit an diese annähern. Dabei geht es bei der Vergleichbarkeit um die Schaffung einer inneren Situation, die für alle Interviewten vergleichbar ist (Schreier, 2013, S. 266). Bei der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die innere Vergleichbarkeit durch die für alle Interviewten identischen Stimuli/Fragen in einem hohen Maß realisiert. Die Gesprächsführung und zusammenhängenden Fragen können grundsätzlich als gelungen verstanden werden. Den Teilnehmenden wurde ein großer Freiraum bei der Beantwortung der Fragen geboten, nur selten kam es hier zur Einschränkung durch den Interviewenden. Eine mögliche Optimierung und damit Präzisierung während des Interviewprozesses, hätte das Einbauen von Nachfragen bezüglich Begriffen wie ‚queer‘ darstellen können. Eine besondere Herausforderung stellt in dieser Arbeit das duale Geschlechterdenken dar sowie die Überlegungen zur Positionierung der Teilnehmenden. Hier konnte nur bedingt eine Reproduktion dessen vermieden werden. Dies sei zum Teil der Konzeptualisierung der Arbeit geschuldet.

Im Laufe des Auswertungsprozesses wurde hier festgestellt, dass kein festes Konzept zu diesem Begriff besteht. Das leitfadengestützte Interview als Er-

hebungsmethode erscheint dennoch durch den offenen, erzählenden Charakter passend ausgewählt. Die Interpretationsvarianten des Materials könnten zudem durch die Zusammenarbeit mit anderen Forschenden erweitert werden. Dieses Vorgehen erscheint gerade für die Methode der Systemanalyse vielversprechend, um möglichst viele Interpretationsalternativen darstellen zu können.

5 Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte aufgezeigt werden, wie Heteronormativität den Arbeitsalltag von männlichen Lehrkräften im Bildungssystem durchdringt. Gleichgeschlechtlich begehrende Lehrkräfte werden dabei in besonderer Weise vom Konzept der Heteronormativität berührt und sie stehen vor speziellen Herausforderungen. Dass Jugendliche des LGBTIQ*-Spektrums vor ebensolchen Herausforderungen (neben vielen weiteren) stehen und Ausgrenzungen erfahren, ist relativ bekannt. Das Beleuchten der Erlebenswelten und der Blick auf Lehrkräfte mit gleichgeschlechtlichem Begehren selbst, kann als Neuigkeitswert dieser Arbeit hervorgehoben werden. Unterschiedliche Erfahrungen und Umgangsweisen der Lehrkräfte gerade mit Blick auf die (Arbeits-)Orte Universität und öffentliche Schulen scheinen besonders komplex zu sein. Hier bedarf es noch weiterer Forschung.

Um an das zu Beginn genannte Zitat Butlers anzuschließen und um ein Fazit des Autors zu geben, kann festgehalten werden: Schulen, gedacht als zentrale Orte, an denen ein Beitrag zur Inklusion aller Menschen geleistet werden kann, müssen sensibel werden für die Gewalt, die in ihren Strukturen steckt. So können sie zu gewaltfreien Räumen werden – auch für Menschen mit gleichgeschlechtlichem Begehren.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2017a): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Unter Mitarbeit von Beate Küpper, Ulrich Klocke und Lena-Charlotta Hoffmann. Baden-Baden: Nomos.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017b): LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. Berlin.
- Beckstead, A. Lee (2012): Can we change sexual orientation? In: Archives of sexual behavior 41 (1), S. 121–134.
- Breckenfelder, Michaela (Hg.) (2015): Homosexualität und Schule. Handlungsfelder - Zugänge – Perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Butler, Judith (2007): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014): Epilogue. In: Bettina Kleiner und Nadine Rose (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 181–187.
- Cetin, Zülfukar (2017): Die andere Migration der Anderen. Ein Blick auf verflochtene Geschichte von Homophobie und Rassismus aus intersektionaler Perspektive. In: Uwe Sielert, Helga Marburger und Christiane Griese (Hg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxis-handbuch. Berlin/Boston: De Gruyter (De Gruyter Studium), S. 71–82.
- Cover, Rob (2016): Queer youth suicide, culture and identity. Unliveable lives? London: Routledge.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum. S. 139–167.
- Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein

- Studienbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 273–280.
- Frohn, Dominic Johannes Tobias (2015): Out im Office?! Sexuelle Identität und Geschlechtsidentität im Kontext von Arbeit. Eine differenzielle Betrachtung der Arbeitssituation, der psychischen Beanspruchung und der Leistungsfähigkeit von LSBT*-Beschäftigten: Medizinische Fakultät der Universität zu Köln, Dissertation, 2015.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. 1. Aufl. Wien: WUV (UTB Soziologie, 2418).
- Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung; Center for Intersectional Justice (2019): „Reach Everyone on the Planet...“ – Kimberlé Crenshaw und die Intersektionalität. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Haritaworn, Jin; Tauquir, Tamsila; Erdem, Esra (2016): Queer-Imperialismus: Eine Intervention in die Debatte über >muslimische Homophobie<. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. 2. unveränderte Aufl. Münster: UNRAST-Verlag, S. 187–205.
- Hark, Sabine (2002): Junge Lesben und Schwule. Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung. München: DJI.
- Hatzenbuehler, Mark L. (2009): How does sexual minority stigma "get under the skin"? A psychological mediation framework. In: Psychological bulletin 135 (5), S. 707–730.
- Hirschfeld, Magnus; Hergemöller, Bernd-Ulrich (2001): Die Homosexualität des Mannes und des Weibes. 2. Aufl., 2., Reprint 2012. Berlin: De Gruyter.
- Institut für Pädagogik (2017): Leitfaden zum Verfassen der Masterarbeit. Bildungswissenschaften. Oldenburg.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Dissertation.

- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. Zugl.: Hamburg, Univ., FB Erziehungswiss., Habil.-Schr., 1997. München: Fink.
- LesMigras Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e.V. (2012): *"...Nicht so greifbar und doch real". Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland*. Berlin.
- Lutz, Helma; Amelina, Anna (2017): *Gender, Migration, Transnationalisierung. Eine intersektionelle Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lutz, Helma; Herrera Vivar, María Teresa; Supik, Linda (Hg.) (2013): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Geschlecht und Gesellschaft, 47).
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mahler, Lieselotte; Mundle, Götz; Plöderl, Martin (2018): *Wirkungen und Nebenwirkungen des Krankheitskonzepts „Homosexualität“*. In: *Fort-schritte der Neurologie-Psychiatrie* 86 (8), S. 469–476.
- McCall, Leslie (2005): *The Complexity of Intersectionality*. In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30 (3), S. 1771–1800.
- McDermott, Elizabeth; Roen, Katrina (2016): *Queer Youth, Suicide and Self-Harm. Troubled Subjects, Troubling Norms*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Meyer, Ilan H. (2003): *Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence*. In: *Psychological Bulletin* 129 (5), S. 674–697.
- Moser, Heinz (2015): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung; [+Online-Material]*. 6., überarb. und erg. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Pachankis, John E.; Hatzenbuehler, Mark L.; Miranda, Massimo; Weatherburn, Peter; Berg, Rigmor C.; Marcus, Ulrich; Schmidt, Axel J.

- (2017): The Geography of Sexual Orientation: Structural Stigma and Sexual Attraction, Behavior, and Identity Among Men Who Have Sex with Men Across 38 European Countries. In: Archives of sexual behavior 46 (5), S. 1491–1502.
- Plöderl, Martin (2016): LSBTI und psychische Gesundheit: Fakten und Erklärungsmodelle. In: Psychotherapie-Wissenschaft 2016 (2), S. 140–151.
- Puar, Jasbir (2013): Rethinking Homonationalism. In: Int. J. Middle East Stud. 45 (02), S. 336–339.
- Roberts, Andrea L.; Rosario, Margaret; Slopen, Natalie; Calzo, Jerel P.; Austin, S. Bryn (2013): Childhood gender nonconformity, bullying victimization, and depressive symptoms across adolescence and early adulthood: an 11-year longitudinal study. In: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 52 (2), S. 143–152.
- Saewyc, Elizabeth M.; Skay, Carol L.; Pettingell, Sandra L.; Reis, Elizabeth A.; Bearinger, Linda; Resnick, Michael et al. (2006): Hazards of stigma: the sexual and physical abuse of gay, lesbian, and bisexual adolescents in the United States and Canada. In: Child welfare 85 (2), S. 195–213.
- Schack, Kathrin (2011): Liebe zum gleichen Geschlecht - ein Thema für die Schule. Aufklärungsarbeit gegen Homophobie. Marburg: Tectum-Verl.
- Schreier, Margrit (2013): Qualitative Analyseverfahren. In: Walter Hussy, Margrit Schreier und Gerald Echterhoff (Hg.): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2., überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch), S. 245–275.
- Steffens, Melanie Caroline (2010): Diskriminierung von Homo- und Bisexuellen. In: APuZ, S. 14–20.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung).
- Teuscher, Christof; Hofstadter, Douglas R. (Hg.) (2004): Alan Turing. Life and legacy of a great thinker. Berlin: Springer.

- Traunsteiner, Bärbel S. (2018): Gleichgeschlechtlich liebende Frauen im Alter. Intersektionalität, Lebenslagen und Antidiskriminierungsempfehlungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Tuider, Elisabeth (2017): Intersektionale Perspektive auf Sexualität und Gender im Kontext von Migrationsgesellschaften. In: Uwe Sielert, Helga Marburger und Christiane Griese (Hg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben - ein Lehr- und Praxishandbuch. Berlin/Boston: De Gruyter (De Gruyter Studium), S. 55–68.
- Walgensbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2., durchgesehene Aufl. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Winter, Reinhard; King, Vera; Flaake, Karin; Bosse, Hans; Deserno, Heinrich; Eggert-Schmid Noerr, Annelinde et al. (2005): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenen. Frankfurt, New York: Campus.

Internetressourcen/-verweise

- Bund katholischer Ärzte (2014): Risiken & Gefahren. Medizinische Risiken und Gefahren durch homosexuelle Praktiken werden vom BKÄ aufgezeigt.
<https://www.bkae.org/index.php?id=951&L=de> %0AGesundheitliche [31.07.2020].
- Center for Intersectional Justice. <https://www.intersectionaljustice.org/> [31.07.2020].
- Grümme, Bernhard (Hg.) (2017): Heterogenität. Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (WiReLex).
<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100317/> [31.07.2020].
- Schearer, Jamie; Haruna, Hadija – Initiative Schwarze Menschen in Deutschland e.V. (2013): Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten.
<http://isdonline.de/uber-schwarze-menschen-in-deutschland-berichten/> [31.07.2020]

Smith, Nigel M. (2015): Gay rights activists give their verdict on Stonewall: 'This film is no credit to the history it purports to portray'. Hg. v. The Guardian. <https://www.theguardian.com/film/2015/sep/25/stonewall-film-gay-rights-activists-give-their-verdict> [31.07.2020].

6 Anhang

Aufruf zur Teilnahme an Studie | 104

Interviewleitfragen | 105

Bei Interesse an den Transkripten der Interviews richten Sie bitte Ihre Anfrage an den Verlag.

Aufruf zur Mitwirkung an Studie

„Differenzierungen im Bildungssystem. Gleichgeschlechtliches Begehren in heteronormativen Verhältnissen“

Das Themenfeld sexuelle Identität ferner LGBTIQ* ist im deutschen Bildungssystem m. E. unterrepräsentiert. Als angehende Lehrkraft schreibe ich meine Masterarbeit im Bereich der Bildungswissenschaften genau zu diesem Themenfeld und suche dafür interessierte Personen.

Konkret suche ich männliche* Lehrkräfte für eine Interviewstudie (qualitative Interviews) zum Thema gleichgeschlechtliches L(i)eben und den eigenen Erfahrungen im und mit dem deutschen Bildungssystem. Die anonymen Interviews dauern circa 30 Minuten und finden in den Räumlichkeiten der Carl von Ossietzky Universität (oder nach Absprache an einem anderen Ort) statt. Bei Interesse, an dem Gespräch teilzunehmen, zögere bitte nicht, mich persönlich unter nico.noltemeyer@uol.de zu kontaktieren.

Leitfrage	Spezifische Rückfrage	Checkliste/ Notizen
1. Wenn du an deinen Arbeitsalltag (als Lehrkraft) denkst, in welchen Situationen ist ein gleichgeschlechtliches Begehren Thema?	<ul style="list-style-type: none"> In welchen Situationen ist dein gleichgeschlechtliches Begehren Thema? Wie gehst du mit dieser/dieser Situation(en) um? Welche Vor- oder Nachteile ergaben sich aus dieser/dieser Situation(en)? 	
2. Wie beschreibst du deinen Umgang mit dem Thema gleichgeschlechtliches Begehren?	<ul style="list-style-type: none"> Speziell in der Schule? 	
3. Welche Unterschiede in deiner Umgangsweise stellst du fest, wenn es um das Thema gleichgeschlechtliches Begehren im Schulalltag und in deinem Privatleben geht?	<ul style="list-style-type: none"> Wenn „keine“ – welche Unterschiede kennst du aus der Beobachtung/Erfahrung von anderer Personen? 	
4. Wie beschreibst du das Schulklima in Bezug auf die Thematisierung unterschiedlicher Begehrensformen?	<ul style="list-style-type: none"> Welche Begehrensformen werden in schulischen Interaktionen sichtbar? Wie wird damit umgegangen? 	
5. Hältst du das Thematisieren von gleichgeschlechtlichen Begehrensformen im Schulkontext für relevant?	<p>Wenn „ja“:</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Erfahrungen mit Unterrichtsmaterialien/externen Institutionen zu diesem Thema hast du? Wie stellst du dir Unterrichtsmaterial zu diesem Thema vor? <p>Wenn „nein“:</p> <ul style="list-style-type: none"> Welchen Umgang wünschst du dir im Schulkontext mit der Thematik? 	
6. Abschlussstatement: Gibt es etwas, was du abschließend noch sagen/ergänzen möchtest? (Eventuelle Rückfragen)	<ul style="list-style-type: none"> Was kannst du angehenden Lehrkräften noch mit auf den Weg geben? 	

Bildungsinstitutionen scheinen durchzogen von Heteronormativität. Binäre Geschlechtervorstellungen und Heterosexualität werden weithin als Norm begriffen. Wie trifft eine solche soziale Norm Lehrkräfte, die jener nicht entsprechen? Der vorliegende Band knüpft an Forschungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes an und unternimmt den Versuch, die Lebenswelten von Lehrkräften mit gleichgeschlechtlichem Begehren und ihren Umgang mit Diskriminierungserfahrungen nachzuzeichnen. Ziel ist es, für das Thema zu sensibilisieren und auf diese Weise einen Beitrag zum pädagogischen Diskurs zu leisten.