

Figuren der Interferenz im Sprechen über heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung

Zusammenfassung

Ausgehend von sich mehrenden Rufen nach einer heteronormativitätskritischen Fachunterrichtsgestaltung wird im Beitrag der Frage nachgegangen, in welches Verhältnis Fachunterricht und Heteronormativitätskritik im Rahmen einer Lehrkräftefortbildung gesetzt werden. Auf Basis der adressierungsanalytischen Rekonstruktion (Kuhlmann et al. 2017; Ricken et al. 2017) ausgewählter Transkriptauszüge werden drei im Sprechen der an der Fortbildung Beteiligten zum Ausdruck kommende Figuren der Interferenz von Fachunterricht und Heteronormativitätskritik herausgearbeitet: Einbauen, Anbauen, Umbauen. Welchen Logiken die Figuren folgen und inwiefern ebendiese als heteronormativitätskritische Ergänzungen oder als Disruptionen verstanden werden können, wird unter Rekurs auf zwei unterschiedliche Verständnisse von Interferenz diskutiert.

Schlagwörter: Lehrerfortbildung, Heteronormativitätskritik, Fachunterricht, Adressierungsanalyse, Interferenz

Forms of interference: speaking about challenging heteronormative lesson designs

Based on increasing calls for challenging heteronormative lesson designs, this article explores the question of the relationship between lesson design and critique of heteronormativity in the context of a teacher training. Based on reconstructions of selected transcript excerpts via the addressing analysis (Kuhlmann et al. 2017; Ricken et al. 2017), three forms of interference of lesson design and critique of heteronormativity expressed in the speech of the participants in the teacher training are elaborated: building in, building on, rebuilding. Which logics these forms follow and whether they can be understood as heteronormative-critical additions or as disruptions is discussed with reference to two different understandings of interference.

Keywords: teacher training, critique of heteronormativity, lesson design, addressing analysis, interference

1 Heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung: Zu Befunden, Forderungen und empirischen Leerstellen

Dass sich historisch-kulturell tradierte Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse – und damit exkludierende und diskriminierende Praktiken – auch in Schule als gesellschaftlicher Institution und Organisation widerspiegeln (vgl. Diehm et al. 2017; Balzer & Ricken 2010), überrascht wenig. Insbesondere im Rahmen anerkennungs- und differenztheoretisch informierter, qualitativ-rekonstruktiver Studien wird seit einigen Jahren vermehrt die Frage danach in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt, inwiefern Schule und Unterricht hegemoniale Ordnungsverhältnisse nicht lediglich reproduzieren, sondern vielmehr an deren Hervorbringung maßgeblich mitbeteiligt sind. „Tenor der Kritiken“ (Balzer & Ricken 2010: 62) sei, „Differenzen [...] auch als Resultat päd

gogischen Handelns zu begreifen“ (ebd.), womit die Notwendigkeit einhergehe, „die pädagogische Praxis selbst als eine Praxis des ‚doing difference‘ zu hinterfragen“ (ebd.).

Als konstitutiver Bestandteil dieser zu hinterfragenden pädagogischen Praxis sind – unter anderem – curriculare Vorgaben ebenso wie konkrete (Fach-)Unterrichtsinhalte und -materialien zu verstehen. Bereits vorliegende Studien verweisen auf ein je nach Unterrichtsfach spezifisches Zusammenspiel fachkultureller Ordnungen und der Reproduktion von Differenzverhältnissen. In und mit fachunterrichtlichen Praktiken werden hegemoniale Differenzlinien wie etwa race/ethnicity (Kißling 2020; Mielke 2020; Akbaba 2014) und gender (Wilm 2021; Willems 2010, 2007) (re-)produziert. Eben solche Verflechtungen hinsichtlich der Differenzlinie gender in den Blick nehmend spricht Willems (2010) im Kontext der (kontrastierenden) Untersuchung von Physik- und Deutschunterricht von einem „doing gender while doing discipline“ (ebd.: 20). Dezidiert Heteronormativität als exkludierendes Ordnungsverhältnis im Mathematikunterricht und dessen Materialien beleuchtend arbeiten Mischau und Martinović (2017) heraus, „dass den in Mathematikschulbüchern dargestellten Lebensmodellen bis heute scheinbar ungebrochen das heteronormative Konzept von Familie zugrunde liegt“ (ebd.: 97). Eine zu berücksichtigende „fachkulturelle Besonderheit“ (ebd.) des Mathematikunterrichts sei, so führen die Autor*innen weiter aus, dass die in Aufgaben „mitvermittelten soziokulturellen Wirklichkeiten [...] auf der Folie ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Lösungen transportiert“ werden (ebd.: 89). Bezüglich der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien halten sie in diesem Kontext fest, dass – obgleich Sichtbarkeit schaffend – auch die explizite (Be-)Nennung von queeren Personen „Teil der (Re)Produktion [...] einer heterosexuellen Normalität“ (ebd.: 100) sei, sofern „parallel vermeintlich eindeutig zuzuordnende weiblich* und männlich* sozialisierte, heterosexuelle Personen“ (ebd.) ohne eine entsprechende Kategorisierung abgebildet werden. Im Sinne einer performativitätstheoretischen Perspektive wird vor diesem Hintergrund hinsichtlich des Verfassens von unterrichtlichen Aufgabenstellungen darauf verwiesen, dass hierin vorgenommene „Beschreibungen von Personen [...] das Potenzial zur Irritation in sich bergen“ (ebd.: 100). Zwar beziehen sich die Autor*innen auf den Mathematikunterricht, doch sind diese Überlegungen auch auf andere Schulfächer übertragbar.

Ausgehend von diesen (hier nur fragmentarisch beleuchteten) empirischen Befunden kommen sowohl Willems (2010, 2007) als auch das Team rund um das Gender-MINT-Projekt (Baltzer et al. 2017) zu dem Schluss, dass ein fruchtbarer Ansatzpunkt für eine genderkritisch ausgerichtete Veränderung von Schule und Unterricht der Fachunterricht sei. Entsprechend mehren sich die Rufe nach einer heteronormativitätskritischen Fachunterrichtsgestaltung; im Rahmen des Gender-MINT-Projektes werden diese bspw. konkret artikuliert als „Impulse für“ (Baltzer et al. 2017: 7) oder „Lust auf“ (Klenk 2017: 109) Heteronormativitätskritik. Aussichtsreich erscheine – dies wird hervorgehoben – nicht allein ein „vermeidende[r] Umgang mit doing-gender-Prozessen“ (Willems 2010: 20); vielmehr gehe es um ein „Hinterfragen der fachkulturellen Konstruktionen“ (ebd.) und darum, „di[e] Kategorien [Geschlecht und sexuelle Orientierung, AL] anhand fachspezifischer Inhalte und unter der Berücksichtigung der damit verbundenen – historisch gewachsenen – Machtstrukturen zu dekonstruieren“ (Klenk 2015: 293).

Einhergehend mit diesen Forderungen nach einer heteronormativitätskritischen Fachunterrichtsgestaltung wird die Ingangsetzung entsprechender Professionalisierungs

prozesse von (angehenden) Lehrer*innen als notwendig markiert – müssen diese doch zu einer solchen Unterrichtsgestaltung überhaupt fähig und willens sein bzw. (gemacht) werden. Dem Tun von Lehrkräften wird eine große (Mit-)Verantwortung zugeschrieben: Sie werden in diesem Kontext verstanden „[a]ls schulische Multiplikator*innen“ (Klenk & Zitzelsberger 2015: 81), denen „eine Schlüsselfunktion in der ritualisierten Wiederholung und/oder Verschiebung bestehender Normen“ (ebd.) zukomme. Es gelte daher, im Rahmen „der Lehramts(aus)bildung [...] durch die Re- und Dekonstruktion fachspezifischer Diskursformationen“ (Klenk 2015: 295) Reflexionsprozesse anzustoßen und (angehende) Lehrer*innen „für die Machtwirkungen des heteronormativen Systems“ (ebd.) zu sensibilisieren.

Vor diesem Hintergrund blicke ich im Folgenden auf das Sprechen im Rahmen einer Lehrkräftefortbildung, die programmatisch darauf ausgerichtet ist, ebensolche Prozesse der Reflexion und der Sensibilisierung über eine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten einer ‚vielfältigen‘ Gestaltung von (Fach-)Unterricht anzustoßen bzw. voranzubringen. Die empirische Untersuchung von Fortbildungen, welche als die ‚dritte Phase‘ der Lehrkräftebildung verstanden werden, steht weitestgehend noch aus; Fortbildungen sind im Allgemeinen (vgl. Johannmeyer et al. 2019: 18), aber insbesondere in situ sowie aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive bislang kaum beforscht. Eine Analyse des Sprechens in einer diskriminierungskritisch ausgerichteten Fortbildung ermöglicht es, „Prozess[e] sozialer Ordnungsbildung“ (Rabenstein et al. 2020: 188) in den Mittelpunkt zu rücken, denen „im Rahmen [...] von Diversity-Ansätzen in der Erziehungswissenschaft“ (ebd.) bisher wenig Aufmerksamkeit zuteilwurde. Diese Desiderata aufgreifend gehe ich auf der Basis adressierungsanalytischer Rekonstruktionen von Gesprächsausschnitten einer Lehrkräftefortbildung der Frage nach, in welches Verhältnis Fachunterricht und Heteronormativitätskritik im Sprechen der Beteiligten gesetzt werden. Ich frage des Weiteren danach, welche Prozesse der Responsibilisierung sich im Rahmen des Fortbildungsgeschehens vollziehen.

Entlang von drei Gesprächsausschnitten über die Fächer Mathematik, Geschichte und Spanisch zeichne ich drei Figuren der ‚Interferenz‘ nach: Einbauen, Anbauen und Umbauen. Diese Figuren, die Fachunterricht und Heteronormativitätskritik auf je unterschiedliche Weise in ein Verhältnis setzen, folgen, so meine These, (zwei) unterschiedlichen Logiken. Um diese These auszuschärfen und herauszuarbeiten, welche Effekte mit den jeweiligen Logiken einhergehen, bediene ich mich zweier Perspektiven auf Interferenz. Diese – miteinander konfligierenden – Perspektiven auf Interferenz umreißt ich zunächst (2). Anschließend führe ich die methodologischen Weichenstellungen einer Analyse von (diskriminierungskritisch ausgerichteten) Lehrkräftefortbildungen als Adressierungsgeschehen aus (3), um ausgehend davon empirische Erkundungen eines Sprechens über heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung vorzunehmen (4). Unter Rekurs auf die beiden Verständnisse von Interferenz diskutiere ich abschließend, inwiefern den drei herausgearbeiteten Figuren der Interferenz eine Logik der heteronormativitätskritischen Ergänzung oder eine Logik der Disruption innewohnt (5).

2 Perspektiven auf Interferenz: Zu Verschränkungen *von* und *in* Praktiken

Die Gespräche im Rahmen der Fortbildung verstehe ich als welche, in denen heteronormativitätskritische Unterrichtsgestaltung zum einen als Verschränkung *von*, zum anderen als Verschränkung *in* Praktiken hervorgebracht wird. Um diese Verschränkungen genauer in den Blick nehmen und deren Bedeutsamkeit hinsichtlich der Relationierung von Fachunterricht und Heteronormativitätskritik herausstellen zu können, möchte ich die Metapher der ‚Interferenz‘ fruchtbar machen – das Sprechen über Verschränkungen fasse ich daher als *Sprechen über Interferenz*.

Breidenstein (2021) bedient sich der Metapher der Interferenz, um ein Interesse an „Wechselwirkungen unterschiedlicher Praktiken, [...] die in der Unterrichtssituation aufeinandertreffen“ (ebd.: 947) zum Ausdruck zu bringen. Ein Augenmerk auf die Weisen zu richten, in denen unterschiedliche Praktiken inklusive deren jeweiligem telos interferieren, ist – so führt er aus – eines dafür, wie sich Praktiken „überlager[n] und überschneide[n]“ (ebd.: 943) und welche „Effekte des Zusammentreffens“ (ebd.) dies zeitigt. So fragt Breidenstein etwa: „Wie beziehen sich Praktiken aufeinander? Wie ergänzen, wie stören sie sich?“ (ebd.) Hinsichtlich der empirischen Erforschung von Interferenz wird konstatiert, dass „[d]ie Beobachtung pädagogischer Innovationen *in situ* [...] eine der wichtigsten [...] Aufgaben praxeologischer Unterrichtsforschung zu sein“ scheint (ebd.: 939). Begründet wird dies damit, dass sich hierbei „ungeplante und ungewollte“ (ebd.) Weisen, wie ‚innovative‘ – in diesem Kontext wären das: heteronormativitätskritische – mit fachunterrichtlichen Praktiken interferieren, erforschen lassen. Die Forderungen nach einer heteronormativitätskritisch informierten Veränderung von Fachunterrichtsinhalten und -materialien könnten in diesem Sinne als Aufforderung dahingehend verstanden werden, fachunterrichtliche und heteronormativitätskritische Praktiken ineinandergreifen zu lassen. Dies wiederum würde die Frage danach aufwerfen, wie sich ein solches Ineinandergreifen von jeweils „eigensinnige[n] Praktiken“ (Breidenstein 2021: 947) konkret vollzieht bzw. vollziehen kann.

Dieser Perspektive auf Interferenz, der eine vorgängige Unterschiedlichkeit von Praktiken eingeschrieben ist und die danach fragt, wie differierende Praktiken sich miteinander verschränken, lässt sich – mithilfe einer ontologischen Verschiebung – ein anderes Verständnis von Interferenz zur Seite stellen. Aufschlussreich sind hierzu Barads (2007) Überlegungen hinsichtlich des von ihr erschaffenen Neologismus ‚Intra-Aktionen‘: „‚[I]ntra-action‘ signifies the mutual constitution of entangled agencies. That is, in contrast to the usual ‚interaction‘, which assumes that there are separate individual agencies that precede their action“ (ebd.: 33). Wie Rabenstein et al. (2022) im Anschluss an Barad herausstellen, geht es in dieser Perspektive auf Interferenz nicht um eine „vorgängige Differenz“ (ebd.: 302), vielmehr wird die „Verflochtenheit“ (ebd.) von Entitäten innerhalb einer Praktik betrachtet, im Zuge derer sich unterscheidbare Entitäten überhaupt erst wechselseitig hervorbringen. Die Weisen der Überschneidung bzw. Überlagerung von Entitäten innerhalb von Praktiken sind hierbei also das, was als Interferenz beschrieben und betrachtet werden. Übertragen auf die Auseinandersetzung mit heteronormativitätskritischer Unterrichtsgestaltung stünde dann im Mittelpunkt des Inter-

esses, wie Fachunterricht und Heteronormativitätskritik als sich innerhalb von Praktiken überlagernd hervorgebracht werden. Es ginge demnach nicht um Verschränkungen von Praktiken, sondern vielmehr um „Verschränkungen in Praktiken“ (ebd.: 304) bzw. „Praktiken als Verschränkungen“ (ebd.). Verwenden Breidenstein und Barad zwar dieselbe Metapher und interessieren sich beide für etwas, das als ‚Verschränkung‘ bzw. ‚Überlagerung‘ gefasst wird, so unterscheiden sich die Perspektiven doch sehr grundsätzlich: Im Sinne Breidensteins kommen Interferenzen überhaupt erst dadurch zustande, dass *zwei* Praktiken aufeinandertreffen; im Sinne Barads hingegen vollziehen sich Interferenzen in *einer* Praktik. Diese unterschiedlichen Verständnisse sind, so werde ich argumentieren, folgenreich für das Verhältnis von Fachunterricht und Heteronormativitätskritik, wie es im Sprechen der Fortbildungsbeteiligten zum Ausdruck gebracht wird.

3 Subjektivierungstheoretische Prämissen: Zur Analyse diskriminierungskritischer Lehrkräftefortbildungen als Adressierungsgeschehen

Das Sprechen über Interferenz im Rahmen der Fortbildung fasse ich methodologisch als Adressierungsgeschehen (Ricken et al. 2017), in dessen Vollzug sich die Sprecher*innen wechselseitig hervorbringen. Im Anschluss an u. a. Butlers anerkennungstheoretische Überlegungen und das damit zusammenhängende Theorem der Performativität sowie Foucaults Diskursbegriff liegt der Adressierungsanalyse die Annahme zugrunde, dass sich Prozesse der Subjektivierung, verstanden als „*rekursive* soziale Formations- und Transformationsprozesse“ (Rose & Ricken 2018: 164) von Selbstverhältnissen, über eine Operationalisierung als Geschehen der (Re-)Adressierung empirisch untersuchen lassen (Ricken et al. 2017). Die analytische Aufmerksamkeit richtet sich insbesondere auf historisch-kulturell tradierte und zugleich kontingente Normen der Anerkennbarkeit (vgl. Butler 2007: 44), die im Sprechen als performativem Geschehen aufgerufen und fortgeschrieben werden – und potenziell auch verschoben werden können. Zudem werden sich im Rahmen des Adressierungsgeschehens vollziehende Fremd- und Selbstpositionierungen rekonstruiert, die als konstitutive Bestandteile von Prozessen sozialer Ordnungsbildung gedacht werden.

Die zentralen heuristischen Fragen, entlang derer das Adressierungsgeschehen der Fortbildung sequenzanalytisch erschlossen und die in Anlehnung an die Heuristik der Adressierungsanalyse (Kuhlmann et al. 2017) formuliert wurden, lauten wie folgt: Was gilt im Rahmen der Fortbildung (nicht) als diskriminierungskritische Fachunterrichtsgestaltung? Wie (de-)legitimieren die Sprecher*innen spezifische Unterrichtsinhalte sowie -materialien und welche Normen kommen hierbei zum Ausdruck? Wie bringen sich die Sprecher*innen wechselseitig als Verantwortliche bzw. als (benötigte) Gestalter*innen diskriminierungskritischen Fachunterrichtes hervor? Als wer treten Schüler*innen im Sprechen der Beteiligten in Erscheinung? Mit wem wird sich alliiert, von wem distanziert?

Das empirische Material, das nachfolgend in den Blick genommen wird, wurde im Herbst 2020 im Rahmen einer dreitägigen Lehrkräftefortbildung zur Thematik ‚Geschlechterreflektierte und diskriminierungskritische Pädagogik‘ erhoben, in deren Mit-

telpunkt die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten einer ‚vielfältigen Gestaltung‘ von Unterricht stand. Die Teilnahme an dieser spezifischen Fortbildung war weder obligatorisch noch war sie gebunden an eine bestimmte Schulform oder bestimmte Schulfächer. Geleitet wurde die Fortbildung von zwei Referent*innen, teil an ihr nahmen acht Lehrer*innen. Das Fortbildungsgeschehen habe ich im Rahmen meines laufenden Dissertationsprojektes beobachtet und audiographiert; auch wurden Fortbildungsmaterialien, so etwa die von den Referent*innen erstellte PowerPoint-Präsentation und die im Zuge unterschiedlicher Übungen während der Fortbildung entstandenen Plakate u. Ä. m., dokumentiert. Im Folgenden werden auf Basis der adressierungsanalytischen Rekonstruktion die im Sprechen der an der Fortbildung Beteiligten zum Ausdruck kommenden Relationierungen unterschiedlicher Fächer – Mathematik (4.1), Geschichte (4.2) sowie Spanisch (4.3) – und als heteronormativitätskritisch markiertem pädagogischen Tun herausgearbeitet. Insofern diese Gesprächsausschnitte hervorgehen aus der Durchführung einer ‚Übung‘, zu der die Fortbildungsteilnehmer*innen aufgefordert und in deren Rahmen die Lehrer*innen auf eine spezifische, für den Verlauf des Geschehens bedeutsame Weise adressiert wurden, gilt es, das in der Aufgabenstellung der ‚Übung‘ hervorgebrachte Positionierungs- und Responsibilisierungsgeschehen vorab zu umreißen.¹

4 Adressierungsanalytische Erkundungen: Zu (De-)Legitimierungen und Responsibilisierungen im Rahmen des Fortbildungsgeschehens

Wir befinden uns am Vormittag des zweiten Fortbildungstages. In einem – in Richtung einer an die Wand projizierten Präsentation geöffneten – Stuhlkreis sitzend blicken die Beteiligten auf eine Präsentationsfolie, die überschrieben ist mit: „Kriterien genderreflektierter Pädagogik“. Während eine so formulierte Überschrift nahelegt, es gebe und gehe um einen Kanon an feststehenden Kriterien, wird die Festlegung von Kriterien jedoch in der unter der Überschrift folgenden Aufforderung insofern individualisiert, als dass im Rahmen einer aktivierenden Methode („Stummer Dialog“) zu einem Austausch über die *eigenen* Kriterien in Bezug auf „genderreflektierte und diskriminierungskritische Pädagogik“ aufgerufen wird („eure Kriterien“). Am unteren rechten Rand der Folie ist zudem markiert, dass es sich um eine „Übung“ handle. Positioniert werden die Lehrer*innen somit zugleich als welche, die Vorwissen und eigene Kriterien *zu haben* haben, und als welche, die noch (mehr) *zu lernen* haben. Diese Adressierung verpflichtet die Fortbildungsteilnehmer*innen also auf unterschiedliche Weisen zur Partizipation am „Stummen Dialog“: Zum einen, indem sie aufgefordert werden, als welche in Erscheinung zu treten, die sich bereits Gedanken über Kriterien gemacht haben. Eine Nicht-Partizipation würde preisgeben oder zumindest vermuten lassen, dass dem nicht so ist. Zum anderen wird signalisiert, dass sie zwecks Vervollkommnung

1 Die Ausführungen basieren auf der adressierungsanalytischen Feininterpretation, die hier nicht im Detail dargestellt werden kann.

üben müssen. Ein Entziehen würde möglicherweise als (inakzeptable) Demonstration dessen gelesen werden, dass es keiner Arbeit am (professionellen) Selbst bedarf. Die Fortbildungsteilnehmer*innen versammeln sich alsdann rund um ein vorbereitetes Plakat, das inzwischen in deren Mitte platziert worden ist, und begeben sich in einen regen „Stummen Dialog“.

4.1 Ein schwules Ehepaar im Mathematikunterricht

Im Zuge der „Übung“ wird auf dem vorbereiteten Plakat Folgendes festgehalten: „vielfältige Perspektiven/Lebensrealitäten ‚selbstverständlich‘ einbauen“; mit einem Pfeil hieran schließend wird notiert: „Herr & Herr Müller“. Als die Referent*innen im Anschluss an den „Stummen Dialog“ den Raum eröffnen, über das Geschriebene in einen mündlichen Austausch zu treten, erläutert die Teilnehmerin, die „Herr & Herr Müller“ notiert hatte, dass es sich hierbei um ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht handele, genauer: um eine Textaufgabe, in der dies anstelle von „Frau und Herr Müller“ geschrieben werden könne. Daraufhin ergreift der Referent Josch das Wort. Ich werde den Transkriptausschnitt zunächst präsentieren und anschließend die Interpretationen – in notwendig geraffter Form – darstellen.

Josch: ich hab AUCH schon mal ähm (.) mathe unterrichtet (-) fachfremd

mehrere: ((lachen))

Josch: ähm und (-) «lachend» ich kann ja gar nicht mit zahlen aber egal»

mehrere: ((lachen))

Josch: ähm (-) und ich hab auch in der in der textaufgabe ähm (.) ein schwules Ehepaar (.) genutzt (.) und hab dann irgendwie am anfang geschrieben das Ehepaar müller (.) und dann gings später um die VORnamen weil man abe- die auch getrennt irgendwas ausrechnen mussten weiß ich nich mehr (.) und da haben wirklich schüler gefragt ja aber wer ist denn jetzt der andere MANN? (1) und ich so ja das ist der das ist der herr müller (-) ja und der ANDere mann? (.) das ist AUch herr [müller]

mehrere: [((lachen))]

Josch: [das] ist das EHEpaar (2) «spricht mit verstellter stimme» und wo ist die fr{au:?»

mehrere: [((lautes lachen))]

Josch: [das war so] h° (.) so richtig irgendwie (.) dÜsch [dÜsch] «bewegt hand in der luft einmal von rechts nach links und wieder zurück»

mehrere: [((lachen))]

Josch: [hast du] jetzt verstanden? (1) ja (.) das war irgendwie (.) bei Ehepaar ham_se immernoch an (.) an einen mann und eine frau gedacht (1)

Im Modus eines anekdotischen Erzählens spricht der Referent Josch hier davon, wie er – sich selbst über seinen Monolog hinweg sehr aktiv positionierend – im Rahmen einer Textaufgabe im Mathematikunterricht ein homosexuelles Ehepaar „genutzt“ hat. Dieses Verb verweist auf einen instrumentellen Einsatz, also auf die Verwendung des Ehepaares als Mittel zu einem spezifischen Zweck. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass ein ähnliches Beispiel zuvor bereits artikuliert wurde und Josch nun vergemeinschaftend daran anschließt und zu verstehen gibt, er habe Vergleichbares „AUCH“ schon getan, ist die Herleitung der Geschichte ungewöhnlich ausführlich. Seine Narration scheint auf Unterhaltung ausgelegt zu sein; ihr kommt ein beinahe kabarettistischer Charakter zu: So ist die lange Herleitung von (Kunst-)Pausen geprägt und es werden inhaltliche Einschübe vorgenommen, die – wie durch den Sprecher teils selbst markiert – zwar nicht ausschlaggebend für die Geschichte sind, jedoch der Belustigung seines Publikums dienen, etwa indem das floskelhaft dargebotene ‚Geständnis‘, er könne „gar nicht mit zahlen“, aufgerufen wird. Zugleich kommt dieser Distanzierung Joschs vom Schulfach Mathematik jenseits der Unterhaltsamkeit insofern eine Relevanz zu, als dass sie signalisiert: Eine heteronormativitätskritische Mathematikunterrichtsgestaltung ist – zumindest in Bezug auf Textaufgaben – auch ohne Fachkenntnisse möglich. Auf diese Weise gerahmt, überrascht nicht, dass zwar das Fach Mathematik als relevanter Kontext markiert wird, der konkrete Inhalt der Textaufgabe hingegen nicht wichtig bzw. erinnerungswürdig scheint. Die Schüler*innen mussten, so Josch, „irgendwas ausrechnen [...] weiß [...] er; AL] nicht mehr“. Interessanter als wie genau ein homosexuelles Ehepaar in eine Aufgabe im Rahmen des *Mathematikunterrichts* integriert wurde, scheint also zu sein, dass 1. der Sprecher dies überhaupt getan hat, 2. *er* es war, der es getan hat und 3. hierbei *nicht von Beginn* an – wie in dem zuvor angeführten Beispiel – sprachlich markiert wurde, dass die Schüler*innen es mit „Herr & Herr Müller“ zu tun haben, sondern zwischen Anfang („ehenaar müller“) und Ende der Aufgabe (jeweilige männliche „VORnamen“) differenziert wird.

Mit dem Verweis, es habe seitens einiger Schüler*innen tatsächlich Klärungsbedarf gegeben, bringt der sich selbst als überrascht zeigende Sprecher zugleich zum Ausdruck, dass angenommen wird, auch seine Zuhörer*innen seien hiervon verwundert; es wird signalisiert, dass kaum zu glauben sei, dass die Aufgabenstellung für Verwirrung sorgt. Hiermit alliiert sich Josch mit den anderen Anwesenden und distanziert die Allianz der Anwesenden von den als der Heteronormativität verhaftet dargestellten Fragenden. In der anschließenden (als wörtliche Wiedergabe gerahmten) Inszenierung eines Dialogs wird die Verwirrung seitens einiger „schüler“ nun regelrecht ausgeschlachtet; die präsentierte Naivität der zwar korrekten, aber nicht zur Klärung beitragenden Antworten Joschs und die dargestellte noch größere Verwunderung des stellvertretend für die Fragenden konstruierten Dialogpartners ruft erneut große Belustigung bei dem Publikum hervor. Im Lachen über die Karikatur des Dialogpartners vergemeinschaftet sich die Fortbildungsgruppe und bringt sich als ‚selbstverständlich progressiv‘, als ‚die Heteronormativität bereits überkommen habend‘ hervor. Zum Ausdruck kommt eine Norm, der zufolge Heteronormativität eben keine Norm mehr sei. Wer dies noch nicht erkannt habe, dürfe – auch oder gerade in einer Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion – legitimer Weise derart auflaufen gelassen werden. Dass Schüler*innen der Heteronormativität „immernoch“ verhaftet sind, wird als kaum zu fassen gekennzeichnet und Josch zeigt

sich als einer, der angesichts dieser Erkenntnis resigniert und sprachlos ist. Die in der Luft angedeuteten ‚Ohrfeigen‘ werden in Verbindung mit der Frage danach, ob sein Dialogpartner die Aufgabenstellung „nun verstanden“ habe, zu einem Symbol eines als notwendig markierten Wachtütelns aus überkommenen Denkschemata.

Ich fasse knapp zusammen, was in dem hier ausgesparten Transkriptausschnitt geschieht, um anschließend einen weiteren Auszug in den Blick zu nehmen: Im Anschluss an diese Erzählung richtet sich Josch mit der Aufforderung an die Fortbildungsteilnehmer*innen, zu berichten, ob sie „positive Beispiele“, mit denen sie „gute Erfahrungen“ gemacht hätten, auf das Plakat geschrieben hätten und nun davon berichten könnten – „so wie [... er; AL] jetzt gerade von der (1) Herr und Herr Müller Aufgabe“.

4.2 Verbotene ‚Konversionstherapien‘ im Geschichtsunterricht

Es meldet sich die Teilnehmerin Angela zu Wort:

Angela: also bei mir warns ZWEI sachen (-) in meinem o- äh älteren klassen (.) in geschichte (-) hab ich äh aktuelle fünf minuten (-) da reden wir immer über (.) wat passiert grad so in_er welt (.) und dann kann man das gut einbauen als dieses äh konversions (.) gesetz ((Josch: mhm)) verabschiedet wurde (-) die schüler saßen mit OFFenem mund da und meinten (.) das ist noch erLAUBT? (1) das wussten die nicht und ähm (-) DA hab ich das gut einbauen können (1) und auch durch alle jahrgänge einmal durchgezogen (-) und ähm:: einige schüler haben sich danach tatsächlich auch MEHR darüber informiert

Legitimiert über die eigene Einschätzung, es handele sich bei ihren „zwei sachen“ um die von dem Referenten erbetenen „positive[n] Beispiele“, berichtet Angela über die Thematisierung des Verbots sogenannter ‚Konversionstherapien‘ in ihren „älteren klassen (.) in geschichte“. Anders als zuvor Josch markiert sie also – wenn auch nicht jahrgangsspezifisch, sondern über die gröbere Differenzierung jung/alt – das Alter der „klassen“ als relevant für ihre folgenden Ausführungen. Diese Formulierung ist zwar brüchig, im Schulalltag jedoch durchaus geläufig und folgt der Logik, Unterrichtsinhalte nicht dem Alter von (einzelnen) Schüler*innen, sondern der Klassenstufe zuzuordnen. Das Format „aktuelle fünf minuten“ wird als fest etabliert in die Routine ihres Geschichtsunterrichtes hervorgebracht. Setzt sich die Sprecherin zunächst selbst in den Fokus und präsentiert sich als diejenige, die das Format ‚hat‘, vergemeinschaftet sie sich anschließend mit den Schüler*innen, mit denen sie in diesen fünf Minuten *gemeinsam* redet. Indem sodann in ein unpersönliches Sprechen gewechselt wird, verleiht Angela ihrer Einschätzung über die ‚gute‘ Passung des Formates zu dem von ihr ‚eingebauten‘ Inhalt Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Nicht nur sie, sondern „man [kann] das gut einbauen“ – vorausgesetzt, es gibt das Format bereits (im Sinne einer wenn-„dann“-Logik). In ihrer späteren Wiederholung der ‚guten‘ Passung fällt auf, dass die Sprecherin den Ort des Einsatzes – also das Format – stark hervorhebt („DA“).

Indem Angelas Schüler*innen von ihr überspitzt entworfen werden als welche, deren Mäuler vor Erstaunen und Empörung kollektiv offen stehen, signalisiert sie zweierlei: Zum einen, dass die Schüler*innen der Lehrerin Angela bedürfen, um über die

Legalität homophober Praktiken überhaupt in Empörung geraten zu können. Dass sogenannte ‚Konversionstherapien‘ erst kürzlich verboten wurden, hätten die Schüler*innen – so Angelas Darstellung – nicht gewusst. Zum anderen treten die Schüler*innen im Zuge einer solchen Inszenierung als welche in Erscheinung, die gewaltvolle Versuche der Erzwingung von Heteronormativität, wie sie im Rahmen von sogenannten ‚Konversionstherapien‘ zum Ausdruck kommen, als etwas klassifizieren, das nicht erlaubt sein sollte: Die Schüler*innen werden hervorgebracht als welche, die angesichts des ‚Noch-Erlaubt-Seins‘ überrascht sind. Sie werden damit – im Gegensatz zu Joschs Dialogpartner – zu potenziell Alliierten. Indem das, was in den „aktuelle[n] fünf minuten“ thematisiert wird, dargestellt wird als etwas, das über die einzelne Unterrichtssituation hinaus Wirkung entfaltet, insofern es eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Thematik durch einen Teil der Schüler*innen zeitigt, bringt sich Angela hervor als (‚erfolgreiche‘) Lehrerin, die mit und in ihrem Unterricht nachhaltig zu beeinflussen vermag.

4.3 Familienkonstellationen im Spanischunterricht

Die Sprecherin schließt an ihre Ausführungen zum Geschichtsunterricht unmittelbar an:

Angela: und äh: in spanisch (-) in_er sechsten klasse (.) STAMMBÄUME (1) weil: wir gehen faMllien durch und da wird die KÖnigsfamilie natürlich einmal dargestellt und dann bring ich aber auch immer (-) verschiedene moDELLE mit und (unv.) was könnt ihr denn noch so für (-) familienkonstellationen? (.) «spricht mit verstellter stimme» JA einige haben nur eine mama (.) die andern haben nur einen papa einige haben zwei mamas die anderen haben (-) zwei papas und dann kommt vielleicht °h scheiden die sich (.) dann kommt noch_n dritter papa hinzu und> (1) also das ist ganz ganz äh: witzig dass man (.) gar nicht mehr auch davon ausgehen MUSS dass da äh: (.) nur noch mama und papa sind (.) also da da die sind da so offen dass die sagen ja_ ja (.) das gibts und (-) ich KENN da jemanden (-) das funktioniert ganz gut

Josch: ja_n schönes beispiel

Finn: mhm

Auch im Sprechen über den Spanischunterricht konkretisiert Angela, um welche Klassenstufe es sich handle, und ordnet ihr Beispiel zudem in den Kontext der Unterrichtseinheit ein: Es gehe, so Angela, um „STAMMBÄUME“, da „familien“ thematisiert würden. Auffällig ist, dass die Thematisierung der „Königsfamilie“ in diesem Zuge als Selbstverständlichkeit gerahmt wird. Diese Selbstverständlichkeit wird zwar nicht hinterfragt, jedoch wird ihr etwas hinzugefügt: Die Sprecherin zeigt sich als hinsichtlich der Darstellung vielfältiger Familienformen Vorbereitete; als eine, die „dann [...] aber auch“ andere Familienkonstellationen mit dabei habe. Zum Ausdruck kommt hierbei eine Norm, der zufolge es gelte, die Sichtbarkeit bereits gelebter, aber marginalisierter Familienmodelle im Fachunterricht zu gewährleisten und neben tradierten Konstellationen „verschiedene[n]“ weiteren Möglichkeiten des ‚Familie-Seins‘ Raum zu geben. Indem sie diese zwar mitbringe, im Unterricht selbst aber in Erscheinung trete als Fragende, wird ihr Unterricht zu einem, der die schüler*innenseitige Benennung von familialer Diversität ermöglicht. Legitimiert wird diese Aufgabenstellung also darüber,

dass Schüler*innen die Vielgestaltigkeit dessen, was ‚Familie‘ sein kann, bereits kennen. In der inszenierten Wiedergabe von Schüler*innenäußerungen wird deutlich, dass Angela ihren Spanischunterricht als einen konstruiert, in dem auf die Alltagsrealitäten ihrer Schüler*innen Bezug genommen wird und diese in den Fachunterricht integriert werden. Dies spiegelt sich wieder in der Einschätzung der Sprecherin, dass die Aufgabe „ganz gut funktioniert“. Angela fungiert – so ihre Selbstdarstellung gegenüber den anderen Fortbildungsbeteiligten – als heteronormativitätskritische Mittlerin zwischen alltäglichem (Erfahrungs-)Wissen der Schüler*innen und vorgegebenem Unterrichtsinhalt. Die Weise, in der hier die Antworten der Schüler*innen als Wiedergabe wörtlicher Rede inszeniert werden und die eine Ausführlichkeit aufweist, die einem ‚Ausschlachten‘ nahekommt, erinnert an die Darstellung Joschs Dialogpartners im Mathematikunterricht.

Insgesamt, so hier eine Pointierung der Analysen, zeigt sich, dass die Sprecher*innen die Unterrichtsfächer Mathematik, Geschichte und Spanisch auf je bestimmte Weise als welche konstruieren, die heteronormativitätskritisch ausgestaltet werden können. Josch und Angela inszenieren sich in ihren Erzählungen über den eigenen Unterricht vor der Fortbildungsgemeinschaft als welche, die dies (zumindest teilweise) bereits tun. Die ‚Übung‘ zu eigenen Kriterien diskriminierungskritischer Pädagogik wird – nicht zuletzt durch die Aufforderung des Referenten Josch, von ‚positiven Beispielen‘ zu erzählen – zu einer Art Erfahrungsaustausch über best-practice-Beispiele unter Gleichgesinnten. Hierbei schwingt die Aufforderung an die weiteren Teilnehmer*innen mit, diese Beispiele als Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung zu verstehen, sich also inspirieren zu lassen durch das, was andere bereits probiert und als ‚erfolgreich‘ eingestuft haben. In diesem Kontext lassen sich die in den Rekonstruktionen als ‚Ausschlachten‘ bezeichneten Inszenierungen von (vermeintlich wörtlichen) Schüler*innenäußerungen im Mathematik- und Spanischunterricht weniger verstehen als eine aus Perspektive der Sprechenden realitätsgetreue Darstellung ihrer Schüler*innen, sondern als Überspitzungen, die als appellhafte Verdeutlichung der Notwendigkeit heteronormativitätskritischer Fachunterrichtsgestaltung durch Lehrkräfte fungieren. Ähnliches zeigt sich dadurch, dass Schüler*innen im Sprechen über den Mathematik- als auch den Geschichtsunterricht als Unwissende hervorgebracht werden. Zwar divergieren die Darstellungen der Schüler*innen in den jeweiligen Erzählungen teils erheblich, doch treten ebendiese in beiden Fällen als welche in Erscheinung, die aufgeklärt werden müssen und hierfür ihrer Lehrkräfte bedürfen. In allen drei Fällen konstruieren sich die Sprecher*innen selbst als diejenigen, die (eigenverantwortlich) aktiv und kreativ werden, um ihren Unterricht heteronormativitätskritisch auszugestalten.

Auffällig ist, dass im Sprechen über den Geschichts- und Spanischunterricht die spezifische Fachlichkeit wesentlich deutlicher markiert wird, als dies beim Sprechen über der Mathematikunterricht der Fall ist. Während bei ersteren die heteronormativitätskritische Ausgestaltung von Unterricht also als stark verwoben mit den jeweiligen konkreten Fachinhalten konstruiert werden, scheinen diese bei letzterem kaum spezifizierungswürdig.

5 Sprechen über Interferenz: Zu Ergänzungen und Disruptionen als Relationierungen von Fachunterricht und Heteronormativitätskritik

Ich möchte abschließend die unterschiedlichen Perspektiven auf Interferenz wieder aufgreifen und unter Rekurs auf ebendiese die Frage nach dem Verhältnis von Fachunterricht und Heteronormativitätskritik in den rekonstruierten Gesprächsausschnitten diskutieren. Zu zeigen versuche ich, dass und wie im Sprechen über Geschichte und Spanisch eine Trennung von fachunterrichtlichen und heteronormativitätskritischen Praktiken hervorgebracht wird, im Sprechen über Mathematik hingegen heteronormativitätskritische Elemente als in fachunterrichtlichen Praktiken enthalten entworfen werden. Ich tue dies entlang der drei thematisierten Schulfächer, wobei ich die oben dargestellte Reihenfolge zugunsten eines Beginns mit dem Geschichtsunterricht abändere. Herausgearbeitet werden analog zu den drei Fächern drei Figuren der Interferenz – Einbauen, Anbauen und Umbauen – und nachgezeichnet wird mithilfe der zwei Interferenzverständnisse, welche Effekte diese Figuren mit sich bringen.

Bezüglich des Geschichtsunterrichtes greife ich auf die von der Sprecherin Angela selbst verwendete Begrifflichkeit „einbauen“ zurück. Von einer Figur des *Einbauens* von Heteronormativitätskritik in das Fach Geschichte lässt sich insofern sprechen, als dass Angela die Thematisierung des ‚Konversionstherapieverbotes‘ als etwas entwirft, das sich im Rahmen eines bereits fest etablierten, inhaltlich jedoch offenen fachunterrichtlichen Formates vollzieht. Dieses Einbauen, so Angela, klappe „gut“. Das Zusammenspiel von dem Format ‚Aktuelle-Fünf-Minuten‘ und der Auseinandersetzung mit aktuellen Gesetzesänderungen kann nicht nur im Sinne einer wechselseitigen Ergänzung verstanden werden, vielmehr werden die beiden Aspekte als ineinander verwoben entworfen. Indem das ‚leere‘ Format und dessen inhaltliche Füllung als sich unmittelbar überlagernd hervorgebracht werden, wird heteronormativitätskritischer Geschichtsunterricht in Angelas Ausführungen zu einer fachunterrichtlichen Plausibilität. Legitimation erlangt die Thematisierung des Verbotes sogenannter ‚Konversionstherapien‘ über den Anspruch des Formates, nämlich: über aktuelle Geschehnisse in der Welt informiert zu sein.

Die Interferenz im Rahmen des ebenso durch die Sprecherin Angela dargestellten Spanischunterrichts fasse ich als ein *Anbauen*. Die Figur des Anbauens verdeutlicht die Hervorbringung einer (vermeintlich) friedlichen Koexistenz, die in doppelter Weise verstanden werden kann: Zum einen hinsichtlich der Inszenierung eines harmonischen Nebeneinanders unterschiedlicher Familienkonstellationen, zum anderen in Bezug auf ein störungsfreies Ergänzen ‚selbstverständlicher‘ Unterrichtsinhalte und -materialien. Der heteronormativitätskritische Anbau wird entworfen als etwas, das sich im Modus einer neutralen Ergänzung vollzieht. Dies ‚funktioniert‘ – um in der Metapher des Bauens zu bleiben – jedoch gerade dadurch, dass im Zuge des Anbauens der bereits vorhandene Bau weiterhin unverändert besteht: Die Hegemonie des heteronormativen Familienentwurfes bleibt weitestgehend unangetastet, Diskriminierung bleibt dethematisiert.

Die Figuren des Einbauens und Anbauens weisen insofern eine Ähnlichkeit auf, als dass beide einer additiven Logik folgen; an einen bestehenden Bau wird etwas an

gegliedert bzw. es wird etwas in ihn hineingesetzt. Zwar eröffnet sich – anders als bei dem ‚neutralen‘ Anbauen – mit dem Einbauen potenziell die Möglichkeit der Problematisierung von Diskriminierungsverhältnissen mit und durch Schüler*innen, doch beschränkt es sich auf die *explizite* Thematisierung. Obgleich dies Sichtbarkeit schafft und damit durchaus Veränderungen zeitigt, findet eine Transformation via Disruption im Butlerschen Sinne hierbei nicht statt: „To intervene in the name of transformation means precisely to disrupt what has become settled knowledge and knowable reality“ (Butler 2004: 27). Die eingangs angeführte Forderung Klenks (2015) nach einer Deonstruktion von „historisch gewachsenen [...] Machtstrukturen“ (ebd.: 293) scheint weder für die Figur des Anbauens noch für die des Einbauens ein Konstitutivum zu sein. Die additive Logik beider Figuren korrespondiert mit einem Interferenzverständnis, das sich für Effekte der Überlagerung unterschiedlicher Praktiken interessiert. So wird im Sprechen von Angela eine Differenz zwischen fachunterrichtlichen und heteronormativitätskritischen Praktiken deutlich: Stellt die Sprecherin zunächst fachunterrichtliche Praktiken – konkret: die Thematisierung von Stammbäumen in Spanisch sowie das Format ‚Aktuelle-Fünf-Minuten‘ in Geschichte – dar, bringt sie diese gewissermaßen in einem zweiten Schritt als angereichert durch heteronormativitätskritische Praktiken – nochmals konkret: die Sichtbarmachung familialer Diversität in Spanisch sowie die Thematisierung von ‚Konversionstherapien‘ in Geschichte – hervor. Fachunterrichtliche und heteronormativitätskritische Praktiken werden entworfen als unterschiedlich, jedoch „gut“ zu verschränken.

Während die beiden vorigen Figuren sich dadurch auszeichnen, dass fachunterrichtliche Praktiken als interferierend mit heteronormativitätskritischen Praktiken inszeniert werden, stellt sich dies bei der Figur des *Umbauens* anders dar. Von einem Umbauen spreche ich in Bezug auf Joschs Ausführungen zum Mathematikunterricht. Hier wird ein homosexuelles Ehepaar im Rahmen einer Textaufgabe verwendet – in gewisser Weise erinnert dies an ein Einbauen – doch handelt es sich weniger um ein explizites Hineinsetzen in das Fachliche selbst. Ein solcher Umbau ist – so stellt es Josch dar – auch ohne jegliche Fachkenntnisse möglich. Dennoch wird als relevant markiert, dass Heteronormativitätskritik im fachunterrichtlichen Kontext präsent ist; dies insofern, als dass die vorgenommene ‚Umbaumaßnahme‘ bezüglich der Bearbeitung der Textaufgabe Irritationen hervorruft. Mit der Figur des Umbauens wird Folgendes illustriert: Werden innerhalb fachunterrichtlicher Praktiken – wie etwa der Bearbeitung von Textaufgaben in Mathematik – hochgradig routinisierte Darstellungen von Heterosexualität durch das Benennen als „Frau und Herr Müller“ in einem heteronormativitätskritischen Sinne (unkommentiert) verändert, birgt dies das Potenzial eines Bruches im Verständnis der Welt, der (ein verändertes) Verständnis möglicherweise wiederum erst generiert: „Um die Welt zu verstehen, darf sie nicht selbstverständlich sein. [...]Es [bedarf, AL] eines Bruchs mit der Vertraulichkeit der Welt [...], damit ein Bewusstsein von der Welt überhaupt entstehen kann“ (Meyer-Drawe 2008: 140).

Angesiedelt ist die Interferenz in dieser Figur innerhalb einer fachunterrichtlichen Praktik selbst: Es handelt sich nicht um eine Inszenierung der Verflechtung zweier Praktiken, sondern des Umbauens einer Praktik, die im Zuge dieses Umbaus heteronormativitätskritische Elemente in sich aufnimmt und zu selbstverständlichen Bestandteilen macht. Dies kommt zum Ausdruck, indem das heteronormativitätskritische Element im

Sprechen Joschs nicht vorgängig als different von der Textaufgabe konstruiert wird. Paradoxerweise scheint in der markierten Irrelevanz des konkreten Unterrichtsinhaltes das disruptive Potenzial zu liegen: Während Heteronormativitätskritik in Angelas Narrationen dort ergänzt wird, wo sie mit den jeweiligen Unterrichtsinhalten und -formaten harmoniert, ist eine solche Passung in Joschs Narration nicht von Bedeutung. Es mag gerade diese ‚Nicht-Beachtung‘ inhaltlicher Passung sein, die Heteronormativitätskritik als genuinen Bestandteil fachunterrichtlicher Praktiken versteht. Jenseits des Anspruches eines ‚guten Funktionierens‘ wäre diese dann nicht (ausschließlich) als Zusatz zu fassen und nicht lediglich dort bzw. dann einzufügen, wo bzw. wenn dies plausibel scheint.

Ich bilanziere zunächst, um abschließend sich aus meinen Ausführungen ergebende Desiderata zu umreißen. Anhand der Rekonstruktionen des Sprechens im Rahmen der Lehrkräftefortbildung wurde nicht nur nachgezeichnet, dass und wie sich die an der Fortbildung Beteiligten als verantwortlich für eine heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung hervorbringen, sondern zudem aufgezeigt, dass innerhalb der als heteronormativitätskritisch entworfenen Möglichkeiten des Fachunterrichts zu differenzieren ist – und zwar maßgeblich unter Rekurs auf die Frage danach, ob heteronormativitätskritische Elemente als Bestandteil fachunterrichtlicher Praktiken entworfen werden oder Heteronormativitätskritik als ‚funktionierende‘ Ergänzung spezifischer Unterrichtsinhalte und -formate hervorgebracht wird. Anzumerken bleibt, dass diese Figuren nicht zwingend an die von den Sprecher*innen angeführten Unterrichtsfächer geknüpft zu sein scheinen, so ist etwa die Figur des Einbauens im Kontext einer anderen Aufgabenstellung ebenso vorstellbar im Mathematikunterricht. Vielmehr werfen die unterschiedlich gelagerten Weisen der Interferenz sehr grundsätzlich die Frage auf, welches Ausmaß an ‚Irritation‘ und ‚Störung‘ qua Interferenz die jeweiligen Figuren (nicht) bergen und inwiefern sie (keine) dekonstruktive(n) Effekte zeitigen. Im Anschluss an diese explorativen Analysen scheint es lohnenswert, weiterhin danach zu fragen, wie sich das Sprechen über diskriminierungskritischen Fachunterricht in anderen (Fortbildungs-)Settings gestaltet. Weiter nachzugehen wäre – Breidensteins ursprüngliches Desiderat wieder aufgreifend – zudem der Frage, welche Interferenzfiguren sich in actu in Unterrichtssituationen nachzeichnen lassen.

Autorinnenangaben

Anja Langer
Abschluss: Erstes Staatsexamen im Gymnasialen Lehramt
Universität Bremen
Arbeitsbereich Schultheorie und Schulentwicklung
FB 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Postfach 330 440
28334 Bremen
alanger@uni-bremen.de
Tel.: 0421/21869212

Literatur

- Akbaba, Yalız (2014): (Un-)Doing Ethnicity im Unterricht – Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript, S. 275-290.
- Baltzer, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (2017): Queere Impulse für eine heteronormativitätskritische (MINT-)Lehrer_innenbildung. In: dies. (Hrsg.): *Queering MINT: Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 7-16.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35-87.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Breidenstein, Georg (2021): Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 24/H. 4, S. 933-953.
- Butler, Judith (2007): *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2004): *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: dies. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-26.
- Johannmeyer, Karen/Drahmann, Martin/Cramer, Colin (2019): Stand der Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Rahmenbedingungen. In: Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/Drahmann, Martin (Hrsg.): *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen: GEW, S. 17-26.
- Kißling, Magdalena (2020): *Weißer Normalität*. Bielefeld: Aisthesis.
- Klenk, Florian C. (2017): Lust auf queere Informatik – Anregungen zu einer differenzreflexiven Professionalisierung von Lehrer_innen in der Fachdidaktik Informatik. In: Baltzer, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 109-128.
- Klenk, Florian C. (2015): Que(e)r durch die Fachkulturen. Perspektiven einer transdisziplinären Dekonstruktion von Geschlecht und Sexualität. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer VS, S. 287-300.
- Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (2015): Dekonstruktive Lehrer_innenbildung: Intervention durch Irritation. In: Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia/Schröttle, Monika (Hrsg.): *Erkenntnis, Wissen, Interventionen – Geschlechterwissenschaftliche Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 77-96.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93/H. 2, S. 234-235.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Mielke, Patrick (2020): *Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse*. Georg-August-Universität Göttingen, eDiss, online: <http://dx.doi.org/10.53846/goediss-7886>

- Mischau, Anina/Martinović, Sascha (2017): Mathematics Deconstructed?! Möglichkeiten und Grenzen einer dekonstruktivistischen Perspektive im Schulfach Mathematik am Beispiel von Schulbüchern. In: Baltzer, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 89-108.
- Rabenstein, Kerstin/Laubner, Marian/Schäffer, Mark (2020): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In: Leontiy, Halyna/Schulz, Miklas (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-208.
- Rabenstein, Kerstin/Wagener-Bock, Nadine/Macgilchrist, Felicitas/Bock, Annkatrin (2022): Interferenzen in digitalen Praktiken der Bereitstellung von unterrichtlichen Aufgaben. Ethnographische Beobachtungen in der Pandemie. In: Sozialer Sinn, Jg. 23/H. 2, S. 297-315.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Zu den theoretischen und methodologischen Perspektiven auf ›Anerkennung‹ in der Erforschung von Unterrichtspraktiken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 193-233.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinreich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-175.
- Willems, Katharina (2010): Fachkultur und Geschlechterbeziehungen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa.
- Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript.
- Wilm, Gianna (2021): Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht. Eine videobasierte Praxeographie. Bielefeld: transcript.