

# [Un]Sichtbare Queer[nes]s. Potenziale der Vergemeinschaftung unter Bedingungen von Digitalität im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung

## 1 Einleitung

Vielfalt im Klassenzimmer schließt auch Lehrer:innen ein. Nur logisch, dass es auch dort LGBT\* gibt. In meiner Schulzeit wurde darüber immer mal getuschelt, aber niemand war out. Gut, dass es mit #TeachOut nun auch dazu eine Initiative gibt. (@MedienPfau, 10.03.2021)

Bei Twitter (jetzt X) kursiert seit 2021 der Hashtag #TeachOut, bei dem es sich um den Hashtag der gleichnamigen Kampagne handelte, die vor allem „Selbst-Empowerment und Sichtbarkeit von queeren Menschen in Bildungskontexten“ (Website #TeachOut) in und durch Social Media zu fördern suchte: „Bildung sichtbar queer gestalten“ (Profil @teach\_out\_sichtbarkeit), so das Anliegen. Während noch bis September 2022 auf dem Instagram-Kanal der Kampagne beispielsweise diskriminierungsarme Lehrmaterialien u.a. zu Rassismus sowie Sexualität und Geschlecht vorgestellt wurden, so wurde und wird dort ebenfalls dazu aufgerufen, sich als queere Person in einem pädagogischen Beruf mit eigenen „Stories und Beiträge[n] zum Hashtag ,TeachOut““ zu beteiligen:

Du bist auch queere Lehrer\*in, Lehramtsstudent\*in, Referendar\*in, Erzieher\*in oder in anderen pädagogischen Berufen tätig? Dann mach mit und teile deine Stories und Beiträge zum Hashtag „TeachOut“ (Instagram-Post vom 03.06.2022 @teach\_out\_sichtbarkeit).

Entsprechend finden sich unter dem Hashtag sowohl auf X als auch auf Instagram und Facebook Posts, in denen sich Queers in pädagogischen Berufen dazu äußern, was Sichtbarkeit für sie bedeutet. Es sind Äußerungen wie

Sichtbarkeit bedeutet für mich ... , dass ich meine Sexualität nicht vor meinen Schüler\*innen verstecke, um ihnen so den Raum und die Sicherheit zu geben, dass ich als Ansprechperson immer für sie bereit stehe (#TeachOut No. 130 @\_dennisleiding, 16.12.2021).

Diese und ähnliche Aussagen haben uns zum vorliegenden Artikel geführt und damit zu der Frage, wie wir Queerness und pädagogische Professionalität bzw. Professionalisierung von Lehrkräften unter Bedingungen von Digitalität denken können. Denn: Durch unser Beispiel des #TeachOut werden (mindestens)

zwei Bedarfe mit Blick auf Queerness, Schule und Professionalisierung deutlich: *Erstens* zeigt sich unter diesen queeren Lehrkräften der Bedarf, sich zu vernetzen und sich in und mit jener Vernetzung sichtbar zu machen. Diese Sichtbarmachung lässt sich auf ein Orientierungsbedürfnis sowohl für sich selbst als auch für (queere) Schüler\_innen zurückführen, denn: „With a lack of visibility comes a lack of understanding“ (#TeachOut No. 71 @teach\_finn; 19.04.2021). *Zweitens* verweist dies wiederum auf eine Leerstelle im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung, die sich gegenwärtig einerseits kaum mit der Queerness von Lehrkräften auseinandersetzt,<sup>1</sup> während andererseits Potenziale durch Gemeinschaftlichkeit, die einer Kultur der Digitalität als eine von drei besonders charakteristischen Formen konstitutiv eingeschrieben ist (Stalder 2016), bislang kaum ausgeschöpft werden. Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Aufbauend auf der These, dass sich online Gemeinschaften formieren, die Menschen unterstützen können, sich auch A[way] F[rom] K[eyboard] (Russell 2021) in Gesellschaft zu orientieren, gehen wir davon aus, dass sich eine aktive Verschränkung von Online und Offline positiv auf eine zunehmende Queer-Sensibilisierung im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung und damit langfristig im Kontext Schule auswirken kann. Hierfür skizzieren wir zunächst, dass im „heteronormative[n] Ort[]“ Schule (Kleiner 2015: 40) cis-Heterosexualität derart unmarkiert ist, dass die Institution als asexuelle und entkörperte imaginiert und stetig re-produziert wird (Haraway 2020; Preciado 2021; Epstein/Johnson 1998). Entsprechend geht ein Coming Out mit einer Markierung mit Sexualität, Geschlecht und Begehren einher, wobei jene markierten Körper die imaginierte Asexualität und Körperlosigkeit von pädagogischer Institution und Beziehung potenziell gefährden (Abschnitt 2). Daran anschließend widmen wir uns Vergemeinschaftungspraktiken unter Bedingungen von Digitalität als Möglichkeit, *zum einen* Bedarfe und Leerstellen im Kontext von Professionalisierung zu identifizieren und *zum anderen* die Auseinandersetzungen zwischen online und AFK produktiv für die Professionalisierung von Lehrkräften zu wenden. Entsprechend skizzieren wir abschließend das Potenzial jener Verschränkung, innerhalb derer Situiertheiten und Begehren sichtbar, zugänglich und auf diese Weise Orientierungen für Lehrkräfte erfahrungs- und nutzbar gemacht werden können (Abschnitt 3).

1 Wenige Ausnahmen rücken queere Lehrkräfte selbst als mögliche „Vielfaltsressource“ (Klenk 2024) und wichtige Ansprechpartner\_innen für queere Jugendliche in den Forschungsfokus. Zudem unterstreichen Arbeiten im Themenfeld um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und Professionalität von Lehrkräften und pädagogisch Handelnden den Bedarf und die Tendenzen zu einem Queering der Professionalisierung (z.B. Baar et al. 2019; Hartmann 2020; Staley/Leonardi 2021; Thuswald/Sattler 2021). Dabei stehen die geschlechtlichen Positionierungen und/oder die sexuellen Orientierungen der Lehrkräfte selbst allerdings bis dato nur in einzelnen Studien im Mittelpunkt.

## 2 Von [un]markierten Körpern und Situiertheiten. Schule als [a]sexueller Raum?

Idealtypisch und insbesondere in strukturfunktionalistischer Perspektive wurde Schule lange als Institution gedacht, die vor allem von „universalistisch-rollenförmige[n] Beziehungsmuster[n]“ geprägt sei (Helsper 2012: 28). So institutionalisierten sich in ihr Normen, die „Heranwachsende auf gesellschaftliche Teilhabe, insbesondere [...] [die] Teilhabe an den je spezifischen Subsystemen einer Gesellschaft, vorbereiten soll[ten]“ (Siemoneit 2021: 67). In Schule würden Differenzen entsprechend insbesondere „über Leistung hergestellt, die den Schüler\*innen nicht qua ihres gesellschaftlichen Status' oder ihres Geschlechts zugeschrieben werde, sondern – idealtypisch gedacht – um die sie sich erst verdient machen müssten“ (ebd.). Demzufolge sei auch das Handeln der Lehrkräfte vornehmlich an Leistung orientiert (zum Leistungsparadigma in Schule s.u.a. Kalthoff 2017; Ricken/Reh 2018; Verheyen 2018). Dabei erweisen sich (mindestens) zwei Aspekte in diesem Kontext als relevant für den vorliegenden Beitrag, die eine vornehmlich strukturfunktionalistische Perspektive deutlich übersteigen und in den vergangenen Jahren an Aufmerksamkeit in der Erziehungswissenschaft gewonnen haben: *Erstens* verweisen insbesondere anerkennungs- und subjektivierungstheoretisch orientierte Arbeiten darauf, dass Schüler\_innen wie auch Lehrer\_innen im Zuge eines subjektivierenden Adressierungsgeschehens überhaupt erst zu solchen gemacht werden. In Schule werden institutionalisierte Formen von Macht und Normen mit einer „beinahe unfreiwillige[n] Empfänglichkeit“ (Butler 2014a: 184; Kuhlmann/Ricken 2022) im von Butler formulierten Prozess des *schoolings* verbunden (Butler 2014b: 177). Kinder und Jugendliche müssen sich „einem Normalisierungsprozess“ (Butler 2014a: 185) unterwerfen, um als Schüler\_innen-Subjekt anerkannt zu werden (Riettiens 2024). Zwar verweisen unter anderem Sabine Reh und Norbert Ricken darauf, dass in Schule die „pädagogische Leistungsordnung“ vorherrschend, die „um die Differenz ‚besser-schlechter‘“ kreise (Ricken 2014: 127; Herv. Autorinnen; s. auch Reh/Ricken 2012). Wenn die sich vollziehenden Re-/Adressierungen allerdings „als spezifische Selbst- und Fremdpositionierung[en]“ (Reh/Ricken 2012: 47) verstanden werden, entlang derer „die – in diesem Falle – schulischen Akteur\_innen auf Grundlage intelligibler Normen der Anerkennbarkeit zu spezifischen Subjekten *gemacht* werden“ (Riettiens 2024: 199; Herv. i.O.), dann gibt dies den Blick frei auf Re-/Adressierungen als konstitutiven Bestandteil eines Subjektivierungsgeschehens in Schule und Unterricht, das ebenso vergeschlechtlichend, rassifizierend etc. ist. Während Heranwachsende in der Schulzeit „also eine sehr spezifische Schwelle der Verletzlichkeit überschreiten“ (Butler 2014a: 183), sind es ebenso die Lehrkräfte, die „in jenem wechselseitigen Adressierungsgeschehen als solche an/erkannt werden“ müssen (Riettiens 2024: 199; Kuhlmann 2023),

was uns zum *zweiten* Aspekt führt: Jene Normen der Anerkennbarkeit in Schule sind eng mit einem Verständnis pädagogischer Professionalität verbunden, das sich durch ein spezifisches Verhältnis von Nähe und Distanz auszeichnet: Würde man einem strukturfunktionalistischen – und idealtypischen – Verständnis von Schule folgen, würden „die Akteur\*innen aufgeteilt in Lehrer\*innen und Schüler\*innen, die sich ausschließlich im Rahmen ihrer öffentlichen Rollen aufeinander beziehen sollen“ (Siemoneit 2021: 68). Hierin ist die pädagogische Beziehung „professionell, solange sie spezifisch, universalistisch und leistungsbezogen gestaltet wird“ (ebd.). Das Nähe-Distanz-Verhältnis wird in pädagogischen Settings entsprechend als ein antinomisches beschrieben (Helsper et. al. 2001; Helsper 2012; Siemoneit 2021). Eine Antinomie, die – neben einer grundlegenden Asymmetrie – geradezu konstitutiv für jegliche pädagogische Handlung/Beziehung ist und dabei doch allzu häufig erst in den Blick gerät, wenn es um „gravierende Fälle einer Entgleisung in der Spannung von Nähe und Distanz“ geht (Helsper 2012: 27). Eingebettet ist jenes Verhältnis in ein nach wie vor beharrliches Asexualitätsparadigma, welches Schule als „asexuelle[n] Ort“ konstruiert (Müller 1992: 70). Demgemäß würden Heranwachsende im Spannungsfeld von Öffentlichkeit (Rolle) und Privatheit (Individuum) in Schule als Schüler\_innen adressiert, deren (sexuelles) Begehren „anderswo statt[finde]“ (Lautmann 2002: 427; vgl. dazu auch Hoffmann 2016). Während in diesem Verständnis Heranwachsende derart gedacht werden, als „legten [sie] Geschlecht, Begehren und Sexualität [...] vor den Schultoren ab und beträten die Schule als nunmehr asexuelle Wesen“ (Siemoneit 2021: 69), scheint dies doch ebenso für Lehrkräfte mit Blick auf ihre Professionalität und deren Wahrung zu gelten.

Das genannte Asexualitätsparadigma ist jedoch angesichts des in diesem Beitrag Fokussierten noch zu präzisieren, denn: Schule wird zwar idealtypisch als asexueller Raum<sup>2</sup> gedacht, gleichzeitig erweist sie sich durchaus als, wenngleich nicht mehr ungebrochener (Klenk 2024), cis-heteronormativer und cis-heterosexueller Raum (Kleiner 2015), innerhalb dessen cis-Heterosexualität derart unmarkiert ist, dass die Institution als asexuelle und entkörperte imaginiert und stetig re-produziert wird (Haraway 2020; Epstein/Johnson 1998). Demgegenüber werden Positionierungen und sexuelles Begehren jenseits einer binären und cis-heterosexuellen Norm als sexuell und geschlechtlich markiert, wobei jene markierten Körper die imaginierte Asexualität und Körperlosigkeit von pädagogischer Institution und Beziehung potenziell gefährden (vgl. dazu im Kontext von Migration Akbaba 2022). Dabei ist aus unserer Sicht die Unterscheidung von sexueller Orientierung und geschlechtlicher Positionierung

2 In Anlehnung an Martina Löw differenzieren wir Ort und Raum: Während es sich bei Orten um die (referentialisierbaren) Stellen handelt, „an denen plaziert [!] werden kann“ (Löw 2001: 198), sind Räume vielmehr von Bewegungen und „Artefakten unterschiedlicher Art bevölkert“ (Kalthoff/ Rieger-Ladich/Alkemeyer 2015: 16). Sie entstehen demnach im Tun an einem Ort (dazu auch Riettiens 2021).

relevant: Zwar lassen sich beide mit Muñoz (2020) als Bestandteile von Queerness verstehen und spiegeln sich in Abkürzungen wie LGBTIQ\*, für den vorliegenden Untersuchungskontext schlagen wir jedoch eine analytische Differenzierung vor, denn: Wir gehen davon aus, dass eine Markierung mit nicht-heterosexuellem Begehren in Bildungsinstitutionen in zweierlei Hinsicht als potenziell gefährdend angesehen werden kann – zum einen mit Blick auf eine als asexuell und körperlos imaginierte pädagogische Institution und Beziehung, zum anderen mit Blick auf befürchtete „Entgleisung[en] in der Spannung von Nähe und Distanz“ (Helsper 2012: 27). Hier sind vor allem schwule Männer implizit wie explizit häufig mit dem Vorurteil oder gar Generalverdacht konfrontiert, ‚prädestiniert‘ für jene Entgleisungen ebenso wie für „Frühsexualisierung“ und ‚Homosexualisierung‘ zu sein (Sager 2022: 329; Aigner/Rohrman 2012; Cremers/Krabel 2012). Beide ‚Gefährdungen‘ werden zurückgeführt auf ein sexuelles Begehren, das zwar als abweichend von einer vorherrschenden Heterosexualität konstruiert wird, die dominante binäre Geschlechterordnung jedoch nicht in Frage stellt. Demgegenüber vermag beispielsweise trans\*-Sein jene Ordnung in ihren Grundfesten zu erschüttern. Indem es vermeintliche Gewissheiten radikal in Frage stellt, bedroht es nicht nur die Balance pädagogischer Nähe und Distanz, sondern ebenso vermeintlich natürliche Gewissheiten. Schließlich *ist* es doch ein Mädchen – oder war es das gar nie?! (Butler 2021).

Vor diesem Hintergrund erscheint es kaum überraschend, dass queere Lebensweisen in Unterricht und Schule entweder kaum explizite Thematisierung finden oder – sofern sie darin sichtbar werden – gewissermaßen als Sonderformen markiert werden (Voß 2015; Klenk 2023). Der Annahme folgend, dass das alltägliche, professionelle Handeln von Lehrkräften einen Einfluss auf die Alltagswelt in und von Schule hat (Kleiner 2015) und dass sich eine Nicht-Thematisierung bspw. queerer Lebensweisen durch Lehrkräfte gravierend auf Schüler\_innen auswirkt, wiegt dies besonders schwer. Denn entgegen dem Argument, dass es „die entsprechenden Schüler\_innen in den Einrichtungen nicht gäbe“, bleiben queere Schüler\_innen angesichts des fehlenden Raumes in Bildungsinstitutionen eher „bewusst ‚unsichtbar‘“ und ungeoutet (Salden/Watzlawik 2023: 220f.). Jenes bewusste Unsichtbar-Bleiben queerer Schüler\_innen kann entsprechend mit der Un/Sichtbarkeit queerer Lehrkräfte ins Verhältnis gesetzt werden, wenn es insbesondere mit Blick auf das antinomische Verhältnis von Nähe und Distanz um die Frage geht, inwiefern das eigene sexuelle Begehren und die eigene geschlechtliche Positionierung ‚Privatsache‘ sind (ebd.). Damit ist ein Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und Orientierungsfunktion adressiert, welches den Bedarf an Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich queerer Themen in Schule herausstellt: So würden einerseits „Schüler\*innen LSBT\*“ stärker akzeptieren, wenn ihre Lehrkräfte sexuelle Vielfalt thematisieren, Möglichkeiten des Kontakts mit LSBT\* schaffen, eigenes diskriminierendes Verhalten vermeiden, gegen Diskriminierung

von LSBT\* intervenieren und mit ihren Schüler\*innen das Antimobbing-Leitbild ihrer Schule thematisieren [...]“ (Klocke et al. 2020: 12). Andererseits zeigt sich, dass Lehrkräfte und pädagogisch Handelnde neben Eltern und Freund\_innen einen maßgeblichen Einfluss auf das Wohlergehen von queeren Jugendlichen haben (Klocke et al. 2020: 11f.). Folglich kann sich durch queersensibles professionelles Handeln von Lehrkräften ebenfalls auf Seiten der Schüler\_innen eine sowohl fragende als auch akzeptierende Haltung gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt herausbilden (Hartmann 2014). Entsprechend kommt Lehrkräften in ihrem professionell-pädagogischen Handeln eine bedeutende Rolle zu, wenn es also zum einen auf inhaltlicher Ebene um die Gestaltung eines queer-offenen und -sensiblen Unterrichts geht und zum anderen um ein alltägliches queer-sensibles und diskriminierungsarmes Handeln im und außerhalb von Unterricht.

Um sowohl Gründe fehlender Thematisierung und damit einhergehender Herausforderungen als auch Unterstützungs- und Professionalisierungsbedarfe im Schulalltag zu Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Schulkontext herauszustellen, hat die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) zwei relevante Studien durchgeführt: Zum einen standen LSBTIQ\*-Lehrkräfte mit ihren eigenen Diskriminierungserfahrungen und dem Umgang mit der eigenen sexuellen Orientierung und geschlechtlichen (Nicht-)Positionierung im Schulalltag im Fokus der Befragung (2017a). Zum anderen sind Menschen zu ihren Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen sowie u.a. dem Umgang zu Themen sexueller Vielfalt<sup>3</sup> in Schule befragt worden (2017b). Dabei befürworteten nahezu 90% der Befragten die Vermittlung von Akzeptanz gegenüber nicht-heterosexuellen Personen und damit einhergehenden Lebensformen (ADS 2017b: 143), während sie gleichzeitig deren explizite Thematisierung im Rahmen der Schule eher ablehnten. Zwei Drittel gaben an, es sei „jeder Lehrkraft selbst überlassen [...], ob und wie das Thema sexuelle oder geschlechtliche Vielfalt in den Unterricht einbezogen wird“ (ADS 2017a: 11) – ein Ergebnis, das sich mit Erkenntnissen zur Responsibilisierung einzelner queerer Lehrkräfte deckt und damit auch mit dem, was sich als gewissermaßen ‚pädagogische Markierung von Queerness‘ bezeichnen ließe. So zeigt Florian Cristóbal Klenk, dass geoutete Lehrkräfte von cis-heterosexuellen KollegInnen<sup>4</sup> teilweise als Ansprechpartner\_innen für Schüler\_innen im Kontext queerer Themen adressiert werden (Klenk 2023). Damit wird einer eigenen Befassung aus dem Weg gegangen, während der geouteten Lehrkraft offenbar aufgrund ihrer eigenen Biografie sowohl das Sprechen-Können als auch das Sprechen-Wollen über Queerness unterstellt wird. In den Professionalisierungsbestrebungen zeigt sich somit der Bedarf an der Lehrkräfte-

3 In der repräsentativen Bevölkerungsumfrage standen Themen der geschlechtlichen Vielfalt bewusst nicht im Vordergrund und finden in der Studie selbst nur ergänzend Erwähnung (ADS 2017b: 11).

4 An dieser Stelle wählen wir absichtsvoll die binäre Schreibweise des Binnen-I.

professionalisierung hinsichtlich queerer Themen insgesamt, um ein queer-offenes und queer-sensibles Umfeld in Schule ohne Responsibilisierung einzelner zu schaffen.

Für die oben genannte Ablehnung der Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Unterricht sind (mindestens) zwei Ursachen denkbar: *Erstens* die Unsicherheit auf inhaltlich-professioneller Ebene und die grundlegende Frage: Wie sollte was thematisiert werden? Diese verstärkt sich, wenn die Verantwortung der queer-sensiblen Unterrichtsgestaltung bei den (queeren) Lehrkräften selbst liegt. Damit verbunden ist *zweitens* möglicherweise eine Befürchtung und reale Gefahr, die eigene Unmarkiertheit zu verlieren, könnte daraus doch von außen eine potentielle Gefährdung des pädagogischen Nähe-Distanz-Verhältnisses antizipiert werden, was das schulische Adressierungsgeschehen beeinflussen würde sowie in und außerhalb von Schule die eigene Sicherheit gefährden könnte. Queerness erweist sich demnach – nicht nur – im pädagogischen Kontext als prekärer Zustand, dessen „Brutalität [...] besonders in der unaufhörlichen Erwartung zu Tage [tritt], [...] als Körper eine Genderaufführung [zu] bestätigen, die in ein binäres Schema passt, um den Vorschriften des Alltags zu genügen“ (Russell 2021: 17). (Queere) Lehrkräfte bewegen sich entsprechend in einem ambivalenten Gefüge zwischen einer als asexuell imaginierten und entkörperlichten Institution Schule, einem daraus resultierenden Paradigma pädagogischer Professionalität und der eigenen Situiertheit.

### 3 [Un]Sichtbare Queerness. Potenziale der Vergemeinschaftung unter Bedingungen von Digitalität im Kontext Professionalisierung

Bestehende Bestrebungen, die Professionalisierung von Lehrkräften zu queeren, verweisen zunächst grundlegend darauf, dass Professionalität nicht nur „an eine bestimmte Qualität von Wissen, Können und Wollen gebunden“ ist, sondern auch „an eine eigene Haltung, ein Balancieren von Paradoxien des Themenfeldes sowie an eine reflexive Bewusstheit eigener lebensgeschichtlicher Bezüge zum beruflichen Handeln [...]“ (Hartmann 2020: 136; Baar et al. 2019). Entsprechend soll Professionalisierung insbesondere im Kontext von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt „eine systematische Orientierung und Reflexionshilfe“ darstellen, wobei auf die Fähigkeit verwiesen wird, „sich zu reflektieren und (Selbst-)Kritik zu üben“ (Hartmann 2020: 139), um sich bestehender heteronormativer Verhältnisse und erprobter Mechanismen bewusst zu werden und sich und andere für diese zu sensibilisieren. Vor diesem Hintergrund handelt es sich bei Reflexion um einen Fluchtpunkt klassischer wie



auch differenzreflexiver Ansätze pädagogischer Professionalität. Dass hierfür in der digitalen Gegenwart bereits Social Media und insbesondere Twitter (Plattform X) genutzt werden, um sich beispielsweise durch Best-Practice-Beispiele inspirieren zu lassen oder um selbst Informationen und Erfahrungen zu teilen, zeigen aktuelle Forschungen (Conze et al. 2020; Lantz-Andersson et al. 2018). Während ebenso darauf verwiesen wird, dass Lehrkräfte das vormalige Twitter nutzen, um emotionale oder fachliche Unterstützung zu erhalten (Conze et al. 2020; Krutka et al. 2016; Carpenter/Krutka 2014), möchten wir dem Diskurs die Potenziale von Online-Praktiken der Vergemeinschaftung unter Bedingungen von Digitalität und damit der Verknüpfung von Online und Offline hinzufügen. Drei von uns in Anlehnung an Theorien und Konzepte im Kontext von Digitalität herausgearbeitete Eckpfeiler bereiten dieser Argumentation den Weg und stützen sie:

*Eckpfeiler I.* Häufig liegt „der Befassung mit Digitalisierung [...] ein technisches Verständnis digitaler Medien zugrunde“ – insbesondere im Kontext Schule (Hofhues/Riettiens 2024: 318; Riettiens 2024). Dementsprechend kreisen die Diskussionen hier vor allem um Kompetenzen, die seitens der Lehrpersonen und Schüler\_innen, wenn nicht vorhanden, dann zumindest erworben werden sollten. Medienkompetenz wird dabei meist als Bedienfähigkeit verhandelt, die es den schulischen Akteur\_innen erlauben würde, Präsentationsprogramme und Lernsoftwares zu nutzen, um den Unterricht lernendenzentriert(er) und damit ‚effektiver‘ zu gestalten (KMK 2016, 2021; Petko 2019; Kerres 2020). Zunehmend mischen sich jedoch (medien-)bildungstheoretische Überlegungen in diesen Diskurs ein, denn: Das Digitale hat sich bereits derart fundamental in unsere Gegenwart eingeschrieben, dass „es Teil von Alltagserfahrungen ist“ (Hofhues/Riettiens 2024: 318) und sich als regelrechte *Kultur der Digitalität* verstehen lässt (Stalder 2016, 2021). Dabei formuliert Felix Stalder eine Kultur, die mehr Zugänge verspricht und in der „Expressivität, die Fähigkeit, ‚Eigenes‘ zu kommunizieren, [...] nicht mehr nur als Eigenschaft von Künstlern und Wissensarbeitern [gilt], sondern [...] von immer breiteren Schichten der Gesellschaft verlangt und schon in der Schule vermittelt [wird]“ (Stalder 2016: 93). Gleichzeitig gehe damit sowie mit einem Überangebot an kulturellem Material eine zunehmende Unübersichtlichkeit einher, aus der heraus Orientierungs- und Bedeutungslosigkeit erwachsen könnten. Sich in dieser „große[n] Unordnung“ zurechtzufinden und „eigene Ordnungen erstellen zu können“, avanciert unter Bedingungen von Digitalität demnach nicht nur zu einer der zentralen Aufgaben jedes\_r Einzelnen, sondern gleichsam zur „Verpflichtung“ (Stalder 2016: 116, Herv. i. O.), was uns zu *Eckpfeiler II* führt: Menschen bauen in der digitalen Gegenwart „im Zusammenspiel mit den Medien sowie Technologien und über verschiedene Techniken“ (Verständig 2023: 386) Orientierungen auf. So müssen Regeln, Werte, Normen und Grenzen dessen, was als ‚eigen(es)‘ wahrgenommen wird, im Verhältnis dazu erneut und beständig ausgelotet werden (Riettiens 2024; Verständig/Stricker



2023; Jörisen/Marotzki 2009). Jene Ins-Verhältnis-Setzungen sind in der digitalen Gegenwart, die geprägt ist von algorithmisierten Pfadlogiken, allerdings derart komplex und vielschichtig, dass es schier unmöglich erscheint, „[s]ich als Einzelner in einer komplexen Umwelt zu orientieren“ (Stalder 2016: 129), womit wir zu *Eckpfeiler III* kommen: Orientierung kann in einer Kultur der Digitalität unter anderem durch Praktiken der Vergemeinschaftung erlangt werden. Aufbauend auf Aushandlungsprozessen online bzw. ‚am Keyboard‘ (Russell 2021) formieren sich Gemeinschaften, die Menschen helfen können, sich auch A[way]F[rom]K[eyboard] (ebd.) in Gesellschaft zu orientieren. Denn durch diese Form der Gemeinschaftlichkeit können ausgehend von gemeinsamen Werte- und Normensystemen gemeinsame „Bedeutungen stabilisiert, Handlungsoptionen generiert und Ressourcen zugänglich gemacht werden“ (Stalder 2016: 13).

Was bedeutet das für die Lehrkräfteprofessionalisierung? *Erstens* erweist sich diese Verschränkung von Online und Offline im Kontext von Queerness (und Lehrkräfteprofessionalisierung) insofern als produktiv, als sich der Raum online als „Ort[] für Experimente“ lesen lässt. Er bietet Möglichkeiten, sich selbst auszukundschaften, „offen und bereit, von allen gelesen zu werden, die meine Sprache sprechen“ (Russell 2021: 14).<sup>5</sup> Dort lassen sich Identitäten, Ideen und Begehren formulieren, „die AFK Welt anders zu sehen, und Formen hervorzubringen, durch die wir an ihr teilnehmen können, um mehr Handlungsspielraum für und durch uns selbst zu gewinnen“ (Russell 2021: 16; Bender 2010). Dabei können auch Diskriminierungserfahrungen durch das Teilen und (Mit)Erleben gemeinsam bearbeitet sowie Handlungsoptionen online aufgezeigt und (aus)getestet werden. *Zweitens* wird hierdurch Sichtbarkeit für queere Lebensweisen jenseits einer cis-heterosexuellen Norm nach innen und außen erzeugt, die AFK häufig immer noch als gefährdend für die pädagogische Institution, Beziehung und Professionalität wahrgenommen werden. Wenn wir jene Potenziale der Vergemeinschaftung unter Bedingungen von Digitalität also berücksichtigen, lassen sich darüber *drittens* Bedarfe und Leerstellen in Schule identifizieren, die im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung angegangen werden sollten. Wie bereits zu Beginn mit Blick auf die Hashtags #TWLZ oder #BlueLZ<sup>6</sup> (Déchène et al. 2024; Hövels/Herzmann 2021; Stricker 2023) konstatiert, ließe sich auf diese Weise ‚ernst machen‘ mit

5 Dabei kommt es leider häufig dennoch zur online Verbreitung von Hass gegen marginalisierte Gruppen wie u.a. Queers (Molter 2022). Ebenso verweisen wir auf gewissermaßen subtilere Prozesse wie bspw. den Digital Queer Gap, der sich v.a. auf ressourcenbedingte Exklusion bezieht (Markom et al. o.D.), oder den Umstand, dass Technologien oft bereits bestehende Ungleichheiten in der Gesellschaft reproduzieren, indem bspw. queere Inhalte auf online Plattformen durch programmierte Algorithmen zensiert oder herunter ‚geranked‘ werden (Berthélémy 2019).

6 Hierbei handelt es sich um die ‚Lehrer\_innenzimmer‘ auf vormals Twitter und der Plattform Bluesky.

der Verschränkung von Online/Offline, indem sie produktiv für die Lehrkräfteprofessionalisierung sowie für die Queer-Sensibilisierung von (Hoch-)Schule generell gewendet würde.

Wir verweisen keinesfalls auf einen gewissermaßen romantischen Topos des Empowerments von queeren Lehrkräften im Zuge ihrer (online) Vergemeinschaftung. Angesichts eines wechselseitigen Anerkennungsgeschehens in Schule (s. Abschnitt 2) sowie anhaltender und sich teils stark zuspitzender Queer-Feindlichkeiten weltweit erscheint das ohnehin fragwürdig. Vielmehr nehmen wir mit dem Plädoyer zur Verschränkung von Online und Offline als Möglichkeit zur Vergemeinschaftung, Sichtbarmachung und Reflexion Abstand von einer Responsibilisierung einzelner queere(r) Subjekte und plädieren für eine Lehrkräfteprofessionalisierung, die sich auch im Kontext sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als jene *systematische* Reflexionsinstanz für ihre ‚Zielgruppe‘ erkennt. So lässt doch beispielsweise der folgende Post deutlich werden, dass es u.a. einen Bedarf gibt, auch cis-Heterosexualität als eine Positioniertheit bzw. Situiertheit (von Lehrkräften) zu verstehen, die Bestandteil eines wechselseitigen Anerkennungsgeschehens (in Schule) ist:

[H]eterosexuelle Lehrkräfte outen sich ständig, wenn sie davon erzählen, was sie mit ihren Partner\*innen machen, wo die Kinder zur Schule gehen oder mit wem sie irgendwelche Abenteuer am Wochenende erlebt haben. Ich komme da immer ein bisschen ins Schwitzen und muss mir überlegen: „wie viel kann ich da jetzt sagen, was wäre vielleicht auch eine Art Überwältigung der Schüler\*innen und wo mache ich mich unauthentisch, indem ich etwas wegdrücke?“ In so einem Zwiespalt befinde ich mich ständig und das ist ein Diskurs, den ich die ganze Zeit im Kopf habe (#TeachOut No. 46 @teach\_out\_21, 30.03.2021).

Sich jenes Bedarfes anzunehmen, könnte also für die Professionalisierung von Lehrkräften bedeuten, auf verkörperte Standpunkte *aller* Beteiligten in einem pädagogischen (und gesellschaftlichen) Ganzen zu insistieren – „ohne Rückgriff auf schwächende Positivismen und Relativismen“ (Haraway 2020: 376). So ließe sich „Verantwortlichkeit für die Praktiken [und Positionen entwickeln], die uns Macht verleihen“ (Haraway 2020: 398) – beispielsweise über biografisches Arbeiten (Stricker 2023). Unter Bedingungen von Digitalität spielen hierfür online Vergemeinschaftungspraktiken eine zentrale Rolle, indem sie zum einen deutlich machen, dass hier insbesondere seitens der bislang verkörperten, markierten und marginalisierten Subjekte ein Bedarf besteht. Zum anderen werden online Praktiken zum Ausgangspunkt, jene Standpunkte und Situiertheiten zu finden, auszutesten und Verantwortlichkeiten in Resonanz mit Anderen zu entwickeln.

## Literatur

- Aigner, Josef Christian/Rohrmann, Tim (2012): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern: Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts P 20621-G14 “Public fathers” – Austrian's male workforce in child care (2008–2010). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:6751>.
- Akbaba, Yalız (2022): Double-binding ethnicity. Eine migrationsdispositive Erweiterung von Professionstheorien. In: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): Lehrer\*innenbildung – (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 242–260.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017a): LSBTIQ\*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/lstbiq\\_lehrkraeftebefragung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/lstbiq_lehrkraeftebefragung.pdf?__blob=publicationFile&v=4) [Zugriff: 11.09.2024].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017b): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland: Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/umfrage\\_einstellungen\\_geg\\_lesb\\_schwulen\\_und\\_bisex\\_menschen\\_de.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/umfrage_einstellungen_geg_lesb_schwulen_und_bisex_menschen_de.pdf?__blob=publicationFile&v=4) [Zugriff: 11.09.2024].
- Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung: Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen: B. Budrich. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:17032>.
- Bender, Claus (2010): Bildung in Medienwelten?: Eine biografieanalytische Studie zu Lern- und Bildungsprozessen bei Homosexuellen im Internet. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz. DOI: <https://doi.org/10.25358/OPENSOURCE-2278>.
- Berthélémy, Chloe (2019): The digital rights of LGBTQ+ people: When technology reinforces societal oppressions. EDRI. European Digital Rights. <https://edri.org/our-work/the-digital-rights-lgbtq-technology-reinforces-societal-oppressions/> [Zugriff: 11.06.2024].
- Butler, Judith (2014a): Epilog. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich, S. 181–187. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dpg.13>.
- Butler, Judith (2014b): Epilogue. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich, S. 175–180. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dpg.12>.
- Butler, Judith (2021): Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts. 11. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Carpenter, Jeffrey P./Krutka, Daniel G. (2014): How and Why Educators Use Twitter: A Survey of the Field. In: Journal of Research on Technology in Education 46, 4, S. 414–434. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701>.

- Conze, Daniela/Drossel, Kai/Eickelmann, Birgit (2020): Lehrer\*innenbildung in virtuellen Lernnetzwerken – Warum engagieren sich Lehrkräfte im #twitterlehrerzimmer? In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster/New York: Waxmann, S. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:21043>.
- Creemers, Michael/Krabel, Jens (2012): Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Creemers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hrsg.): *Männer in Kitas*. Opladen/Berlin: Budrich, S. 265–285. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg37.21>.
- Déchène, Monica/Lesperance, Kaley/Ziernwald, Lisa/Holzberger, Doris (2024): From Research to Retweets—Exploring the Role of Educational Twitter (X) Communities in Promoting Science Communication and Evidence-Based Teaching. In: *Education Sciences* 14, 2, S. 196. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14020196>.
- Epstein, Debbie/Johnson, Richard (1998): *Schooling sexualities*. Buckingham [England]/Briston, PA [USA]: Open University Press.
- Haraway, Donna (2020): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Bauer, Susanne/Heinemann, Thorsten/Lemke, Thomas (Hrsg.): *Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven*. Berlin: Suhrkamp, S. 369–403.
- Hartmann, Jutta (2020): Heteronormativitätskritische Jugendbildung – Pädagogische Professionalisierung zum Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 136–153.
- Helsper, Werner (2012): Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In: Nerowski, Christian/Rahm, Sibylle (Hrsg.): *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–46.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Die Schule als Raum von Anerkennungs- und Partizipationsverhältnissen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (Hrsg.): *Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß*. Opladen: Leske u. Budrich, S. 567–578. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7_14).
- Hoffmann, Markus (2016): *Schulische Sexualerziehung: Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen: B. Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0c5n>.
- Hofhues, Sandra/Riettiens, Lilli (2024): Digitalität. In: Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Optimierung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin: J. B. Metzler, S. 317–321. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-662-67307-2\\_45](https://doi.org/10.1007/978-3-662-67307-2_45).
- Hövels, Barbara/Herzmann, Petra (2021): Kontingenzbearbeitung in der Krise: Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22, 1, S. 139–158. DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.11>.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838531892>.

- Kalthoff, Herbert (2017): Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Human-evaluation der Schule. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): *Un/doing Differences*, S. 259–284. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. DOI: <https://doi.org/10.5771/9783845292540-260>.
- Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus/Alkemeyer, Thomas (2015): Bildungspraxis – eine Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Bildungspraxis: Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 9–34. DOI: <https://doi.org/10.5771/9783845277349-9>.
- Kerres, Michael (2020): Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. In: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17, S. 1–32. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X>.
- Kleiner, Bettina (2015): *Subjekt Bildung Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*Jugendlicher*. Opladen: B. Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03fx>.
- Klenk, Florian Cristóbal (2023): *Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.3224/84742631>.
- Klenk, Florian Cristóbal (2024): *Queere Lehrkräfte – eine schulische Vielfaltsressource?* In: *Hochschulmagazin der Alice Salomon Hochschule Berlin* 46, S. 53–54.
- Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): *Lsbti\* Jugendliche in Berlin – Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln?* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. [https://www.sfu-berlin.de/wp-content/uploads/Klocke\\_Salden\\_Watzlawik\\_2020\\_Lsbti\\_Jugendliche\\_in\\_Berlin.pdf](https://www.sfu-berlin.de/wp-content/uploads/Klocke_Salden_Watzlawik_2020_Lsbti_Jugendliche_in_Berlin.pdf) [Zugriff: 03.09.2024].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik] (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) [Zugriff: 11.09.2024].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik] (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf\\_KMK-Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf) [Zugriff: 11.09.2024].
- Krutka, Daniel G./Carpenter, Jeffrey P./Trust, Torrey (2016): *Elements of Engagement: A Model of Teacher Interactions via Professional Learning Networks*. In: *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 32, 4, S. 150–158. DOI: <https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1206492>.
- Kuhlmann, Nele (2023): *„Verantwortung“ als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:29181>.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): *Subjektivierung von Schüler\*innen*. In: Bennewitz, Hedda/De Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster/New York: Waxmann, S. 99–109.
- Lantz-Andersson, Annika/Lundin, Mona/Selwyn, Neil (2018): *Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-*

- developed professional learning groups. In: *Teaching and Teacher Education* 75, S. 302–315. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008>
- Lautmann, Rüdiger (2002): *Soziologie der Sexualität: erotischer Körper, intimes Handeln und Sexualkultur*. Weinheim/München: Juventa.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Markom, Christa/Steiger, Magdalena/Tošić, Jelena/Wandl, Yvonne (o.D.): *Digital Queer Gap*. [https://www.digitclue.net/wp-content/uploads/HUB/Translations%20Concepts%20-%20PDF/Translations\\_Digital%20Queer%20Gap/Digital%20Queer%20Gap%20DEU.pdf](https://www.digitclue.net/wp-content/uploads/HUB/Translations%20Concepts%20-%20PDF/Translations_Digital%20Queer%20Gap/Digital%20Queer%20Gap%20DEU.pdf) [Zugriff: 31.08.2024].
- Molter, Sarah (2022): *Bekämpfung von Hasskriminalität gegen LGBTIQ\*-Personen. Handlungserfordernisse und Lösungsansätze in Deutschland sowie Einblicke in andere europäische Staaten*. <https://beobachtungsstelle-gesellschaftspolitik.de/f/6f6183fa28.pdf> [Zugriff: 11.09.2024].
- Müller, Walter (1992): *Skeptische Sexualpädagogik: Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Muñoz, Jose Esteban (2020): *Cruising utopia: the then and there of queer futurity*. 10th Anniversary Edition. New York: New York University Press.
- Petko, Dominik (2019): *Medien im Unterricht*. In: Kiel, Eward/Herzig, Baldo/ Maier, Uwe/Sandfuchs, Uwe/Scharfenberg, Jonas (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 249–256.
- Preciado, Paul B. (2021): *Can the monster speak? a report to an academy of psychoanalysts*. London: Fitzcarraldo Editions. DOI: <https://doi.org/10.1111/gwao.12901>.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung*. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 35–56. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>.
- Ricken, Norbert (2014): *Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktiken-theoretischer Perspektive*. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Budrich, S. 119–133. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dpb.9>.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (Hrsg.) (2018): *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9>.
- Riettiens, Lilli (2021): *Doing Journeys. Transatlantische Reisen von Lateinamerika nach Europa schreiben (1839–1910)*. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839456736>.
- Riettiens, Lilli (2024): „Weil wir das halt schon können und die Lehrer nicht so“. *Anerkennungs- und bildungstheoretische Potenziale im Kontext schülerischer Subjektivierung unter Bedingungen von Digitalität*. In: Pieper, Marlene/Neuhaus, Till (Hrsg.): *Bildung und Digitalität. Verhältnisbestimmungen und (Re)Perspektivierungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–208. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-44228-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-44228-6_10).
- Russell, Legacy (2021): *Glitch Feminismus: ein Manifest*, Leipzig: Merve Verlag.

- Sager, Christin (2022): Sexualität und Pädagogik – Spannungsverhältnisse zwischen (Ent-)Tabuisierung, De-thematisierung und Professionalisierung? In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 98, 3, S. 321–336. DOI: <https://doi.org/10.30965/25890581-09703053>.
- Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2023): So gelingen queere Perspektiven in der Schule. In: Mittertrainer, Mina/Oldemeier, Kerstin/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Diversität und Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 219–235. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_13).
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität: pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839454923>.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Staley, Sara/Leonardi, Bethy (2021): A Pretty Queer Thing: Thinking Queerly About Teachers' Gender and Sexual Diversity-Focused Professional Learning. In: Journal of Teacher Education 72, 5, S. 511–22. DOI: [10.1177/0022487120971588](https://doi.org/10.1177/0022487120971588).
- Stricker, Janne (2023): Reflexion des beruflichen Alltags von Lehrkräften in der digitalen Welt: Über das Selbstverständnis von Lehrkräften im #twitterlehrerzimmer. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität. DOI: <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2023-108>.
- Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität: Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839458402>.
- Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München: Hanser Berlin.
- Verständig, Dan (2023): Vom Prinzip der Universalität zur Unberechenbarkeit des Sozialen. In: Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Digitalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 385–402. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_14).
- Verständig, Dan/Stricker, Janne (2023): Bildung und Orientierung im Zeichen des digitalen Wandels. Über Bildungsprozessstheorie, Grenzen und medienpädagogische Ansprüche. In: Barth, Martin/Hoff, Gregor Maria (Hrsg.): Digitale Welt – Künstliche Intelligenz – Ethische Herausforderungen. Baden-Baden: Nomos, S. 177–197.
- Voß, Cordula (2015): Zum Umgang mit Homosexualität in der Institution Schule. In: Breckenfelder, Michaela (Hrsg.): Homosexualität und Schule: Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 37–54.