

Bettina Kleiner

subjekt bildung heteronormativität

Rekonstruktion schulischer
Differenzerfahrungen
lesbischer, schwuler, bisexueller
und Trans*Jugendlicher

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

herausgegeben von
Jürgen Budde

Band 1

Bettina Kleiner

subjekt bildung heteronormativität

Rekonstruktion schulischer
Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler,
bisexueller und Trans*Jugendlicher

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0677-8 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0828-4 (eBook)

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

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

Lektorat: Andrea Lassalle, Berlin

Satz: Tobias Völker

Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

Einleitung.....	13
------------------------	-----------

Teil 1: Theorie

1 Theoretische Annäherung an alltagsweltliche und schulische Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans*Jugendlichen.....	27
1.1 Heteronormative Perspektiven und schwierige Zugänge.....	28
1.2 Jugendliche zwischen Normen und Möglichkeiten.....	30
1.3 Untersuchungen zu Lebenslagen und Ausgrenzungserfahrungen von LGBT*Q(I) Jugendlichen	32
1.3.1 Coming-out.....	35
1.3.2 Differente Lebenslagen.....	37
1.3.3 Schulen als heteronormative Orte.....	40
1.4 Zur Bedeutung von Schule und Unterricht als Felder der Subjektivation	42
1.5 Wie Geschlechter(-Unterscheidungen) und Begehren in schulischen Interaktionen relevant gemacht werden.....	46
1.5.1 Sozialkonstruktivistische Perspektiven auf die Relevantsetzung von Geschlecht im Schulalltag	46
1.5.2 Dekonstruktivistische Ansätze zur Rekonstruktion der Bedeutung von Geschlecht und Begehren im schulischen Alltag	52
1.6 Resümee.....	57
2 Zentrale Begriffe der Subjekt- und Geschlechtertheorie Judith Butlers als sensibilisierende Konzepte.....	59
2.1 Heterosexuelle Hegemonie als zentrale symbolisch-diskursive Ordnung	62
2.1.1 Butlers Lacan-Lektüre	64
2.1.2 Regulierung von Einordnungen und Ausschlüssen	67
2.1.3 Heteronormativitätskritik und Intersektionalität.....	71
2.2 Performativität: körperlich(-sprachlich)e Zitate und ihre materialisierenden Effekte	72
2.2.1 Anrufungen als Motoren leiblicher Inszenierungen.....	76

2.2.2	Die Kette Anrufung – Performativität – Materialisierung	78
2.2.3	Resignifizierungen: Enteignung, Aneignung und Umdeutung von Normen	79
2.3	Performativität revisited: (körperlich-)sprachliche Anredeformen als Zitate historischer Sprechergemeinschaften	83
2.3.1	Zum Verhältnis von gesellschaftlichen Bedingungen und symbolischer Struktur.....	87
2.3.2	Resignifizierung revisited: Einsprüche und Formen des Zurücksprechens.....	88
2.4	Melancholie als Ort erzwungener Verluste und als Quelle des Widerstands.....	91
2.4.1	Ambivalente Subjekte: die leidenschaftliche Verhaftung mit Anderen und die Entstehung von Handlungsmacht.....	92
2.4.2	Wendungen.....	95
2.4.3	Niedergeworfene Rebellion als Anlass für das Aufbegehren gegen die Norm	97
2.5	Übersetzung der zentralen Thesen Judith Butlers in empirische Fragen	99
3	Bildungsprozesse im Zusammenhang mit Differenzordnungen: eine ergänzende heuristische Perspektive.....	103
3.1	Die Theorie des Widerstreits als Bildungsanlass	105
3.2	Transformatorische Bildungsprozesse	112
3.3	Bildungstheoretische Arbeiten im Anschluss an Judith Butler	120
3.4	Verknüpfung der Theorie Judith Butlers mit den transformatorischen Bildungsprozessen.....	123
3.5	Übersetzung zentraler Thesen der transformatorischen Bildungsprozesse in empirische Fragen.....	128
Teil 2: Methode und Methodologie		
4	Zur Methodologie und Methode der empirischen Untersuchung von Positionierungsprozessen, Handlungsmöglichkeiten und Bildungsprozessen.....	133
4.1	Biographische Erzählungen als Weg einer rekonstruktiven Geschlechter- und Bildungsforschung	134
4.1.1	Überlegungen zum Interviewverfahren	137

4.1.2	Das episodische Interview als Erhebungsverfahren.....	139
4.2	Orientierung an der Narrationsanalyse als Rekonstruktionsverfahren	142
4.2.1	Verlaufskurven und biographische Handlungsschemata als zentrale kategoriale Unterscheidung in der Biographietheorie Fritz Schützes.....	143
4.2.2	Erzähltheoretische Grundlagen narrativer Interviews.....	145
4.3	Kritik an Schützes Methode und diskurstheoretisch informierte Weiterentwicklung	148
4.4	Implikationen der Verknüpfung des diskurstheoretischen Rahmens mit schulbiographischen Darstellungen	152
4.4.1	Das narrative und das erzählte Ich	153
4.4.2	Sequenzialität	153
4.4.3	Anrufungen bei der Suche nach Proband_innen.....	154
4.4.4	Mögliche Effekte des Coming-out- und Trans*Narrativs.....	155
4.5	Der Forschungsprozess	157
4.5.1	Durchführung der Interviewgespräche	159
4.5.2	Transkription und Anonymisierung	160
4.5.3	Vorgehen bei der Analyse	162
4.5.4	Weitere Interpretationsentscheidungen.....	165
4.6	Methodenreflexion	167

Teil 3: Empirische Untersuchung

5	Rekonstruktionen der Interviewgespräche mit Jannes und Luka: Coming-out und die Aneignung von Femininität im schulischen Alltag als widerständige Antworten auf Differenzerfahrungen	173
5.1	Jannes: Verletzendes Sprechen neu besetzen und das Coming-out im Deutschunterricht.....	175
	Zentrale Ergebnisse der Fallrekonstruktion: Die diskursiven Konventionen des Unterrichtsgesprächs nutzen zur sprachlichen Bedeutungsverschiebung	210
	Begrenzungen und Ermöglichungen im Rahmen von Heteronormativität	213
	Bildungstheoretisch informierte Lesart zu Jannes' Erzählung von Differenzerfahrungen und Transformation homophober Anrufungen	217

5.2	Luka: Aneignung von Femininität auf der Ebene leiblicher Inszenierungen und die Einführung des Trans*Subjekts in den Schulalltag.....	223
	Zentrale Ergebnisse der Fallrekonstruktion: Veruneindeutigung als widerständige Strategie.....	250
	Begrenzungen und Ermögligungen im Rahmen von Heteronormativität	254
	Bildungstheoretisch informierte Lesart zu Lukas Erzählung von Differenzenerfahrungen und ihrem widerständigen Umgang mit dem Zwang zur eindeutigen Geschlechtsidentität.....	258
5.3	Vergleich der beiden Fallrekonstruktionen: Begrenzte Gestaltungsspielräume und Möglichkeiten der Erweiterung	261
5.3.1	Zur Fallauswahl	261
5.3.2	Ausgrenzung als Begrenzung und Handlungspotenziale als Erweiterung adoleszenter Möglichkeitsräume	264
5.3.3	Ein erster Entwurf von Widerständigkeit auf der Grundlage der Empirie	269
5.3.4	Der Blick der Jugendlichen auf die Schule.....	271
6	Vergleichende Darstellung der weiteren Interviewrekonstruktionen: Spezifische Dilemmata.....	275
6.1	Emmi: Zitieren und Widersprechen	275
6.2	Till: <i>Passing</i> und ambivalente Zugehörigkeiten	287
6.3	Sandy: Ausweichen und Widersprechen.....	299
6.4	Franky: Schutzsuchen und Anpassen.....	311
6.5	<i>Passing</i> als Strategie, Unsichtbarkeit und die Gerüchteküche	321
7	Diskussion der Ergebnisse aus theoretischer Perspektive.....	325
7.1	Reflexion der empirischen Ergebnisse aus der Perspektive von Judith Butlers Subjekt- und Geschlechtertheorie	326
7.1.1	Begrenzende und ermöglichende Anrufungen.....	326
7.1.2	Resignifizierungen: Eigensinnige und kreative Handlungspotenziale	331
7.1.3	Zwischen Exponierung und Unsichtbarmachung	336
7.2	Umdeutungen und Perspektivveränderungen als Bildungsprozesse	341
7.2.1	Differenz als Bildungsanlass für wen?	342

7.2.2 (Schulische) Bedingungen für transformatorische Bildungsprozesse	347
8 Schluss.....	351
Literatur	359

Dank

Dieses Buch beinhaltet die geringfügig überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die 2014 in der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg angenommen wurde. Forschungsarbeiten entstehen, anders als oftmals angenommen, nicht (nur) in singulären Denk- und Arbeitsprozessen am Schreibtisch. So ist auch die mehrjährige Arbeit, die diesem Buch vorausging, von der Unterstützung und Präsenz verschiedener Menschen und vielfach freundschaftlicher Arbeitsverbindungen getragen.

Mein erster Dank gilt meinen beiden Betreuer_innen, Hans-Christoph Koller und Helene Decke-Cornill. Sie haben mich in unterschiedlichen Phasen des Arbeitsprozesses in je eigener Weise ganz wunderbar begleitet, ermutigt, mit Fragen inspiriert und konstruktiv herausgefordert. Ihnen verdanke ich nicht nur zahlreiche inhaltliche Weiterentwicklungen, sondern auch manch persönlichen Bildungsprozess. Ich habe weit mehr gelernt, als dieses Buch abzubilden vermag.

Bei meiner mündlichen Gutachterin Anja Tervooren bedanke ich mich von Herzen für ihre fachlichen Anregungen und die immer konstruktive und weiterführende Kritik, vor allem bezogen auf die Rekonstruktionen meiner Interviews. Darüber hinaus hat die Möglichkeit, an ihrem Kolloquium und an Arbeitszusammenhängen in der Universität Essen teilzuhaben, diese Arbeit sehr bereichert.

Melanie Plößer hat mir in der Abschlussphase der Dissertation mit vielerlei Orientierungshilfen den Rücken gestärkt: Ihr danke ich für den kollegialen und freundschaftlichen Austausch, der längst nicht nur von unserer gemeinsamen Begeisterung für Judith Butlers Theorie getragen ist.

Meine Interviewpartner_innen können aufgrund der Anonymisierung der empirischen Daten nicht namentlich genannt werden, jedoch verdanken ich und meine Arbeit ihnen ganz Wesentliches. Ihre Bereitschaft, mir Einblick in ihre Schulbiographien und Selbstverständnisse zu gewähren, hat diese Untersuchung überhaupt ermöglicht. Nicht nur stellen Auszüge ihrer biographischen Erzählungen das Herzstück dieses Buches dar, sondern ihre durch die Interviews vermittelte Präsenz und Kreativität hat mich während des ganzen Arbeitsprozesses begleitet, beeindruckt und bestärkt.

Ein Abschlussstipendium der KURT UND KÄTHER KLINGER-Stiftung hat mir ermöglicht, mich für anderthalb Jahre ausschließlich dem Niederschrei-

ben meines Forschungsprozesses zu widmen. Insbesondere Ellens Schwantes und K.-D. Schuck bin ich in diesem Zusammenhang ausgesprochen dankbar für ihren Einsatz für mein Forschungsprojekt und die Teilfinanzierung meiner Publikation durch die Stiftung.

Darüber hinaus profitiert diese Arbeit von zahlreichen Arbeitszusammenhängen und Einzelpersonen. Ein großes Dankeschön für gemeinsame Rekonstruktionen und engagierte methodologische Diskussionen zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Arbeitsprozesses geht an die Doktorand_innenkolloquien von Hans-Christoph Koller, Anja Tervooren, Helene Decke-Cornill und Andreas Bonnet sowie von Mechtild Gomolla. Im Austausch mit Barbara Scholand, Nadine Rose und Sebastian Schinkel hat sich sukzessive konkretisiert, wie sich biographische Interviews mit einem diskurstheoretischen Rahmen verbinden lassen. Kim Scheunemann danke ich für das gemeinsame Nachdenken und den Austausch über Rekonstruktionen der Selbstverständnisse von Trans* und Inter*Personen und bei Jessica Vehse, Anne Holfelder Tina Gericke und Timm Christensen bedanke ich mich für das Lesen und Besprechen einzelner Interviewpassagen. Für kluge und ausgesprochen hilfreiche Anmerkungen zu früheren Kapitelversionen und für ihre Bereitschaft zum gemeinsamen Nachdenken auch in Zeiten der Auslastung mit eigenen Projekten danke ich ganz besonders Elke Bosse und Anne Brüninghaus!

Unerlässlich (auch) in der nicht immer einfachen Zeit des Promovierens waren meine langjährigen Weggefährten_innen Kiu Urban, Lisa Schmidt, Elke Bosse, Finn Jagow und Tobias Völker. Ihnen danke ich nicht nur für den langen Atem und den emotionalen Rückhalt, sondern auch für die Bereitschaft zum inhaltlichen Austausch und zu zahlreichen Kaffeepausen, Abendessen und Spaziergängen. Bei Lisa Schmidt bedanke ich mich darüber hinaus für ihr Mitdenken und ihre Korrekturen in letzter Minute und bei Tobias Völker für das Erstellen des Typoskripts der Arbeit und für seine einzigartige Ruhe und Geduld angesichts des wiederholten Verschiebens von Terminen.

Danken möchte ich auch meiner Familie, insbesondere meinen Eltern und Annemarie Mutenhammer dafür, wie sie mich für diese Arbeit unterstützt haben, für zahlreiche Erholungspausen und ein wunderbares Zuhause im Süden Deutschlands.

Miriam von Maydell vom Verlag Barbara Budrich kommt ein herzliches Dankeschön zu für die immer wieder gute, unkomplizierte und kompetente Betreuung von Publikationen.

Den Denk- und Arbeitsprozess vom Entwurf bis zum Ende dieses Projekts und alle damit einhergehenden Fragen, Höhen und Tiefen begleitet, bereichert und mitgetragen hat mein_e Lebensgefährten_in T. Bleck. Ihr verdanke ich mehr, als sich hier oder anderswo in Worte fassen ließe.

Einleitung

Das Jahr, in dem diese Untersuchung abgeschlossen wurde, war geprägt von hitzigen politischen Debatten zur Frage der Thematisierung von Geschlecht und Sexualität in der schulischen Bildung und sexualpädagogischen Arbeit. „Hass und Heteronormativität“ betitelte die *Jungle World* im Juli 2014 einen Artikel¹ über die Kontroversen. Dieser skizziert das Klima, das erzeugt wurde durch Anfeindungen von Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen, die heteronormativitätskritische Forschung und pädagogische Praxis betreiben.

Die Debatte, die sich im Kern um die Frage dreht, welche Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität Kindern und Jugendlichen in der Schule und in der sozialen Arbeit vermittelt werden sollen, welche Lebens- und Begehrensweisen und Geschlechtsidentitäten damit als gesellschaftliche Normalität dargestellt werden, entzündete sich an einem Arbeitspapier zur geplanten Reform des Bildungsplans in Baden-Württemberg². Dessen Inhalt ist ein Konzept, in dem Vorschläge dazu gemacht werden, wie die Akzeptanz sexueller Vielfalt zum Querschnittsthema in baden-württembergischen Schulen gemacht werden kann.

Die zweite Spitze der Kontroverse bildeten Diffamierungen von Wissenschaftler_innen, deren Arbeiten heteronormativitätskritische sexualpädagogische und sexualwissenschaftliche Ansätze vertreten. Sowohl in einer Petition *gegen* die Etablierung des Querschnittsthemas sexuelle Vielfalt³ als auch in den im *Jungle-World-Artikel* beschriebenen Hasstiraden gegen die Wissenschaftler_innen artikuliert sich deutlich, was mit solchen heteronormativitätskritischen Arbeiten in Frage gestellt und von den Gegner_innen mit allen Mitteln verteidigt wird: das Privileg der Heterosexualität und hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit sowie die Vorrangstellung der Ehe zwischen Mann und Frau und der traditionellen Kleinfamilie.

In einer Stellungnahme der *Fachgesellschaft Gender e.V.* zur Diffamierung der Kolleg_innen heißt es: „Sexualität und Geschlecht sind keineswegs zufällige Schauplätze des Fragens; ihre Naturalisierung, also ihr Entzug aus

- 1 Vgl. <http://jungle-world.com/artikel/2014/30/50269.html> (letzter Abruf: 10. September 2014).
- 2 Das entsprechende Arbeitspapier ist auf der Website des Kultusministeriums in Baden-Württemberg zu finden: <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Sexuelle+Vielfalt> (letzter Abruf: 10. September 2014).
- 3 <https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> (letzter Abruf: 10. September 2014).

subjekt bildung heteronormativität

dem Bereich wissenschaftlicher Verhandlung, ist eine grundlegende Voraussetzung für ein autoritäres, hierarchisches und doktrinäres Verständnis von Wissenschaft und Gesellschaft.⁴

Folgt man der Stellungnahme der *Fachgesellschaft Gender*, richten sich die Anfeindungen nicht allein gegen einzelne Kolleg_innen, sondern gegen eine breite wissenschaftliche und soziale Strömung. Damit steht folglich sehr viel grundsätzlicher in Frage, welches Verständnis von Gesellschaft, Wissenschaft und Bildung zukünftig befördert werden soll. Bezieht man diese Debatte auf Schule, ist von besonderem Interesse, ob Schulen als staatliche Organisationen ihren Bildungs-, Erziehungs- und Integrationsauftrag in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Identitäten und Lebensweisen (weiterhin) an einem heteronormativen Privileg orientieren oder es zur Disposition stellen und damit auch andere Lebensmodelle, Sexualitäten und Begehrensweisen vermitteln und ansprechbar machen.

Nun ist diese Debatte keineswegs neu: In Berlin und Hamburg etwa steht die Akzeptanz sexueller Vielfalt schon seit Langem in den schulischen Rahmenplänen⁵ und in Hamburg kooperieren seit drei Jahren Mitarbeiter_innen des Landesinstituts für Lehrer_innenbildung und Schulentwicklung, ein Schulaufklärungsprojekt und einzelne Hamburger Schulen mit dem Ziel, im Schulalltag und Unterricht ein Klima zu schaffen, das auch lesbische, schwule, bisexuelle, Trans* und Inter*Jugendliche in ihrer Entwicklung befördert⁶. Die Argumentation solcher und ähnlicher Ansätze beruht auf einem durch Schulgesetze und schulische Rahmenpläne vermittelten Verständnis von Schule, das besagt, dass Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz *alle* Kinder und Jugendlichen in ihrer persönlichen, also auch geschlechtlichen und sexuellen Entwicklung unterstützen soll. Verschiedene Untersuchungen weisen aber darauf hin, dass Kinder und Jugendliche, die nicht mit Geschlechternormen konform gehen (können) oder schwule, lesbische und Trans*Eltern bzw. Bezugspersonen haben (vgl. Streib-Brzic/Quadflieg 2012), im Schulalltag mit der Abwesenheit ihrer Lebenswelten in Unterrichtsinteraktionen und vielfach mit Erfahrungen der Stigmatisierung, Entwertung und Ablehnung konfrontiert sind (vgl. Klocke 2012, Krell 2012). Folglich besteht, wenn Schule ihrem Handlungsauftrag nachkommen will, seit Langem Veränderungsbedarf.

4 Stellungnahme des Vorstands der Fachgesellschaft Gender e.V.: http://www.fg-gender.de/wp-content/uploads/2014/07/stellungnahme_fg_gender_230714.pdf (letzter Abruf: 10. September 2014).

5 Bildungspläne Hamburg: <http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2363352/gym-seki/>; Bildungspläne Berlin: <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/> (letzter Abruf: 10. September 2014).

6 Vom Landesinstitut herausgegebener Erfahrungsbericht: <http://li.hamburg.de/publikationen/4329722/sexualerziehung-in-der-schule/> (letzter Abruf: 16. Februar 2015).

Einleitung

Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Debatten, in denen verhandelt wird, wer fraglos zur (geschlechtlichen und sexuellen) gesellschaftlichen „Normalität“ gehört und sich damit auch in (schulischen) Re-Präsentationen gesellschaftlicher Verhältnisse wiederfindet, sind für die vorliegende Arbeit in zweifacher Hinsicht von Interesse: Zum einen beeinflussen sie, wie die Diskussion über den Bildungsplan in Baden-Württemberg zeigt, ganz konkret Unterrichtsinhalte und das schulische Klima. Zum anderen, so die hier vertretene Annahme, verdichtet sich ein solches Sprechen zu Aussagesystemen, also zu Diskursen, die Geschlecht, Begehren und Lebensformen als anerkennbare oder nicht anerkennbare hervorbringen. Diese Diskurse gehen der Schule zwar voraus, werden dort aber von Schüler_innen, Lehrer_innen, Sozialarbeiter_innen und anderen aufgegriffen, bestätigt oder modifiziert.

Der zentrale Gedanke, der dieser Arbeit zugrunde liegt, ist also, dass solche Diskurse Einfluss darauf nehmen, wer als *fraglos zugehörig* oder *anders* wahrgenommen und positioniert wird, und auch darauf, wie sich Menschen selbst verstehen. Pädagogische Institutionen sind für solche Prozesse insofern als produktive Institutionen zu verstehen, als sie Jugendliche in gesellschaftliche Verhältnisse einführen, die durch solche diskursiven Ordnungen strukturiert sind (vgl. Mecheril in Vorb.). Geht man weiter davon aus, dass Diskurse auch modifiziert werden können, stellt sich die Frage, in welchen schulischen Kontexten solche Umdeutungen von wem und wie vorgenommen werden können.

In der Diskussion über Homophobie an Schulen oder die Fragen, ob und wie sexuelle Vielfalt dort Thema werden kann, kommen lesbische, schwule, bisexuelle und Trans*Jugendliche bisher wenig zu Wort. Wie erleben sie ihre Schulzeit? Welchen Einfluss haben die skizzierten widersprüchlichen Diskurse wie etwa der in Schulgesetzen und Bildungsdebatten verankerte demokratische Gleichheitsdiskurs auf der einen und die durch Ausschlüsse geprägten Normalitätsdiskurse auf der anderen Seite auf den schulischen Alltag? Dass die genannten Jugendlichen an der Schule Ausgrenzung erleben, ist inzwischen relativ bekannt. Wie und wo Diskriminierung passiert, inwiefern sie mit bestimmten Formen des Lehrerhandelns korrespondiert und welche Umgangsweisen Jugendliche, die nicht mit Geschlechternormen konform gehen (können), mit Herausforderungen im Schulalltag entwickeln, ist hingegen bisher unerforscht.

Ein Hauptkenntnisinteresse dieser Arbeit ist deshalb, zu untersuchen, wie LGBT*Q⁷ Jugendliche ihren Schulalltag erleben, mit welchen Normali-

7 Das Akronym LGBT*Q (lesbian, gay, bisexual, trans* and questioning) beschreibt Menschen, die sich als lesbisch/schwul/bisexuell begehrend, trans* und/oder, bzw. als questioning, also in Bezug auf Geschlecht und/oder Begehren suchend oder fragend verstehen. Inter*geschlechtliche Jugendliche sind, das wird inzwischen vielfach berechtigt kritisiert, bisher nur in wenigen Untersuchungen berücksichtigt, auch die Überschrift meiner Arbeit

subjekt bildung heteronormativität

tätsvorstellungen sie dort konfrontiert sind, welche Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen sie machen und welche Handlungspotenziale sie entwickeln. Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung stehen mithilfe episodischer Interviews erhobene schulbiographische Erzählungen dieser Jugendlichen. Damit werden Normalitäten und Perspektiven derjenigen Jugendlichen zentral gesetzt, von denen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit angenommen werden kann, dass sie im schulischen Alltag in einer begrenzenden oder verletzenden Weise mit Geschlechternormen konfrontiert sind.

Mein Vorgehen beinhaltet insofern einen Perspektivwechsel, als der Blick gewissermaßen von der Peripherie der heteronormativen Geschlechterordnung⁸ auf das Zentrum, nämlich die in schulischen Interaktionen hervorgebrachten Normalitätsvorstellungen sowie damit verbundene Prozesse der Homogenisierung und Differenzerzeugung im Mittelpunkt stehen. Die untersuchungsleitende Annahme ist, dass dieser Blick von der Peripherie eine ganz spezifische Perspektive auf schulische Interaktionen und darin erzeugte Hierarchien, Differenzen und Leerstellen ermöglicht. Gefragt wird insbesondere danach, inwiefern und warum die von mir interviewten Jugendlichen zu Anderen gemacht werden, welche Verhältnisse in den beschriebenen Interaktionen entstehen und inwiefern ausgeschlossene oder herabgewürdigte Subjektpositionen neu besetzt und wieder in den schulischen Diskurs eingeschrieben werden können.

Meinen Gesprächspartner_innen war keineswegs gemeinsam, das soll hier bereits vorweggenommen werden, dass sie in ihren Identitäten festgelegt waren. Gleichwohl kann als Gemeinsamkeit beschrieben werden, dass sie die Jugendzentren, über die ich sie kontaktiert habe, deshalb frequentiert haben, weil für sie Heterosexualität und/oder eine rigide zweigeschlechtliche Verortung nicht die gelebte Realität darstellt oder aber zumindest nicht die einzige oder einzig denkbare Realität ist.

Um die rekonstruierten Erfahrungen dieser Jugendlichen nicht als Problem einer Minderheit zu missdeuten, sondern den sozialen und schulischen Ein- und Ausschlussmechanismen Rechnung tragen zu können, die diese hervorbringen, ist eine gesellschaftstheoretische Rahmung notwendig, die

markiert diese Leerstelle. (Im Methodenkapitel wird angeführt, warum mein Zugang zu den Jugendlichen über entsprechende Beratungsstellen den Kontakt zu Inter*Personen ausgeschlossen hat). Wenn Untersuchungen Inter*Jugendliche einschließen, wird dies im Forschungsüberblick auch explizit angeführt; falls inter*geschlechtliche Jugendliche nur in einem Teil der beschriebenen Untersuchungen berücksichtigt werden, klammere ich das (I) ein.

- 8 Heteronormativität wird hier im Anschluss an Judith Butlers *heterosexuelle Matrix* (vgl. Butler 1991: 63) verstanden als Naturalisierung und Privilegierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit. Nach Peter Wagenknecht erzeugt Heteronormativität auf der Ebene Subjektconstitution den Druck, sich selbst über eine geschlechtlich und sexuell bestimmte Identität zu verstehen. Zugleich reguliere Heteronormativität die Wissensproduktion, strukturiere Diskurse, leite politisches Handeln und bestimme über die Verteilung von Ressourcen und Arbeitsteilung (vgl. Wagenknecht 2007: 17).

Einleitung

Rückschlüsse auf Normen und Normalitätstsvorstellungen zulässt. Eine Verbindung zwischen gesellschaftlichen Diskursen und Geschlechter- und Begehrensnormen sowie der Frage, wie Individuen dadurch zu bestimmten (z.B. heterosexuellen, lesbischen, schwulen, trans*) Subjekten gemacht werden, ermöglicht Judith Butlers Theorie der Subjektivation. Butlers Subjekt ist als eines zu verstehen, das in seiner Existenz nicht nur von anderen abhängig und insofern auch gegenüber Ansprachen verletzlich ist, sondern existenziell auf die anerkennende Bestätigung seines Subjektstatus durch andere angewiesen ist (vgl. exemplarisch: Butler 2001, 2007). In Butlers subjekttheoretischen Arbeiten werden Zusammenhänge zwischen Differenzordnungen (wie z.B. Heteronormativität und Rassismus) und Prozessen beleuchtet, die auf die Bedeutung des Mobilisierens und Relevant-Machens von Differenzkategorien für die Subjektkonstitution verweisen (vgl. exemplarisch: Butler 2006). Subjekte konstituieren sich demnach durch Prozesse der Ausschließung und Differenzierung (vgl. Butler 1993: 44) und die Verheißung eines anerkenntbaren und sozial lesbaren Subjektstatus macht Subjekte anfällig für Macht und Normen (vgl. Butler 2001). Allerdings bleibt Butlers Subjektkonzeption nicht auf unterwerfende Effekte von machtvollen Diskursen begrenzt, sondern fragt auch nach Handlungsmöglichkeiten, also danach, inwiefern Subjekte innerhalb von gesellschaftlichen Ordnungen verändernd wirksam werden (können).

An das durch Butler eröffnete Spannungsfeld von begrenzenden und ermöglichenden Machteffekten, das zugleich (widerständigen) Handlungsmöglichkeiten eine hohe Bedeutung zuweist, lässt sich die Frage nach Bildungsprozessen anschließen. Die mithilfe der Theorie Judith Butlers vorgenommene geschlechtertheoretische Rahmung wird deshalb durch eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Bildung ergänzt. Um der Frage nach Bildung (theoretisch und empirisch) nachgehen zu können, rekurriere ich auf Hans-Christoph Kollers Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse. Diese ist für die vorliegende Untersuchung insofern besonders geeignet, als das, was empirisch als „Bildungsprozess“ qualifiziert wird, im weitesten Sinne als Veränderung von subjektiven Orientierungen in Folge von biographischen Herausforderungen verstanden wird, für deren Bewältigung vorhandene Mittel nicht ausreichen (Koller 2011; 2012). Transformatorische Bildungsprozesse werden in kleinen zeichenförmigen Transformationen gesucht, die es den einzelnen erlauben, ihre Handlungsmöglichkeiten in Anbetracht begrenzender Verhältnisse zu erweitern bzw. Herausforderungen angemessener als zuvor zu begegnen.

Mit der Frage nach Subjekt, Differenz und (Un)Gleichheit ist diese Arbeit allgemein im Feld von erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen von Heterogenität und Differenz zu verorten (vgl. exemplarisch Budde 2013; Gomolla/Radtke 2009; Koller et al. 2014; Weber 2003; Lutz/Wenning 2001). Im Speziellen schließt sie an solche Ansätze an, die zumeist auf der Grundla-

subjekt bildung heteronormativität

ge poststrukturalistischer Theorien gesellschaftliche Differenzverhältnisse als Ordnungen der Subjektivierung in den Blick nehmen. Diese diskurstheoretisch informierten Diskussionslinien verbindet das Interesse an den Fragen, wie Differenzen mithilfe sprachlicher Handlungen performativ hergestellt werden und welche Effekte dadurch – insbesondere für von Differenzordnungen Marginalisierte – hervorgebracht werden (vgl. exemplarisch: Mecheril/Arens/Fegter et al. 2013; Plöber 2005; 2010; Rose 2010; 2012; Tervooren 2006). Sie sind besonders aussichtsreich für die vorliegende Fragestellung, weil sie ermöglichen, Differenzierung in der Weise zu untersuchen, dass subjektivierende Effekte und Normen, entlang derer Menschen erst als Zugehörige oder Andere hervorgebracht werden, hinterfragt, dabei aber auch Handlungsmöglichkeiten berücksichtigt werden können, ohne auf ein souveränes Subjekt zu rekurrieren (vgl. Plöber 2010: 228). Handlungspotenziale sind u.a. in Infragestellungen und Transgressionen binärer Schemata, Praktiken der Veruneindeutigung, der Hybridität und Mehrfachzugehörigkeit zu suchen (vgl. Mecheril/Plöber 2009: 203).

Der Aufbau dieser Arbeit korrespondiert nicht mit dem forschungspraktischen Vorgehen, sondern ist an subjektiven Konventionen der Schreibbarkeit und Nachvollziehbarkeit orientiert. In meiner Forschungspraxis wechselte sich die Auseinandersetzung mit empirischen Fragen und theoretischen Ansätzen (iterativ-zyklisch) ab; mithilfe der theoretischen Konzepte wurde die Fragestellung präzisiert und versucht, die Komplexität und den theoretischen Gehalt der empirischen Daten mit dem Fortschreiten des Forschungsprozesses besser zu erschließen. Dagegen erfolgt in der vorliegenden Verschriftlichung der Einstieg mit dem theoretischen Teil, mit dem die Analyseperspektive und Vorannahmen transparent gemacht werden, bevor die Darstellung und Diskussion der Interviewrekonstruktionen erfolgt.

Eine erste Annäherung an die Lebenslagen von LGBT*Q Jugendlichen im Allgemeinen und an ihre schulischen Erfahrungen im Besonderen ermöglicht die Durchsicht des Forschungsstands. Dieser ist, wie schnell deutlich wird, ausgesprochen unübersichtlich, denn einer großen Anzahl von durch Beratungsstellen und im Auftrag von Ministerien durchgeführten Studien auf der einen Seite steht eine relative Leerstelle in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschung gegenüber. Es existieren bisher keine erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zu den (schulischen und lebensweltlichen) Erfahrungen von LGBT*Q Jugendlichen. Allerdings finden sich Bezugspunkte für die Untersuchung meiner Fragestellung im Feld der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung mit einem Schwerpunkt auf Schule. Während die (oft außeruniversitär durchgeführten) Untersuchungen zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans*Jugendlichen vor allem Rückschlüsse auf deren Lebenslagen und Ausgrenzungserfahrungen zulassen, liefern die erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zur Bedeutung von Geschlecht und Begehren im Schulalltag einen wichtigen Einblick in die

Einleitung

miteinander verstrickten Prozesse der Inszenierung von Geschlecht, Begehren und des *Doing Student*, also der Schüler_inneninszenierung. In der Zusammenschau der Studien werden Möglichkeiten, Grenzen und Ausschlüsse der jeweiligen Diskussionslinien aufgezeigt.

Im Abschnitt 1.1 wird zuerst die Frage diskutiert, worin die relative Vernachlässigung von LGBT*Q Kindern und -Jugendlichen in der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung begründet sein könnte. In 1.2 findet sich eine Annäherung an das Themenfeld Adoleszenz unter den Bedingungen von Differenz, in der die gesellschaftlichen Bedingungen grob skizziert werden. Die Darstellung der Untersuchungen zu LGBT*Q Jugendlichen auf der einen und zu Schule und Geschlecht auf der anderen Seite folgt dann einem Dreischritt: Zuerst (1.3) wird auf der Grundlage der Studien zu Lebenslagen und Ausgrenzungserfahrungen von LGBT*Q Jugendlichen skizziert, welche spezifischen Bedingungen sich darin für die Lebenssituation dieser Jugendlichen nachzeichnen lassen. Dabei wird deutlich, dass LGBT*Q Jugendliche insofern eine nur konstruierte Gruppe sind, als sich die Herausforderungen, mit denen sich lesbische und schwule, bisexuelle, trans* und inter*geschlechtliche Jugendliche konfrontiert sehen, stark unterscheiden, auch abhängig von Auswirkungen weiterer sozialer Differenzen. In 1.4 stehen dann heteronormativitätskritische Perspektiven auf Schule und Unterricht als Felder der Subjektivierung im Mittelpunkt. Schule wird hier aus schulpädagogischer Perspektive sowie Unterricht aus didaktischer Perspektive (u.a.) als Ort diskursiver Praktiken und möglicher Bedeutungsaushandlungen betrachtet. Untersuchungen zur Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht und Begehren im Rahmen schulischer Interaktionen stehen schließlich drittens im Mittelpunkt von Abschnitt 1.5. Dabei werden sozialkonstruktivistische und dekonstruktivistische Perspektiven gegenübergestellt und herausgearbeitet, wie diese Perspektiven die Auswahl und Interpretation des empirischen Materials leiten. Auf der Grundlage der Diskussion der verschiedenen theoretischen und methodischen Ansätze wird in 1.6 schließlich mein eigenes Vorgehen begründet. Ziel des ersten Kapitels ist es, die vorliegende Untersuchung in einem breiteren wissenschaftlichen Kontext zu verorten und die Wahl der Analyseperspektive zu begründen.

Meine Fragestellung richtet sich a) auf Prozesse der Differenzherzeugung, Subjektkonstitution und Handlungsmacht im Zusammenhang mit Geschlechter- und Begehrensnormen und b) auf Bildungsprozesse. Deshalb wird in den Kapiteln 2 und 3 der Bezugsrahmen entfaltet, der diese „theoretische Brille“ in Form sensibilisierender theoretischer Konzepte informiert. Jedes dieser Kapitel mündet in heuristische Fragen (2.6; 3.5), die die Untersuchung der Interviews leiten.

Zuerst wird in Kapitel 2 die subjektivations- und geschlechtertheoretische Perspektive skizziert. Dafür werden die zentralen Gedankengänge in Judith Butlers Arbeiten rekonstruiert, die für die vorliegende Untersuchung von

subjekt bildung heteronormativität

Relevanz sind. Gegenstand des Abschnitts 2.1 sind Butlers geschlechtertheoretische Ausführungen. Weil sich mithilfe der Konzepte Anrufung, Performativität, Resignifizierung und Materialisierung das Verhältnis zwischen Diskurs, Subjekt und Handlungsfähigkeit theoretisch konkretisieren lässt, stehen in den Abschnitten 2.2 und 2.3 Butlers Ausführungen dazu im Mittelpunkt. Am Beispiel des verletzenden Sprechens (2.3) wird darüber hinaus verdeutlicht, wie im Rekurs auf die Geschlechterordnung relationale und hierarchische Subjektpositionen erzeugt und modifiziert werden können. Mit Butlers Überlegungen zu Psyche und Macht wird dann (2.4) erörtert, *warum* sich nach Butler Subjekte sozialen Normen unterwerfen und wo Quellen des Widerstands zu suchen sind. In diesem letzten Abschnitt werden folglich gesellschaftliche Bedingungen der Subjektconstitution mit psychischen Mechanismen verknüpft. Auf der Grundlage der Rekonstruktion der Butler'schen Theorie erfährt die eingangs sehr allgemein gehaltene Frage nach Ausgrenzungserfahrungen und Handlungspotenzialen eine erste Konkretisierung: In den Blick rücken a) Prozesse der vergeschlechtlichenden Fremdpositionierung (Anrufung) im Verhältnis zu b) Selbstverortungen sowie Zitierungen und Umdeutungen (Performativität, Resignifizierungen) von diskursiven Vorgaben und c) die längerfristigen leiblichen und psychischen Effekte diskursiver Anrufungspraktiken und mit Identifizierungen einhergehender Ausschlüsse (Melancholie, Materialisierung).

Das dritte Kapitel widmet sich der theoretischen Erörterung des Verhältnisses von Differenzenerfahrungen und Bildungsprozessen. Mithilfe von Hans-Christoph Kollers Theorie des Widerstreits als Anlass für Bildungsprozesse (3.1) und seines später entwickelten Konzepts der transformatorischen Bildungsprozesse (3.2) wird ein Bildungsverständnis skizziert, das es erlaubt, Bildungsprozesse als Reaktion auf biographische Krisenerfahrungen zu verstehen. Weil Koller Bildung als langfristigen Prozess in sprachlichen oder zeichenförmigen Transformationen sucht, ist dieser Bildungsbegriff besonders geeignet, um ihn mit dem diskurstheoretischen Bezugsrahmen zu verbinden und Bildungsprozesse auf der Grundlage von biographischen Interviews zu rekonstruieren. Für eine Annäherung daran, wie solche Bildungsprozesse im Anschluss an Judith Butler gedacht werden können, werden in 3.3 diejenigen Ergebnisse vorliegender Untersuchungen nachgezeichnet, die theoretisch und empirisch den Versuch unternehmen, einen Bildungsbegriff im Rekurs auf Butler zu rekonstruieren. Im vierten Schritt (3.4) werden Butlers Theorie und die transformatorischen Bildungsprozesse so verknüpft, dass daraus die geschlechtertheoretische Perspektive ergänzende Fragen für die empirische Untersuchung abgeleitet werden können. Weil in meiner Arbeit aus der normativen Dimension der Butler'schen Theorie Kriterien für das Bestimmen von Bildungsprozessen abgeleitet werden, kommt der Diskussion der mit dem Bildungsbegriff verbundenen Normativität in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu. Konkretisiert wird in diesem Abschnitt

Einleitung

auch, wie Anlässe für Bildungsprozesse und Transformationen beschrieben werden können.

Im vierten Kapitel geht es um die Klärung methodischer und methodologischer Fragen im Zusammenhang mit der empirischen Erforschung von Differenzproduktionen, Positionierungsprozessen, Handlungspotenzialen sowie Bildungsprozessen. Hierzu werden zuerst Überlegungen zur besonderen Eignung biographischer Erzählungen als Zugang zu einer rekonstruktiven Geschlechter- und Bildungsforschung angestellt (4.1), um dann auf die theoretischen Grundlagen – die Methodologie – des Auswertungsverfahrens Narrationsanalyse (4.2), einzugehen. In 4.3 wird diese im Rekurs auf die diskurstheoretische Rahmung modifiziert. Aus der Modifikation ergibt sich unter anderem, dass hier nicht von einer Homologie von Erzählung und Erfahrung ausgegangen wird und auch keine ontologisch existente Vergangenheit vorausgesetzt wird, die jenseits ihrer Präsentation und unabhängig von gesellschaftlichen Diskursen existieren könnte (vgl. Spies 2010: 106). Das Erzählte stellt dieser Logik folgend für die Forschenden die *einzig* zugängliche Information dar. Diese Perspektive impliziert wiederum spezifische Relationen zwischen Subjekt, Text und Kontext (vgl. Dausien 2010: 369), die für die vorliegende Untersuchung ausbuchstabiert werden (4.4). In 4.5 werden der konkrete Forschungsprozess und die im Zuge der Analyse herangezogenen Ansätze aus der Gesprächsforschung dargestellt und mit der theoretischen und methodologischen Rahmung einhergehende Interpretationsentscheidungen angeführt. Gegenstand des Abschnitts 4.6 ist dann die Reflexion der Methodenwahl *ex post*.

Die Interviewrekonstruktionen in Kapitel 5 und 6 stellen das Herzstück der Untersuchung dar. Gegenstand des fünften Kapitels sind ausführliche Fallbeschreibungen der ersten beiden Interviews mit Jannes (5.1) und Luka (5.2). Auf deren Grundlage werden Effekte von Anrufungen, Selbstverortungen, Handlungspotenziale sowie Bildungsprozesse rekonstruiert. Darüber hinaus lässt sich an sprachlichen Mitteln und an der Dramaturgie der Interviewdarstellungen nachzeichnen, welche Perspektiven die Interviewten retrospektiv auf ihre Erfahrungen einnehmen, inwiefern sie sich an (z.B. Coming-out-) Narrativen orientieren bzw. davon abweichen oder diese modifizieren. Diese beiden Interviews werden in 5.3 auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht, um daraus Kriterien für das Bestimmen von Kontrasten abzuleiten. Außerdem werden erste Gedanken zu einem empirisch basierten Verständnis von widerständigem Handeln entwickelt und damit Vorannahmen für die weitere Analyse skizziert. Im sechsten Kapitel finden sich vier weitere Interviewrekonstruktionen. Anders als im fünften Kapitel lässt sich mein Vorgehen bei den kürzeren Analysen (6.1, 6.2, 6.3, 6.4) insofern als ein dektiv-abduktives beschreiben, als hier nur die Interviewpassagen einer Untersuchung unterzogen werden, auf deren Grundlage sich Ähnlichkeiten und Unterschiede zu den ersten beiden Fallbeschreibungen herausarbeiten lassen.

subjekt bildung heteronormativität

Da diese Interviews aufgrund maximaler Kontraste ausgewählt wurden, dienen sie vor allem dazu, die Bandbreite und Differenziertheit des Samples auszuweisen.

Im siebten Kapitel erfolgt eine vergleichende Diskussion der Ergebnisse aller Interviews in theoretischer Perspektive. Diese korrespondiert mit dem Zwischschritt des hier angewandten theoretischen Bezugsrahmens: Zuerst (7.1) werden auf der Basis der Empirie verschiedene Formen der Anrufung und Resignifizierung beschrieben und diskutiert und die diskursiven Bedingungen des sprachlichen und leiblichen Handelns der Jugendlichen bestimmt. Korrespondierend mit diesem Vorgehen werden in 7.2 verschiedene Formen von Bildungsprozessen beschrieben sowie Bedingungen, die diese Bildungsprozesse ermöglichen oder begrenzen. Bezogen auf beide theoretische Perspektiven (7.1 und 7.2) werden Möglichkeiten und Grenzen für die empirische Erforschung von Positionierungen, Handlungen und Bildungsprozessen erörtert. Im achten Kapitel (8) werden abschließend die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und Implikationen für die Lehrerbildung und Schulentwicklung sowie Anschlussfragen formuliert.

Das Anliegen dieser Arbeit ist es einerseits, das Verhältnis von gesellschaftlichen Diskursen, Subjekten, Handlungsmöglichkeiten und Bildungsprozessen, die in diesem Zusammenhang entstehen, auf theoretischer Ebene zu klären. Zum anderen geht es darum, die Perspektiven von solchen Jugendlichen ins Zentrum der Arbeit zu rücken und zu entfalten, die sich bisher in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen vorrangig als Andere homo-phober Diskurse benannt und nicht weiter beschrieben finden. Theorie und Empirie werden dabei insofern in ein produktives Verhältnis gebracht, als die Theorie nicht nur die Analyseperspektive informiert, sondern auch durch die Rekonstruktion der komplexen Erfahrungen und kreativen Handlungspotenziale der Jugendlichen angereichert wird. Des Weiteren werden die theoretischen Konzepte daraufhin befragt, inwiefern sie bezogen auf die Rekonstruktion der Empirie Grenzen aufweisen und modifiziert werden könnten.

Abschließend soll eine Anmerkung zum Sprachgebrauch in dieser Arbeit erfolgen. Ausgehend von der Annahme, dass jedes Wissen und Sprechen ein positioniertes und situiertes (vgl. Haraway 1996) darstellt, werden meine eigenen Annahmen und Befunde im Indikativ und oft auch in der ersten Person Singular vorgetragen, um zu signalisieren, dass hier nicht „die Wissenschaft“ spricht, sondern eine Autor_in, deren Denken sowohl von akademischen als auch außeruniversitären (geschlechterpolitischen, queeren) Zusammenhängen geprägt ist. Ohne Frage gehen mit beiden Bereichen Ausschlüsse einher, die, wo sie von mir reflektiert werden, sichtbar gemacht werden – die sich meiner Reflexion aber sicherlich auch stellenweise entziehen.

Meine sprachlichen Bezeichnungen für Subjekte bzw. konstruierte Eigenschaften orientieren sich an dem Leitfaden der *AG Feministisch Sprachhan-*

Einleitung

deln der Humboldt-Universität zu Berlin (2014), der einen reflektierten geschlechter- und rassismus-sensiblen Sprachgebrauch dokumentiert und erläutert. Das Anliegen der AG Sprachhandeln verstehe ich so, dass sie mit ihren Überlegungen zu strategischen Sprachveränderungen dazu beitragen möchte, mehr Menschen in einer angemessenen Weise sichtbar zu machen und unsichtbare oder unsichtbar *gemachte* Privilegien und Zuschreibungen sprachlich hervorzuheben.

Theorie

1 Theoretische Annäherung an alltagsweltliche und schulische Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans*Jugendlichen

Die vorliegende Untersuchung zielt darauf, schulische Erfahrungen und Selbstverortungen von LGBT*Q Jugendlichen zu rekonstruieren. Zur Annäherung an das Forschungsfeld wird hier die wissenschaftliche und insbesondere erziehungswissenschaftliche Literatur zum weiten Themenfeld Schule, Subjekt, Geschlecht und Begehren aufgearbeitet. In dieser Hinsicht zeigt sich jedoch ein entscheidendes Problem: Bisher liegen in Deutschland noch keine systematischen (erziehungs-)wissenschaftlichen Untersuchungen zu Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter*geschlechtlichen Jugendlichen im Allgemeinen⁹ und insbesondere keine zu ihrer schulischen Situation vor! Auch 16 Jahre nach der von Sabine Hark (1998) durchgeführten und veröffentlichten Expertise zu Lebenslagen lesbischer und schwuler Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen kann noch konstatiert werden, dass lesbische, schwule und bisexuelle und erst recht trans* und intergeschlechtliche Jugendliche in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung und in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung „unbekannte Wesen“ (Hark 1998: 1) sind. Dass im Zusammenhang der erziehungswissenschaftlichen Forschung keine ambitionierten Studien entstanden sind, sei, so Stefan Timmermanns und Uwe Sielert in ihrer Sekundäranalyse von Studien zu Lebenssituationen von LGBT* Jugendlichen, erstaunlich, denn die Untersuchung der Lebenslagen diverser Kinder- und Jugendpopulationen gehöre doch in den Zusammenhang erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Sielert/Timmermanns 2011: 33f.).

9 Zurzeit wird aber von Dr. Claudia Krell am Deutschen Jugendinstitut im München eine Studie zu Coming-out-Verläufen und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland durchgeführt: <http://www.dji.de/index.php?id=43441> (letzter Abruf: 17. Februar 2015); diese schließt an eine Pilotstudie (Krell 2013) an, deren Ergebnisse im Abschnitt „Untersuchungen zu Lebenslagen und Ausgrenzungserfahrungen von LGBTQ Jugendlichen“ auszugswise aufgeführt sind.

1.1 Heteronormative Perspektiven und schwierige Zugänge

Für die relative Vernachlässigung von lesbischem und schwulem Begehren und von geschlechtlichen Subjektpositionen jenseits von normativer Zweigeschlechtlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung lassen sich vor allem zwei Begründungen anführen. Zum einen ist, darauf weisen sowohl Sabine Harks weiter zurück liegende Expertise (1998)¹⁰ als auch die aktuelle Arbeit von Barbara Schütze zur Thematisierung von Transsexualität in der pädagogischen Geschlechterforschung (Schütze 2010) hin, die Frage, wie Heteronormativität „in gesellschaftliche Institutionen und in soziales Handeln, aber auch in die sozialwissenschaftlichen Konstruktionen von Realität eingeschrieben ist, eine nicht-existente im Kanon anerkannter sozialwissenschaftlicher Gegenstände“ (Hark 1998: 1). Heteronormativität, also die alltägliche Annahme, es gebe genau zwei oppositionelle Geschlechter und diese seien heterosexuell aufeinander bezogen, wirke, so Hark, wie ein WahrnehmungsfILTER, der auch in Studien mit geschlechterkritischer Perspektive allzu oft wirksam sei: Auch dort würden Jugendliche vorrangig heterosexuell gedacht und lesbische Mädchen und schwule Jungen stellen, wenn sie überhaupt vorkommen, lediglich die Ausnahme von der Regel dar (vgl. Hark 1998: 2). Das Gleiche lässt sich noch verstärkt für trans* und inter*geschlechtliche Jugendliche konstatieren. So bezeichnet Barbara Schütze in ihrer Untersuchung von pädagogischen Geschlechterdiskursen trans* und inter*geschlechtliche Menschen als „vergessene Subjekte“ (Schütze 2010: 57ff.) der pädagogischen Geschlechterforschung, während inzwischen „Homosexuelle von der Pädagogik gleichzeitig aus- und eingeschlossen“ (ebd. 70) seien. Auch die bislang vorliegenden heteronormativitätskritischen Studien untersuchten, so Schütze weiter, tendenziell eher Existenzweisen, die mit der Geschlechterordnung weitgehend übereinstimmten – untersucht würden doch meist die „Straighten“ (ebd. 71).

Zum anderen sind empirische Zugänge zu Erfahrungen von LGBT*Q Jugendlichen nicht einfach zu erlangen (vgl. Sielert/Timmermanns 2011: 34). Die Jugendlichen sind in Institutionen wie Schulen oder Jugendzentren nicht unbedingt sicht- und beobachtbar und (ihre) Erfahrungen der Marginalisierung seien, so Mary Jane Kehily, oft erst rückblickend wahrnehmbar und einordenbar (vgl. Kehily 2009: 168). So erklärt sich, dass der größere Teil der Untersuchungen zu Lebenslagen dieser Jugendlichen – wie auch die vorliegende – als rekonstruktive Befragungen von Personen, deren Selbstzeichnungen ausschlaggebend für die Auswahl der Proband_innen sind, in

10 Auch wenn diese Expertise inzwischen 16 Jahre alt ist, halte ich sie aufgrund der darin konturierten heteronormativitätskritischen Perspektive auf die Jugendforschung und den empirischen Gegenstand – die Struktursituation in der Jugendarbeit im Bereich der lesbisch-schwuler Jugendarbeit in NRW – nach wie vor für sehr bedeutsam.

Theoretische Annäherung

Zusammenarbeit mit einschlägigen Jugendzentren und Beratungsstellen durchgeführt wurde. (Dass und wie diese das Sample vorstrukturieren, wird im Methodenkapitel reflektiert). Eine offene Frage ist, ob sich nicht zum jetzigen Zeitpunkt (im Jahr 2015) zumindest in Großstädten die Situation an einzelnen Schulen so verändert hat, dass LGBT*Q Jugendliche in alltäglichen Interaktionen auch deutlicher wahrnehmbar sind und somit nicht mehr über einschlägige Anlaufstellen oder Foren kontaktiert werden müssten.

Die nachfolgend rekonstruierte Forschungslandschaft kann zugleich als ausgesprochen lückenhaft und unübersichtlich bezeichnet werden, sie gleicht einem Flickenteppich: Einer ganzen Reihe von deutschsprachigen Studien im Auftrag von Ministerien und Senatsverwaltungen sowie Gewerkschaften stehen wenige (erziehungs-)wissenschaftliche Untersuchungen gegenüber, die (auch) Jugendliche mit schwulen oder lesbischen Begehrensweisen, brüchigen oder suchenden Identitätswürfen, nicht mit dem zugewiesenen Geschlecht¹¹ konform gehenden geschlechtlichen Inszenierungen sowie inter*geschlechtliche Jugendliche in den Blick nehmen.

Rückschlüsse auf Erfahrungen dieser Jugendlichen lassen sich aus empirischen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen ableiten, die der Frage nachgehen, wie Kinder und Jugendliche in informellen und institutionellen schulischen Settings zu geschlechtlichen Schülersubjekten (gemacht) werden und welche Subjektpositionen dort als anerkennbare gelten bzw. sanktioniert werden.

Zur Darstellung der Untersuchungen

Die hier skizzierten und anhand einzelner Studien exemplarisch aufgeführten Diskussionen werden im Folgenden in einer Art Dialog dargestellt. Die Perspektive, der meine Darstellung folgt, lässt sich in Form von drei Fragen konturieren: erstens, welche Rückschlüsse lassen die vorliegenden Untersuchungen auf die Herstellung von Geschlecht, Begehren und auf damit einhergehende Ausschlüsse und Wiedereinschreibungen im schulischen Alltag zu? Welche Normalitätsvorstellungen von Geschlecht und Begehren produzieren diese Untersuchungen selbst? Und drittens, welche Vorannahmen über den

11 Die Formulierung „klassifiziertes“ oder „zugewiesenes“ Geburtsgeschlecht wird benutzt, um zu verdeutlichen, dass das bei der Geburt festgestellte Geschlecht in der hier angelegten dekonstruktivistischen Perspektive keinen ontologischen Status hat. Die Feststellung des Geschlechts bei der Geburt wird stattdessen als kultureller Moment verstanden, der normative aber keine determinierenden Effekte hat: Das zugewiesene Geburtsgeschlecht, die Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechterperformance stehen nicht notwendigerweise in einem kausallogischen Verhältnis zueinander. Ausführliche Erläuterungen dieser Gedanken finden sich sowohl im Theorierahmen meiner Dissertation als auch in einschlägigen Publikationen zu Trans*Geschlechtlichkeit und genderqueeren Jugendlichen (etwa: Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen, Berlin 2013; 2014; Möller/Nieder et al. 2014).

subjekt bildung heteronormativität

schulischen Alltag von LGBT*Q Jugendlichen lassen sich daraus ableiten und welches Bild zeichnen die Studien von diesen Jugendlichen?

Die Darstellung erfolgt in drei Schritten: Nach einer kurzen Einführung in das erziehungswissenschaftliche Konzept der Adoleszenz werden vorrangig, aber nicht ausschließlich, Ergebnisse der zumeist aus öffentlichen Geldern finanzierten Untersuchungen zu Lebenslagen von LGBT*Q(I) Jugendlichen rekonstruiert. Im zweiten Schritt folgt eine Skizzierung des Feldes Schule und Unterricht aus heteronormativitätskritischer und diskurstheoretischer Perspektive. Drittens werden erziehungswissenschaftliche Untersuchungen angeführt, die kindliche und jugendliche Konstruktionen von Geschlecht und Begehren im Schulalltag in den Mittelpunkt stellen.

1.2 Jugendliche zwischen Normen und Möglichkeiten

In der Adoleszenz stellen Fragen der Sexualität, Geschlechtsidentität, Partner_innenwahl, Ablösung von den Eltern und Zugehörigkeit zur Peergroup wichtige Themen dar. Diese Lebensphase wird in der einschlägigen Forschung als für die Jugendlichen bedeutsame Zeit der Selbsterprobung und Veränderung beschrieben, die gleichermaßen geprägt ist von Unsicherheiten und offenen Fragen, wie auch von Möglichkeiten der Veränderung und Lösung.

In modernisierten Gesellschaften werde Adoleszenz, so Vera King und Hans-Christoph Koller in ihrer Einleitung eines Sammelbandes zu Adoleszenz und Bildung unter den Bedingungen von Migration, als eine Phase der Modifizierung des Verhältnisses zu den Eltern, der psychischen Aneignung des geschlechtsreifen Körpers, der sexuellen Orientierung, der Ausgestaltung der Geschlechtsidentität und der Entwicklung von Lebensentwürfen, verstanden (vgl. King/Koller 2009a: 10f.). Adoleszenz stelle einen „Möglichkeitenraum“ (King 2013:26) dar, weil es um Potenziale und neue Möglichkeiten gehe und weil die Strukturen und Beziehungsmuster der Kindheit in Bewegung geraten. Jugendliche könnten sich einerseits in Gleichaltrigen-Beziehungen inszenieren und in Peer-Beziehungen ihre soziale Welt aushandeln (vgl. King 2013: 229), andererseits sei der jugendkulturelle Raum aber auch geprägt von sozialen Ungleichheiten, Normierungen und Gruppenzwängen (ebd. 232) und von Peergroups gingen im Hinblick auf sexuelle Identitäten starke Normierungen aus (ebd. 233).

Nun stellen Jugendliche keine „Gruppe“ dar, die sich ohne weiteres mit dem Konzept der Adoleszenz repräsentieren lässt. „Vielmehr“, so Sabine Hark „sind die Lebenslagen von Jugendlichen entlang der Kategorien Geschlecht und Sexualität, aber auch Ethnizität, Klasse bzw. Schicht, Bildungsverlauf