

Annika Spahn, Julienne Wedl [Hg.]

Schule $\frac{\text{lehrt}}{\text{lernt}}$ Vielfalt

Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für
Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule



Edition Waldschlösschen Materialien

In der Edition Waldschlösschen Materialien veröffentlicht die Akademie Waldschlösschen Dokumentationen und Materialien. Auch Beiträgen von Kooperationspartner*innen des Waldschlösschens steht die in unregelmäßiger Folge erscheinende Schriftenreihe offen. Die Schriftenreihe wird herausgegeben von Dr. Rainer Marbach.

Herausgeber*innen dieses Heftes**Annika Spahn**

Projektkoordination „Hochschule lehrt Vielfalt!“

Juiette Wedl

Projektleitung „Hochschule lehrt Vielfalt!“,
Geschäftsführung Braunschweiger Zentrum für Gender Studies

Annika Spahn, Julienne Wedl [Hg.]

Schule lehrt lernt Vielfalt

**Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps
für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit
in der Schule**

Edition Waldschlösschen
Materialien
Heft 18

**Akzeptanz
für Vielfalt**
gegen Homo-, Trans*-
und Inter*feindlichkeit



**Hochschule
lehrt Vielfalt!**

Ein Kooperationsprojekt zwischen
der Akademie Waldschlösschen und dem
Braunschweiger Zentrum für Gender
Studies im Rahmen des Modellprojekts
»Akzeptanz für Vielfalt«



»Akzeptanz für Vielfalt«
ist ein Modellprojekt
der Akademie Waldschlösschen im
Bundesprogramm »Demokratie leben!«
des Bundesministeriums für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Die Veröffentlichung wird gefördert aus Mitteln des Niedersächsischen
Ministeriums für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung –
über QNN | Queeres Netzwerk Niedersachsen. Sie ist Teil der Kampagne
»Für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt* in Niedersachsen«.

Für sexuelle und
geschlechtliche Vielfalt* in Niedersachsen



Impressum

Annika Spahn, Juliette Wedl [Hg.]

Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und
Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule.

Edition Waldschlösschen Materialien / Heft 18

© Waldschlösschen Verlag

Göttingen 2018

Gestaltung und Herstellung:

neueform corporate designers, Göttingen

www.neueform.com

Titelfoto und Seiten 35, 55, 179, 213, 223, 233:

Luisa Neumann

Lektorat:

Rebecca Gustke, Eike Hoffheinz, Friederike Kloth, Jana Lange

1. Auflage 2018

ISBN 978-3-937977-10-4

Herausgegeben im Rahmen des Modellprojekts „Akzeptanz für
Vielfalt - gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ der Akademie
Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie Leben!“ des Bundes-
ministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder
des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der Autor / die Autorin
bzw. tragen die Autoren/ die Autorinnen die Verantwortung.

Inhalt

* Einleitung

Vorwort

Vorwort des Vorstandsvorsitzenden der Stiftung Akademie Waldschlösschen	___ 12
Rainer Marbach	

Grußwort

Grußwort der Niedersächsischen Ministerin für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung	___ 14
Carola Reimann	

Grußwort

Grußwort der Professorin der Schulpädagogik und Vizepräsidentin für Lehrer/innenbildung und Weiterbildung an der Technischen Universität Braunschweig	___ 16
Katja Koch	

Grußwort

Grußwort der 1. Vorsitzenden von Intersexuelle Menschen Landesverband Niedersachsen e.V.	___ 18
Lucie Veith	

Broschürenkonzept

Wegweiser durch die Broschüre	___ 20
Annika Spahn	

Zielgruppen

Ist diese Broschüre interessant für mich? Ja!	___ 21
Annika Spahn	

Einführung

Fragen zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt	___ 22
Juliette Wedl, Annika Spahn	

Projektvorstellung HSIV!

Projektbeschreibung „Hochschule lehrt Vielfalt!“	___ 26
Juliette Wedl, Annika Spahn	

* Teil 1

Was ist das Thema?

Thematische Einleitung

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule	___ 28
Annika Spahn	

(Nicht-) Thematisierungen von Vielfalt

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als „Niemandverantwortungsland“ – zur aktuellen Thematisierung in der Schule	___ 32
Annika Spahn	

Akzeptanz durch sexuelle Bildung?

Trägt queer-inklusive sexuelle Bildung zum Abbau von Diskriminierung und geschlechtsbasierter Gewalt bei?	___ 36
Annika Spahn	

Queere Pädagogik

Theoretisch fundiert handeln! Einführung in eine queere genderreflektierte Pädagogik	___ 44
Jutta Hartmann	

Differenzkategorien kritisch beleuchten

Komplexität denken: Plädoyer für einen kritisch- reflektierten Umgang mit Differenzkategorien	___ 52
Juliette Wedl	

Diversität

Diversity – Intersektionalität: Ein kurzer Vergleich anhand von zwei Modellen	___ 56
Juliette Wedl	

❖ Teil 2

Warum ist das Thema wichtig?

Rechtliche Lage

Rechtliche Lage von queeren Menschen in Deutschland — 62

Manfred Bruns, Annika Spahn

Schulrecht

Toiletten, Umkleiden, Zeugnisse - was sagt das Schulrecht zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt? — 64

Annika Spahn

Identitätsentwicklungsphasen

Entwicklung der Geschlechtsidentität — 68

Florian Henk

Lebenssituation Jugendliche

Ambivalente Coming-Out-Erfahrungen — 70

Kerstin Oldemeier

Lebenssituation Lehrkräfte

Lebenssituation von queeren Lehrkräften — 76

René Vajen, Kara-Arietta Lissy

Gesundheit

Körperliche und psychische Gesundheit von queeren Jugendlichen — 80

Annika Spahn

Konversionstherapien verhindern

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sind nicht behandlungsbedürftig: Konversionstherapien verhindern — 84

Annika Spahn

Schulbuchanalysen

Heteronormativität und Cisnormativität in Bildungsmaterialien — 86

Rebecca Gustke, Juliette Wedl, Annika Spahn

❖ Teil 3

Wie lässt sich das Thema im Schulalltag umsetzen?

Haltung der Anerkennung

Wie die privaten Einstellungen zu LSBAT*I*Q pädagogisches Handeln beeinflussen — 90

Christian Müller

Schulordnung

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in die Schulordnung! — 92

Annika Spahn

Selbstreflexion

Checkliste zur Selbstreflexion — 94

Annika Spahn

Kontaktpersonen

Modell für andere Bundesländer: — 96

Kontaktpersonen als Teil der Antidiskriminierungsstrategie von Schulen in Berlin

Conny-Hendrik Kempe-Schällicke

Verbündetenschaft

Verbündet handeln mit LSBAT*I*Q-Menschen — 98

René_Hornstein

LSBAT*I*Q-Schüler*innen unterstützen

Queere Schüler*innen unterstützen — 102

Annika Spahn

trans Schüler*innen unterstützen

Trans und nicht-binäre Schüler*innen unterstützen — 106

René_Hornstein

inter* Schüler*innen unterstützen

Unterstützung von inter* Kindern und Jugendlichen in der Schule — 112

Şefik_a Gümüş

Coming Out unterstützen

Unterstützung eines Coming Outs — 118

Lars Bergmann

Regenbogenfamilien unterstützen	
Kinder aus Regenbogenfamilien unterstützen	___ 122
Annika Spahn	
Geschlechtergerechte Sprache	
Geschlecht und Sprache gerecht(er) gestalten	___ 126
Annika Spahn	
Kontakthypothese	
Vorurteilsabbau durch Kontakt. Wie durch die Einladung queerer Aufklärungsteams an Schulen Akzeptanz für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gefördert werden kann	___ 130
Ulrich Klocke	
Mobbing	
Mobbing im Kontext von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt - Hintergründe und Interventionsstrategien	___ 134
Annika Spahn	
Schulsozialarbeit	
Lebenssituationsbegleitung von LSBAT*I*Q durch (Schul-)Sozialarbeiter*innen	___ 138
Stefan Hierholzer	
Klassenfahrten	
Zielgruppensensibler Umgang mit LSBAT*I*Q- Schüler*innen auf Schulfahrten	___ 142
Frederick Schnittker	
Gay-Straight-Alliance als Bündnispolitik	
Was ist eine „Gay-Straight-Alliance“ und welche Grundregeln und institutionelle Verankerungen haben sich bewährt?	___ 144
Lukas Hoffmann	
Schüler*innen-AG	
„Wir wollen eine Stimme für die LSBAT*I*Q-Community in unserer Schule sein“ - Eine Schüler*innen AG setzt sich für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ein	___ 148
Filip Donth	

✧ Teil 4

Wie kann sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Fachunterricht thematisiert werden?

Rahmenlehrpläne	
Rahmenlehrpläne der Bundesländer in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt	___ 150
Annika Spahn	
Sexuelle Bildung als Querschnittsaufgabe	
Sexuelle Bildung als Querschnittsaufgabe in der Schule	___ 152
Sabine Wienholz	
Pädagogische Hinweise	
Pädagogische Hinweise zur Arbeit mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt	___ 155
Birgit Palzkill, Dirk Schulz	
Verletzlichkeiten be-achten	
Verletzlichkeiten Raum lassen. Impulse zur Rolle von Gefühlen in diskriminierungskritischem Unterricht	___ 158
René_Hornstein	
Meine Klasse	
Vielfalt im Klassenraum - Kennen Sie Ihre Klasse?	___ 163
Monika Brinker	
LSBAT*I*Q im Unterricht	
Über Lesbisch-Sein, Schwul-Sein, Bisexualität, Asexualität, Regenbogenfamilien, Transgeschlechtlichkeit und Intergeschlechtlichkeit im Unterricht sprechen - aber wie? Eine Checkliste	___ 164
Annika Spahn	
A_sexualität im Unterricht	
A_sexualität im Fachunterricht thematisieren	___ 170
Annika Spahn	
inter* im Unterricht	
Intergeschlechtlichkeit als Unterrichtsthema in der Schule	___ 172
Ursula Rosen	

Geschlechtliche Vielfalt und Biologie

**Auch biologisches Geschlecht wird mittlerweile
prozesshaft und individuell gedacht** _____ 176

Heinz-Jürgen Voß

Sportunterricht

**Sport für Jungen, Sport für Mädchen -
Sport für alle? Sexuelle und geschlechtliche
Vielfalt im Sportunterricht** _____ 180

Nicola Böhlke

* Teil 5

Wie kann ich mit *Widerstand* umgehen?

Argumentationshilfen

Argumentationshilfen gegen Rechts _____ 184

Annika Spahn

Elternarbeit

**Interessierte Eltern für die Arbeit zur Vielfalt
gewinnen - den sogenannten „besorgten Eltern“
hingegen kontern** _____ 186

Maria Urban, Heinz-Jürgen Voss

Beispiel KITA-Broschüre

**Fortbildungsmaterialien im Stresstest:
Die Kita-Handreichung „Murat spielt Prinzessin,
Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben -
Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen
frühkindlicher Inklusionspädagogik“** _____ 191

Thomas Kugler

* Teil 6

**Wie kann das Thema in *Regelstrukturen*
eingebunden werden?**

Mehr als Wissensvermittlung

Wissensvermittlung ist nicht alles. _____ 194

**Zur Bedeutung von Sensibilisierung bei der Fortbildung
von pädagogischen Fachkräften zum Umgang mit
geschlechtlicher und sexueller Vielfalt**

Elija Horn

Lehrer*innenausbildung

**Sexuelle Bildung in der Lehramtsausbildung
oder: Querschnittsaufgabe statt Unsichtbarkeit** _____ 197

Annika Spahn, Carolin Vierneisel

Fort- und Weiterbildungen pädagogischer Fachkräfte

Vielfalt. Kompetent. Lehren. _____ 200

**Eine Fort- und Weiterbildung für pädagogische
Fachkräfte zu genderreflektierter und
diskriminierungskritischer Pädagogik**

Juliette Wedl, Annette Bartsch, Pascal Mennen

Projekt „Vielfalt lehren!“

Vielfalt lehren! Sexuelle und geschlechtliche _____ 204

**Vielfalt im Lehramtsstudium. Eine Forschungs-
und Netzwerkstelle im Rahmen des Modellprojektes
„Akzeptanz für Vielfalt - gegen Homo-, Trans*-
und Inter*feindlichkeit“**

Carolin Vierneisel

✧ Teil 7

Wer bietet was an?

Institutionalisierte Angebote

Antidiskriminierungsstelle des Bundes

Diskriminierungsschutz im Bildungsbereich
und Einblicke in die Arbeit der Antidiskriminierungs-
stelle des Bundes

Nathalie Schlenzka, Charlotte Kastner

GEW

„An meiner Schule bin ich offenbar
leider die einzige queere Lehrkraft!“

Alexander Lotz

Schule ohne Rassismus

Projektvorstellung:
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Lena Schulze Frenking

Schule der Vielfalt

Von der Vision zur Realität: Schule der Vielfalt –
Ist eine Schule ohne Lesben-, Schwulen- und
Trans*feindlichkeit möglich?

Frank G. Pohl

Queere Bildung e.V.

Queere Bildung e.V. – Bundesverband für
Bildungs- und Aufklärungsarbeit im Bereich
sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

Marcus Heyn

SCHLAU

SCHLAU – Bildungs- und Antidiskriminierungs-
arbeit zu sexueller Orientierung und
geschlechtlicher Identität

Nico Kerski

Lambda e.V.

Das Jugendnetzwerk Lambda e.V. stellt sich vor

Sascha Rewald

Queer Lexikon

Das Queer Lexikon – eine Online-Anlaufstelle
für queere Jugendliche

Annika Spahn

Wo gibt's Medienkoffer?

Queere Medienkoffer – für eine vielfältige
Pädagogik in der Kita und Grundschule

Friederike Kloth

Medienkoffer Sachsen-Anhalt

Der Medienkoffer „Geschlechtervielfalt“ –
Vier Rollen für Vielfalt und Akzeptanz
aus Sachsen-Anhalt

Sarah Brune

Vielfältige Kinderbücher

Akzeptanz für Vielfalt von klein auf: Sexuelle
und geschlechtliche Vielfalt in Kinderbüchern.
Ein Rezensionsband für pädagogische Fachkräfte
in Kindertagesstätten

Kevin Rosenberger

✧ Schluss

Ausblick

Und wie geht es jetzt weiter?
„Hochschule lehrt Vielfalt!“ 2019

Annika Spahn, Juliette Wedl

Glossar

Glossar

Annika Spahn

Hinweise

Verweise – wo Sie in der Broschüre weiterlesen können

In dieser Broschüre haben wir in vielen Beiträgen Verweise eingebaut. Diese leiten Sie zu anderen Beiträgen weiter, in denen Sie zu einem bestimmten Thema weiterlesen können.

Ein Beispiel: „Um ein gutes Schulklima für LSBAT*I*Q-Schüler*innen zu schaffen, ist eine Beschäftigung mit queerer Pädagogik → [Queere Pädagogik](#) unabdingbar.“

Der Begriff nach dem Pfeil verweist dabei auf Kurztitel eines Beitrags, die im Inhaltsverzeichnis zu sehen sind. Viel Spaß beim Schmökern!

LSBAT*I*Q?

Ein Wegweiser durch die Buchstabensuppe

In dieser Broschüre verwenden wir das Akronym „LSBAT*I*Q“, um damit die Menschen abzubilden, die nicht heterosexuell und / oder nicht cisgeschlechtlich sind. Die Buchstaben stehen für: lesbisch, schwul, bisexuell, asexuell, trans(-geschlechtlich), inter*(-geschlechtlich) und queer. Was diese Begriffe bedeuten, können Sie im Glossar → [Glossar](#) herausfinden.

Manche Beiträge in dieser Broschüre verwenden andere Akronyme. Das liegt daran, dass manche Studien und / oder Projekte fest definierte Zielgruppen (z.B. nur trans- und intergeschlechtliche Jugendliche) haben und das Akronym „LSBAT*I*Q“ sonst falsch verwendet werden würde.



Trans- & inter*-Schreibweise

In der trans Community variiert die Schreibweise von zusammengesetzten Begriffen wie „trans Identität“ oder „Transfeindlichkeit“ – mitunter ist diese stark umstritten. Wir haben uns hier dafür entschieden, „trans“ als Adjektiv zu behandeln, d.h. als eine Eigenschaft wie Körpergröße oder Haarfarbe – und nicht als Nomen, das tendenziell trans Personen nur auf ihr trans Sein reduzieren würde, z.B. wenn es „Transperson“ heißt.

Oft wird der Begriff „trans“ mit Sternchen geschrieben („trans*“), das bedeutet, dass a) auch nicht-binäre Personen mitgemeint sind und b) dass – wie in der Informatik – der Stern als Platzhalter für alle möglichen Endungen des Wortes wie „transsexuell“, „transgender“, „transident“ steht. Dies wird inzwischen von Teilen der trans Community abgelehnt, u.a. da nicht-binäre Personen auch ohne Sternchen mitgemeint seien. Gerade in diesem Bereich ist Sprache stark in Bewegung. Wir wissen allerdings, dass auch unsere Lösung nicht unumstritten ist und es vielfältige weitere Selbstbezeichnungen gibt, die wir keinesfalls absprechen oder zunichtemachen wollen. Da alle Lösungen nicht gleichzeitig anzuwenden sind, haben wir uns für trans als Adjektiv und ohne Sternchen entschieden.

Auch in Bezug auf intergeschlechtliche Menschen haben wir uns entschieden, dies als Adjektiv zu benutzen und schreiben daher „inter*“ bzw. „intergeschlechtlich“. In der inter* Community scheint die Schreibweise mit dem Sternchen unserer Einschätzung nach noch sehr viel weiter verbreitet zu sein (z.B. TransInterQueer 2015), weswegen wir es in unserer Schreibweise aufgegriffen haben.

TransInterQueer (Hg.) (2015): Inter* und Sprache. Von „Angeboren“ bis „Zwitter“. Abrufbar unter: <http://www.transinterqueer.org/unsere-publikationen/> (Abruf: 14.12.2018).

Geschlechtergerechte Sprache

Uns ist wichtig, dass Menschen aller Geschlechter in unseren Beiträgen angesprochen werden. Deshalb verwenden wir in dieser Broschüre geschlechtergerechte Sprache. Unseren Autor*innen war es freigestellt, ob sie den Gendergap („Schüler_innen“), das Gender-Sternchen („Schüler*innen“) oder neutrale Formulierungen („Lehrkräfte“) verwenden. Mehr Informationen zu geschlechtergerechter Sprache finden Sie im Beitrag zu Geschlecht und Sprache → [Geschlechtergerechte Sprache](#).

Dr. Rainer Marbach

Vorwort des Vorstandsvorsitzenden der Stiftung Akademie Waldschlösschen

Als ich Anfang der 1970er Jahre meine Berufstätigkeit als Lehrer an einem Göttinger Gymnasium aufnahm, war das Thema Homosexualität an der Schule ein Tabu. Es war eines der „schlimmsten“ Schimpfwörter auf dem Schulhof unter männlichen Jugendlichen: „Du schwule Sau“ war oft zu hören, ohne dass die Jungen recht wussten, wovon sie sprachen.

Damals existierte noch der § 175 StGB, der seit 1872 „die widernatürliche Unzucht, welche zwischen Personen männlichen Geschlechts ... begangen wird“, grundsätzlich unter Strafe stellte. In Westdeutschland wurde er erst kurz vorher (1969) und nochmals 1973 revidiert. Das „Schutzalter“ lag nun bei 18 Jahren. Abgeschafft wurde der Paragraph erst 1994. Bis dahin waren etwa 140.000 Männer nach jeweils gültiger – bis 1969 in der 1935 von den Nationalsozialisten verschärften – Fassung verurteilt worden, die letzten 44 im Jahr 1994.

Vieles hat sich in der rechtlichen Gleichstellung, der Sichtbarkeit, der gesellschaftlichen Bewertung und Partizipation von Schwulen, Lesben und in den letzten Jahren auch zunehmend von Trans*- und Inter*-Menschen verändert, doch ein Befund ist geblieben: Auch wenn der Begriff „Schwuler“ Eingang in den öffentlichen Sprachgebrauch gefunden hat – die schwule Emanzipationsbewegung seit 1972 besetzte unter dem Motto „schwuler Stolz“ das Wort bewusst positiv: „Schwul“ als abwertendes Adjektiv ist auf den Schulhöfen heute eher noch stärker vertreten als vor 40 Jahren. Vor allem hat sich am mangelnden Informationsstand von Lehrer*innen, ihrer Ausbilder*innen und damit der Befähigung zur Thematisierung von LSBATIQ* im Unterricht wenig geändert. Eine Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes von 2013 ergab, dass zu wenige Lehrkräfte intervenieren, wenn homophobe

Schimpfwörter gebraucht werden. Nach Angaben der Kinder und Jugendlichen machten sich viele Lehrkräfte selbst über nicht geschlechtskonformes Verhalten lustig (vgl. *Diskriminierung im Bildungsbereich und Arbeitsleben*, 2013, S. 113). Das liegt auch am sehr zögerlichen Engagement des Staates, der für die Lehrer*innenausbildung und -weiterbildung Verantwortung trägt.

Es gab in Niedersachsen in den letzten 25 (!) Jahren in schöner Regelmäßigkeit Beschlüsse des Landtages und Verordnungen der Regierung, die das ändern sollten, einige im Zehnjahresrhythmus seien hier auszugsweise aufgeführt:

✦ Bereits 1994 wurde in einem Kabinettsbeschluss festgestellt: „Die Arbeit der öffentlichen Schulen hat wesentliche Bedeutung für die Einstellung der Gesellschaft zu Minderheiten“ und beschlossen: „Im Unterricht ist Homosexualität von Frauen und Männern gemäß dem Niedersächsischen Schulgesetz (§ 2 Abs. 1) als gleichwertig neben der Heterosexualität zu behandeln.“ (*Kabinettsbeschluss vom 22.03.1994, Programm der Landesverwaltung und Landeseinrichtungen zum Abbau der Diskriminierung lesbischer Frauen und homosexueller Männer*)

✦ Der Landtag stellte in einem Beschluss vom 23.03.2003 fest, „dass es Aufgabe der Schule ist, Kindern und Jugendlichen ausführliche und vorurteilsfreie Informationen über gleichgeschlechtliche Lebensweisen zu vermitteln und der offenen oder latenten Abwertung gleichgeschlechtlicher Beziehungen entgegenzutreten“. Er legte einen detaillierten Forderungskatalog hinsichtlich entsprechender Überarbeitungen von Unterrichtsrichtlinien, zur Lehrer*innenfortbildung und zu Beratungskompetenzen von Vertrauenslehrer*innen vor. (*Nieders. Landtag, Drucksache 15/309*)

✦ Am 15.12.2014 beschloss schließlich der Landtag: „Schule muss der Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten gerecht werden – Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen fördern – Diskriminierung vorbeugen. Die Schule hat den Auftrag, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Individualität anzunehmen und bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen. Das gilt auch hinsichtlich der Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten und gleichgeschlechtlicher Lebensweisen. Die Schulbuchverlage sind

gefordert, in den Schulbüchern und Materialien für alle Fächer die Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten zu berücksichtigen, angemessen zu behandeln und abzubilden. Homo-, Bi-, Trans- und Intersexualität müssen an der Schule verbindlich thematisiert werden, um alle Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung ihrer sexuellen und geschlechtlichen Identität zu unterstützen, gegenseitiges Verständnis zu fördern und Diskriminierung durch Ausgrenzung und Mobbing vorzubeugen.“ (Nieders. Landtag, Drucksache 17/2585)

An der Umsetzung dieser Vorgaben freilich mangelte es schon im Kultusministerium selbst. Wenn auch einige Richtlinienänderungen oder seit kurzer Zeit die Förderung der (Selbsthilfe-)Schulauklärungsprojekte SCHLAU → [SCHLAU](#) auf der Habenseite zu verzeichnen sind, in der Hochschulausbildung, im Vorbereitungsdienst und in der Weiterbildung der Lehrer*innen hat sich sehr wenig getan.

In diesem Feld hat sich die Akademie Waldschlösschen, die schon in den 1990er Jahren Lehrer*innenweiterbildung in Kooperation mit dem damaligen Niedersächsischen Lehrerfortbildungsinstitut sowie Fortbildung für Schulauklärungsprojekte entwickelt hatte, nun im Rahmen ihres Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ wieder verstärkt engagiert:

* in der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten. In diesem Zusammenhang liegt nun in 2. Auflage „Akzeptanz von klein auf“¹, ein Rezensionsband von über 90 Kinderbüchern vor → [Vielfältige Kinderbücher](#)

* mit einem dreimoduligen Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte „Vielfalt. Kompetent. Lehren. Geschlechterreflektierte und diskriminierungskritische Pädagogik im Schulkontext“, das bisher zweimal in Kooperation mit dem Göttinger Kompetenzzentrum für Lehrkräftefortbildung durchgeführt wurde → [Fort- und Weiterbildungen pädagogischer Fachkräfte](#)

* mit der Einrichtung einer Forschungs- und Netzwerkstelle „Vielfalt lehren!“ an der Universität Leipzig in Kooperation mit der Professur für Schulpädagogik / Schulentwicklungsforschung.

Das Projekt zielt beispielhaft auf die Förderung eines vielfalts- und LSBATIQ*-freundlichen und diskriminierungskritischen Lehramtsstudiums an der Universität ab. Akteur*innen im Lehramtsstudium, wie Dozierende, Studierende und Personen der Verwaltungs- und Leitungsebene sollen durch die Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle kritisch-reflexives Wissen sowie Handlungsfähigkeiten im Kontext von Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit entwickeln → [Projekt „Vielfalt lehren!“](#)

* mit der Einrichtung des Projektes „Hochschule lehrt Vielfalt!“ in Kooperation mit dem Braunschweiger Zentrum für Gender Studies. Das Projekt hat das Ziel, Vielfalt sichtbar und selbstverständlich zu machen, Wissen zu vermitteln, Kompetenzen zu stärken und Handeln zu unterstützen, um Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit in der Schule abzubauen.

Einen Baustein dafür liefert der vorliegende Band „Schule lehrt/lernt Vielfalt“ mit praxisorientiertem Basiswissen und Tipps für die Arbeit in der Schule. Er bietet Informationen rund um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen, Schulleitungen, Elternvertretungen, Schüler*innenvertretungen und Universitäten.

Als weiterer Baustein wird in einer zweiten Publikation eine Auswahl an Bildungsbausteinen für die Praxis vorgelegt werden. Zudem wird in dem Projekt ein Pool von über 1.000 flexibel einsetzbaren Lehrmaterialien für Schul- und Bildungskontexte mit dem Ziel zusammengestellt, diese ab 2020 digitalisiert zu veröffentlichen.

Mein Dank gilt den vielen Beiträger*innen des vorliegenden Bandes und vor allem den Kolleg*innen Annika Spahn und Juliette Wedl, die sich einer immensen Arbeitsaufgabe im Rahmen eines zweijährigen Projektes gestellt haben.

Ich wünsche der Publikation eine weit über Niedersachsen hinausgreifende Verbreitung. Ohne die Förderung im Rahmen des Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ des BMFSFJ und durch das Land Niedersachsen wäre sie nicht möglich gewesen.

¹ Download unter <http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/home.html>

Dr. Carola Reimann

Grußwort der Niedersächsischen Ministerin für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung



Niedersachsen setzt sich für eine offene Gesellschaft und für Vielfalt ein. Gerade an Hochschulen ist ein gesellschaftliches Klima wichtig, in dem sich zum Beispiel Lesben, Schwule, Bisexuelle, Asexuelle, trans und intergeschlechtliche sowie queere Menschen (LSBAT*I*Q) akzeptiert und wertgeschätzt fühlen. Davon profitieren nicht nur die Personen selbst, auch Wissenschaft kann nur in einer weltoffenen Atmosphäre gedeihen. Dazu trägt zum Beispiel die Kampagne *„Für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt* in Niedersachsen“* bei, die das Niedersächsische Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung gemeinsam mit der LSBAT*I*Q-Community durchführt. Dabei geht es darum, Vorurteile und Diskriminierung abzubauen und im Gegenzug Anerkennung und Akzeptanz zu vermitteln.

Wie das aussehen kann, zeigt das Projekt *„Hochschule lehrt Vielfalt!“*, dessen Erfahrungen in die vorliegende Broschüre eingeflossen sind.

Vorangegangen ist eine intensive Detailarbeit durch das Braunschweiger Zentrum für Gender Studies. Das Zentrum hat in Kooperation mit der Akademie Waldschlösschen rund 1.000 Materialien unterschiedlichster Art gesichtet, Hintergrundinformationen für Schulen und andere Bildungseinrichtungen zusammengestellt, sowie neue Arbeitshilfen, Unterrichtsbausteine und Handlungsempfehlungen zum Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Schul- und Bildungsalltag erstellt.

Das Ergebnis ist in diese umfangreiche Veröffentlichung eingeflossen, die sich in erster Linie an schulpädagogische Fachkräfte richtet. Die Broschüre gibt zahlreiche Hinweise und Anregungen zum Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in verschiedenen Schulformen und Schulstufen, für den Fachunterricht ebenso wie für Projekttag. Aufklärung hilft, Diskriminierungen sowohl gegenüber LSBAT*I*Q-Schüler*innen und -Lehrkräften als auch Homo-, Trans- und Inter*feindlichkeit generell im Schulalltag zu erkennen und abzubauen.

Schulen und andere Bildungsorte sind keine geschlechtsneutralen Räume – im Gegenteil. Wir brauchen im Schul- und Bildungsalltag – wie auch

in unserer Gesellschaft insgesamt – Offenheit und einen selbstverständlichen und respektvollen Umgang mit Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierungen und geschlechtlicher Identitäten. Dies gilt für Heterosexuelle genauso wie für Homosexuelle und für alle Geschlechter, ob nun weiblich, männlich, trans, intergeschlechtlich, queer oder divers.

Die Broschüre leistet einen wichtigen Beitrag, die Beschlussempfehlung des Niedersächsischen Landtages „Schule muss der Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten gerecht werden“ inhaltlich umzusetzen.

An dem Projekt haben 18 überwiegend niedersächsische Kooperationspartner*innen mitgewirkt. Institutionen der pädagogischen Bildung, Lehramtsstudierende, Lehrkräfte und Sozialarbeiter*innen haben ebenso mitgearbeitet wie SCHLAU und weitere LSBAT*I*Q-Initiativen und -Bildungsprojekte. Ich danke ausdrücklich allen, die ihr Wissen und ihre Zeit in dieses Projekt und diese Broschüre investiert haben!

Mein besonderer Dank gilt dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das das Modellprojekt im Rahmen von *„Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“* der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm *„Demokratie leben!“* maßgeblich gefördert hat. Sehr gerne haben wir die Kofinanzierung übernommen.

Ich wünsche der Broschüre viele interessierte Leser*innen und allen Lesenden eine interessante Lektüre mit vielen nützlichen Hinweisen, Anregungen und Hilfestellungen für die Praxis!

Ihre

Dr. Carola Reimann

Niedersächsische Ministerin
für Soziales, Gesundheit und
Gleichstellung

Prof. Dr. Katja Koch

**Grußwort der Professorin der
Schulpädagogik und Vizepräsidentin
für Lehrer/innenbildung und
Weiterbildung an der Technischen
Universität Braunschweig**



Das Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“, das einen besonderen Fokus auf die Situation in Bildungsinstitutionen und Schulen legt, ist nötig und hilfreich. Nötig, weil der Umgang mit Diversity und die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Bildungsinstitutionen noch nicht selbstverständlich ist, und dies, obwohl es gerade im Kontext der Lehrer*innenbildung eine lange Tradition der Beschäftigung mit Gender und Diversity gibt. Genannt sei hier nur stellvertretend Annedore Prenkels Buch „Pädagogik der Vielfalt“, in dem sie einen emanzipatorischen Bildungsbegriff entwickelt und als Gegenentwurf zu bestehenden hierarchischen Strukturen eine Schule der Vielfalt skizziert, die geprägt ist von Offenheit und der Akzeptanz von Vielfalt und Individualität. Seit der Erstveröffentlichung in den 1990er Jahren haben sich Schulen und andere Bildungseinrichtungen in diese Richtung bewegt, aber dennoch bleibt noch einiges zu tun. Und deswegen sind Projekte wie Hochschule lehrt Vielfalt! hilfreich, stellt es doch für Lehrende Materialien bereit, bietet Fortbildungen an und mischt sich in die Diskussion ein. Das Braunschweiger Zentrum für Gender Studies – als Träger des Projektes – gestaltet im fachlichen Austausch mit queerpolitischen Akteur*innen sowie Institutionen der pädagogischen Bildung mit Studierenden, nicht nur des Lehramts, mit Lehrkräften und Sozialarbeiter*innen die Diskussion aktiv mit. Durch den Fokus auf Fachunterricht in verschiedenen Schulformen und -stufen, sowie auf Projekttagen und auf das Handeln im Schulalltag ist es nah an den Themen, die Lehrkräfte interessieren und die eine Veränderung der Schulpraxis ermöglichen. Zum Erfolg trägt sicher auch die im Projekt gelebte Vorstellung bei, dass Vielfalt in der Schule oder in anderen Bildungsinstitutionen nicht auf die Vermittlung von scheinbar einfachen psychologischen und pädagogischen Tipps zielt, sondern es vielmehr darauf ankommt, gemeinsam mit den Beteiligten für sie relevante Fragen wissenschaftlich und didaktisch fundiert zu erarbeiten und dies für die eigenen Bildungsinstitutionen zu reflektieren.

Nötig ist ein derartiges Projekt aber auch, weil in der aktuellen Diskussion um Gender und Diversity an einigen Stellen gerade diese Reflexion fehlt. Schulen und andere Bildungseinrichtungen sind

keine diskriminierungsfreien Räume. Wer dies leugnet und gleichzeitig Bemühungen um Vielfalt und einen demokratischen Einsatz für einen diskriminierungsfreien Umgang miteinander als „Wahn“ bezeichnet, also z.B. die Vereinbarung, in Politik und Verwaltung auch immer Geschlechterfragen zu berücksichtigen, den Versuch geschlechtersensibel mit Sprache umzugehen, Geschlechterforschung oder Gender-Studies an Universitäten zu etablieren oder einfach nur Geschlechternormen und Geschlechterdifferenzen kritisch zu hinterfragen, lächerlich macht, der möchte keine Vielfalt und steht einer demokratisch-liberalen Gesellschaft im günstigsten Fall neutral, im schlechtesten Fall feindlich gegenüber. Von daher sind Projekte wie Hochschule lehrt Vielfalt! heute nach wie vor wichtig.

Prof. Dr. Katja Koch

ist Professorin der Schulpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Braunschweig und seit 2018 Vizepräsidentin der TU Braunschweig für Lehrer*innenbildung und Weiterbildung.

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind empirische Bildungsforschung, Mehrsprachigkeit und Heterogenität, sowie Übergänge im Schulwesen.

Kontakt: katkoch@tu-bs.de

Lucie Veith

Grüßwort der 1. Vorsitzenden von Intersexuelle Menschen Landesverband Niedersachsen e.V.



Jeder Mensch wird mit einem Geschlecht geboren – dem Eigenen. Die meisten Menschen würden diesem Satz zustimmen, wenn sie das eigene Leben, die eigenen Erfahrungen, das eigene Erleben, die Selbstbeschreibung und die geschlechtliche Rolle reflektieren. Jeder Mensch entwickelt sich individuell, auch wenn Geschlechternormen uns allen überall begegnen. Wir sehen unterschiedlich aus, unsere Körper, die Selbstwahrnehmung und damit die geschlechtliche Identität differenzieren sich einzigartig. Menschen entwickeln individuell Liebe, Begehren, romantische Gefühle und übernehmen Verantwortung für selbstgewählte Lebensweisen und soziales Leben. Unsere Individualität und Unterschiedlichkeit begründet aber auch unsere Gleichwertigkeit.

Ein Bewusstsein für die Gleichwertigkeit der Geschlechter, wie es im bundesdeutschen Grundgesetz in Artikel 3 geregelt ist, ist in unserer Gesell-

schaft Konsens. Dennoch erfahren Menschen aus marginalisierten Gruppen immer noch und teils zunehmend eine Ungleichbehandlung. Warum kommt es zu den zahlreichen Benachteiligungen, Beleidigungen, Diskriminierungen – bis hin zu unverhohlener Ablehnung, Verunglimpfungen und offener Gewalt gegenüber Menschen, die anders wahrgenommen werden? Woher kommt diese irritierte, ablehnende, bis hin zu gewalttätige Reaktion auf Unbekanntes? Ich bin der Überzeugung, dass dies eng mit fehlendem Wissen, fehlender Bildung, fehlender Besprechbarkeit, aber auch dem Fehlen einer gleichberechtigten Begegnung auf Augenhöhe zwischen Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und Lebensrealitäten zusammenhängt. Um gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit abzubauen, braucht es eine Begegnung und solche Anerkennung. Stattdessen werden z.B. in Schulen, aber auch gesamtgesellschaftlich, geschlechterstereotype Annahmen und Bilder vermittelt, die eine Gleichberechtigung unmöglich machen.

Das gilt vor allem für die Anerkennung unterschiedlicher und von einer gesellschaftlichen Norm abweichender Körper und Identitäten. Menschen, deren Geschlecht und / oder sexuelle Orientierung nicht der Norm entsprechen, werden in Bildungskontexten ignoriert. Auch wird sich gescheut, z.B. über Intergeschlechtlichkeit zu sprechen und wenn, wird es häufig pathologisiert. Ein Blick in die Schulbücher und Lehrmaterialien zeigt zudem, dass Menschen als rein zweigeschlechtliche und heterosexuelle Wesen abgebildet werden – der derzeitige wissenschaftliche Stand zu Intergeschlechtlichkeit wird in Schulen nicht vermittelt, sondern der Stand der 1960er Jahre. Aktuelles Wissen und tatsächliche Lebensrealitäten von LSBAT*I*Q-Personen finden hier nicht ausreichend Eingang. Dabei sind das Recht und die Naturwissenschaften dem in der Schule vermittelten Wissen weit voraus. Beide kennen mehr als zwei Geschlechter: In der Biologie wird Geschlecht als Spektrum verstanden (Ainsworth 2015) und das deutsche – und österreichische – Recht werden weitere Geschlechtsoptionen im Personenstandsrecht einführen. Neben den Eintragungsmöglichkeiten „weiblich“ und „männlich“ ist der Eintrag „offen“ oder „divers“ möglich. Die Tatsache, dass dies nur für eine Gruppe von Menschen mit geschlechtlichen Varianten gelten

wird, widerspricht dem allgemeinen Gleichheitsgebot und ist umstritten. Eine schulische Wissensvermittlung, die nicht den gesellschaftlichen, rechtlichen und wissenschaftlichen Gegebenheiten entspricht, ist nicht zuletzt der Lücke in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte geschuldet: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt wird kaum in der Lehramtsausbildung vermittelt und ist nicht konsequent Gegenstand von Fortbildungen. Ein Wandel der Wissensvermittlung und eine fundierte Überarbeitung der Schulbücher und Lehrmaterialien sind dringend erforderlich, denn die ständige Missachtung des Gleichheitsgebotes gefährdet den sozialen Frieden. Auch die staatlichen und völkerrechtlichen Verpflichtungen, die sich auf die Gleichbehandlung der Geschlechter bezieht, sowie das Recht, das sich daraus ableitet, begründet die Notwendigkeit einer veränderten Lehrpraxis.

Ein Beispiel für eine solche völkerrechtliche Verpflichtung ist die UN-Frauenrechtskonvention (CEDAW) von 1979, die 1981 in Kraft getreten ist und 1985 von Deutschland ratifiziert wurde. Obwohl sich diese UN-Konvention dem Worte nach nur auf die Geschlechter Mann und Frau bezieht, ist aus dem Rechtsgrundsatz, der sich lege artis ergibt, „jede mit dem Geschlecht begründete Unterscheidung [...] unzulässig“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 1985, S. 650). Dies ist anerkannt und hieraus lässt sich der staatliche Auftrag und die Verbindlichkeit, die Notwendigkeit des Handelns für einen geschlechtergerechten Unterricht und die Beseitigung von Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts ableiten, auch für intergeschlechtliche und nicht-binäre Menschen. In Artikel 1 heißt es: „In diesem Übereinkommen bezeichnet der Ausdruck ‚Diskriminierung der Frau‘ jede mit dem Geschlecht begründete Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung [...] der Menschenrechte und Grundfreiheiten [...] ungeachtet ihres Familienstands – im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, staatsbürgerlichen oder jedem sonstigen Bereich“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 1985, S. 650, Hervorhebungen L.V.). Artikel 10 fordert Maßnahmen zur Beseitigung von geschlechtsbasierter Diskriminierung im Bildungsbereich, beispielsweise die „Beseitigung jeder stereotypen Auffassung in Bezug auf die Rolle von Mann und Frau auf allen

Bildungsebenen und in allen Unterrichtsformen, [...] insbesondere auch durch Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen und durch Anpassung der Lehrmethoden [...]“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 1985, S. 653). Wer die Würde des Menschen ernst nimmt, muss die Grund- und Menschenrechte wie das Verbot von Folter – worunter Operationen an intergeschlechtlichen Kindern fällt – ins Zentrum der eigenen Bildungsarbeit rücken. Die CEDAW-Konvention regelt ganz klar, dass der Blick nicht von ungerechten, unwürdigen Geschlechterstereotypen verstellt werden darf.

Das Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und diese Publikation sind ein kleiner, aber wertvoller Beitrag, um die schulpädagogischen Fachkräfte zu befähigen, der Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Identitäten und Körper im Fachunterricht und Schulalltag gerecht zu werden – und damit dem Bildungsauftrag mit menschenrechtsbasierter Haltung zu erfüllen. Der Schriftsteller, Philosoph und Pädagoge Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) sagte in einem etwas anderen Kontext: „Bei der Verwirrung der Geschlechter, die bei uns herrscht, ist es fast ein Wunder, wenn man seinem eigenen Geschlecht angehört.“ Schaffen wir Raum für einen diskriminierungsarmen Rahmen in der Bildung – mit einem Mehrwert für die ganze Gesellschaft.

Literatur

BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (1985): Bundesgesetzblatt (BGBl) 1985 II. [www.bgbl.de/xaver/bgbl/text.xav?SID=&f=xaver.component.Text_O&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_O&bk=bgbl&start=%2F%2F%5B%40node_id%3D%27424183%27%5D&skin=pdf&level=-2&nohist=1, eingesehen am: 14.02.2018]

Weiterführende Literatur

AINSWORTH, CLAIRE (2015): Intersexualität: Die Neudefinition des Geschlechts. In: Spektrum.de. [www.spektrum.de/news/die-neudefinition-des-geschlechts/1335086, eingesehen am: 10.02.2018]

Autor*in

Lucie G. Veith, geb. 1956, Inter*Erfahrungsexpert_in, Inter*Menschenrechtler_in, Autor_in von Parallelberichten zu Staatenberichten zu UN Konventionen, Inter*Netzwerkkoordinierende* im Queeren Netzwerk e.V., berät neben intergeschlechtlich geborenen Menschen und deren Angehörigen auch Beratungsstellen, Kommunen, Landesregierungen, Bundespolitik, schult Inter*Peer-to-Peer-Berater_innen, Multiplikator_innen, Hebammen und med. Personal. Ehrenamtliche Arbeit (Auszug): Intersexuelle Menschen e.V., xy-frauen, Queeramnesty, Intersexuelle Menschen LV Niedersachsen e.V., stellv. Vorsitz. des Wissenschaftl. Beirates der Bundesstiftung Magnus Hirschfeld, Verdi



Wegweiser durch die Broschüre

Diese Broschüre hat das Ziel, alle Informationen, die Pädagog*innen und andere wichtige Gruppen in Bezug auf Schule zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt brauchen, an einem Ort zu versammeln. Deshalb finden Sie zu allen erdenklichen Aspekten einen Beitrag, eine Checkliste oder einen Infokasten. Sei es, wie Sie eigentlich Kinder aus Regenbogenfamilien unterstützen können, wie die gesetzliche Lage bezüglich der Unterbringung von trans Schüler*innen auf Klassenfahrten ist, wie Sie über Intersexualität im Unterricht sprechen können oder wie Sie Eltern, die in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt Ängste haben, einbeziehen können.

Damit Sie den Überblick in dieser Broschüre nicht verlieren, haben wir sie in verschiedene Teile gegliedert. Diese Teile korrespondieren mit W-Fragen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Fachunterricht und Schulalltag.

„Was ist das Thema?“ - In diesem ersten Teil finden Sie u.a. eine Einführung in die Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung, eine Einführung in queere und geschlechtersensible Pädagogik sowie theoretische Überlegungen zu Differenzkategorien.

„Warum ist das Thema wichtig?“ - Im zweiten Teil berichten LSBAT*IQ-Schüler*innen und Lehrer*innen aus ihrem Alltag und von ihren Diskriminierungserfahrungen. Hier werden auch Studienergebnisse zur Lebenssituation von LSBT*Q-Jugendlichen vorgestellt und es wird die aktuelle Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Schulbüchern beleuchtet.

„Wie lässt sich das Thema im Schulalltag umsetzen?“ - Das ist die Thematik des dritten Teils. Dort finden Sie u.a. ein Interview zu Unterstützungsmöglichkeiten von inter* Kindern und Jugendlichen, Tipps zur Unterstützung eines Coming Outs oder Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit im Fall von Mobbing. Zudem wird aufgezeigt, inwiefern das Einladen von jungen LSBAT*IQ-Personen, die aus ihrem Leben erzählen, Vorurteile und Stereotype abbauen kann.

Wie das Thema im *Fachunterricht* umgesetzt werden kann, ist die Frage des vierten Teils. Hier finden Sie u.a. eine Übersicht über die Rahmenlehrpläne der Bundesländer in Bezug darauf, ob sexuelle und geschlechtliche Vielfalt Thema sind, pädagogische Hinweise zur Arbeit mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sowie den Umgang mit schwierigen, verletzenden Situationen im Unterricht. Darüber hinaus finden Sie konkrete Tipps z.B. für den Sportunterricht.

Wie mit Widerständen gegen die schulische Arbeit mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt umgegangen werden kann, erfahren Sie im fünften Teil. Hier finden Sie eine Übersicht an Argumentationshilfen und Tipps zum Umgang sowohl mit interessierten wie auch mit besorgten Eltern.

Wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in (schulische) *Regelstrukturen* eingebunden werden kann - damit beschäftigt sich der sechste Teil. Hierbei stellt sich unser Schwesterprojekt „Vielfalt lehren!“ vor und Sie finden Texte zur Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften.

Im siebten Teil „Wer bietet was an?“ finden Sie gelungene Beispiele dafür, wie eine institutionalisierte Einbindung des Themas bereits funktioniert. Hier stellen sich die Organisationen „*Schule der Vielfalt - Schule ohne Homophobie*“ und „*Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage*“ vor. Wir haben außerdem Tipps zu Antidiskriminierungsstrukturen und -maßnahmen an Schulen zusammengestellt.

Einen Ausblick auf das Jahr 2019 sowie ein Glossar finden Sie am Ende der Broschüre.

Ist diese Broschüre interessant für mich? Ja!

Die verschiedenen Zielgruppen der Broschüre werden im Folgenden benannt und kurz umrissen, wieso die Broschüre für diese Gruppe interessant ist. Jede Zielgruppe bekommt dabei eine Farbe zugeordnet, die in jedem Beitrag am oberen Rand zu finden ist. Anhand dieser kann schnell entschieden werden, ob ein bestimmter Beitrag in der Broschüre interessant für eine Zielgruppe ist.

Lehrkräfte

Lehrer*innen, Lehramtsstudierende und Referendar*innen sind die Hauptzielgruppe dieser Broschüre. Wir wollen Sie dazu ermutigen und befähigen, im Schulalltag angemessen auf Diskriminierung gegen LSBAT*I*Q-Schüler*innen und Lehrer*innen zu reagieren und im Fachunterricht kompetent sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu lehren. In dieser Broschüre finden Sie unter anderem knackige theoretische Texte zu queerer Pädagogik sowie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Sie erfahren, wieso diese wichtig sind und wie die psychosoziale Lage von LSBAT*I*Q-Schüler*innen ist. Sie finden Hinweise, wie diese in verschiedenen Situationen (Coming-Out, Klassenfahrt, Fachunterricht) unterstützt werden können. Sie erhalten Tipps für die Thematisierung von z.B. Intersexualität und A_sexualität im Unterricht. Wir präsentieren weitere Ideen für kleine Aktionen und Projekte im Schulalltag. Wann immer Sie dieses rote Quadrat auf einer Seite sehen, ist es ein Beitrag, der für Lehrer*innen interessant ist.

Schulsozialarbeit

Lesbische, schwule, bisexuelle, a_sexuelle, trans, inter* und queere (LSBAT*I*Q) Schüler*innen sowie Kinder aus Regenbogenfamilien haben konkrete Unterstützungsbedarfe im Schulalltag. Doch wie sehen diese genau aus? Hierzu finden Sie in dieser Broschüre viele Informationen und Tipps. Beiträge, die speziell an Schulsozialarbeiter*innen richten haben wir mit diesem orangenen Quadrat gekennzeichnet.

Schulleitung

Welche Diskriminierungserfahrungen machen LSBAT*I*Q-Lehrer*innen und Schüler*innen an Ihrer Schule? Und wie können Sie dagegen vorgehen? Falls Sie sich diese Fragen bereits gestellt haben, halten Sie genau die richtige Broschüre in der Hand. Beiträge, die sich diesen Fragen speziell widmen dieses gelbe Quadrat auf sich – zum Beispiel Anregungen zu einem Schulleitbild, das sexuelle und geschlechtliche Vielfalt mitdenkt, oder die Vorstellung der Organisationen „Schule der Vielfalt“ und „Schule ohne Rassismus“.

Elternvertretung

Sie wollen an Ihrer Schule dafür sorgen, dass LSBAT*I*Q-Schüler*innen und Fachkräfte einen positiven Umgang erfahren? In dieser Broschüre erfahren Sie dazu alles nötige – von wichtigen Hintergrundinformationen bis hin zu Ideen für Projekte, die das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aufgreifen. Besonders interessante Beiträge für Sie sind mit diesem grünen Quadrat gekennzeichnet.

Universität

Wie können Lehramtsstudierende auf die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Fachunterricht kompetent vorbereitet werden? Welche Fragen stellen sich Lehramtsstudierende im Hinblick auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt? Wir haben dazu einige Beiträge in dieser Broschüre versammelt und sie für Sie mit diesem blauen Quadrat gekennzeichnet.

Schüler*innenvertretung

Auch die Schüler*innenvertretung ist wichtig, um zu einem LSBAT*I*Q-freundlichen Schulklima beizutragen. Die entsprechenden Beiträge haben ein lilanes Quadrat – darunter: Zusammenfassungen über die Lebenssituation von schwulen, lesbischen, bisexuellen, a_sexuellen, trans*, inter* und queeren (LSBAT*I*Q) Mitschüler*innen oder solchen, die aus Regenbogenfamilien stammen und Ideen, wie ihr sie unterstützen könnt. Teil dieser Broschüre sind auch die Vorstellungen von Anlaufstellen für LSBAT*I*Q-Jugendliche.

Viel Spaß beim Schmökern!

Juliette Wedl, Annika Spahn

Einführung: Fragen zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt

Anhand von immer wieder auftauchenden Fragen führen wir in die Thematik sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ein.

Warum ist das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für Schulen wichtig? Wie sollen Pädagog*innen auf homo- und transfeindliche Diskriminierungen im Schulalltag reagieren? Wie lassen sich Themen wie Bisexualität oder Intergeschlechtlichkeit im Fachunterricht aufgreifen? Diese und ähnliche Fragen stellen sich viele pädagogische Fachkräfte.

Eine Befürchtung ist, dass die Eltern sich gegen die Thematisierung von Vielfalt im Unterricht wenden. Die Befragung im Rahmen des ifo Bildungsbarometers von Herbst 2018 zeigt jedoch das Gegenteil: Über 80% der Befragten sprechen sich für die Thematisierung geschlechtersensibler Themen im Unterricht aus (vgl. ifo-Bildungsbarometer). Doch ist die Vermittlung entsprechender Inhalte und Kompetenzen bisher nicht integraler Bestandteil der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte. Unsere Broschüre vermittelt deshalb praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Dabei orientieren wir uns an dem breiten Spektrum an Themen, die damit verknüpft sind und berücksichtigen Situationen und Anforderungen, von denen pädagogische Fachkräfte berichtet haben. Die Broschüre wird geleitet von einem dreifachen Blick: aus der Schule, aus den LSBAT*I*Q-Communities und aus den Gender Studies heraus. Dieses zeigt sich an der Vielzahl von Texten, die aus sehr unterschiedlichen Bereichen kommen und eine bunte Autor*innenschaft haben.

Doch kehren wir zu unseren Eingangsfragen zurück: Wir stellen der Broschüre mit dieser Einleitung ein paar grundlegende Fragen voran, die immer wieder auftauchen und auf die wir kurze Antworten geben möchten.

Weshalb ist es überhaupt wichtig, die Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung in der Schule zu thematisieren?

Weil es geltendes Recht ist. Einige Landesverfassungen, das Grundgesetz, EU-Recht und andere Konventionen verbieten die Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung. Zumindest das Grundgesetz und die Landesverfassungen sind für den Bildungsauftrag der Schule relevant.

Weil es der pädagogische Auftrag von Schulen ist. Schule soll die freie Entfaltung aller Kinder und Jugendlichen fördern. Zu einer freien Entfaltung gehört auch, dass die sexuelle und geschlechtliche Identität selbstbestimmt entfaltet werden kann. Insofern sind alle sexuellen Orientierungen und Geschlechter gleichberechtigt zu behandeln. Dafür müssen sie in der Schule respektiert, akzeptiert und in gleichem Ausmaß repräsentiert werden. Einige Bundesländer haben Beschlüsse und Richtlinien zur sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität erlassen, so auch der Niedersächsische Landtag: „Schule muss der Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten gerecht werden.“ Hierzu müssen dann auch die Curricula entsprechend angepasst werden.

Weil Kinder und Jugendliche Fragen haben. Geschlecht und sexuelle Orientierung sind Teil von Körperlichkeit und gehören bei Gesprächen in der Erziehung und Bildung dazu. Kinder und Jugendliche beschäftigen sich damit und wollen Antworten auf Fragen bekommen. Eine Tabuisierung und Nicht-Thematisierung werden ihren Bedürfnissen nicht gerecht. Es gibt altersgerechtes pädagogisches Material und Bücher, die dabei unterstützen können. Hinweise finden Sie bereits in dieser Broschüre; konkrete Bildungsbausteine vor allem in Band 2.

Welche Folgen hat es, wenn nur heterosexuelle Normen im Schulunterricht behandelt werden?

Eingeschränkte und einschränkende Geschlechterbilder, die nur zwei Geschlechter und Heterosexualität als ‚normal‘ voraussetzen und alles andere als anormal abwerten, wirken sich negativ auf die Lernleistungen, aber auch auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen aus, die von diesen Geschlechter- und Sexualitätsnormen abweichen. Zu den Folgen von Diskriminierung gehören Lern- und Verhaltensprobleme, bis hin zu Schulverweigerung. Aber auch gesundheitliche Probleme wie Essstörungen, Drogenkonsum, (Auto-)Aggressionen und eine deutlich erhöhte Suizidneigung treten auf. Zudem entstehen bei allen Kindern und Jugendlichen unabhängig ihres Geschlechts und ihrer sexuellen Orientierung Unsicherheiten im Umgang mit dem Thema. Eine Schulatmosphäre, in der Angst vor Ausgrenzung und Abwertung sowie eine Beschränkung des eigenen Handlungsspielraums vorherrscht, steht wiederum der freien Entfaltung entgegen und schadet der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

Schule muss für alle Kinder und Jugendlichen da sein, nicht nur für einen Teil. Statistisch sind in jeder Klasse und in jedem Kollegium Menschen, die nicht der Norm der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit entsprechen. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist normal, und das gilt es auch in der Schule selbstverständlich zu vermitteln, damit ein gleichberechtigter Umgang mit Vielfalt gelebt werden kann.

Hat die Schule wirklich einen Einfluss auf die Einstellung der Kinder und Jugendlichen?

Lehrkräfte haben großen Einfluss auf ihre Schüler*innen: Je häufiger sich Lehrpersonen abwertend verhalten, desto häufiger verhalten sich die Schüler*innen diskriminierend. Je häufiger Vielfalt im Unterricht thematisiert wird, desto positiver sind die Einstellungen hierzu. Nicht nur die Einstellung der Pädagog*innen spielt eine Rolle, sondern auch die Lerninhalte.

Wissen bestimmt die Normalität mit. Es beeinflusst unsere Handlungskompetenz, aber auch die Möglichkeiten, unser Leben zu gestalten. Nicht zuletzt wirkt es auf unser Selbstgefühl.

Welche Bedeutung hat die Einführung der Geschlechtsoption „divers“ für die Schule?

Die Einführung der Dritten Option im Personenstandsgesetz ist so neu, dass die Folgen für den Schulalltag noch nicht absehbar sind. Konkrete Direktiven diesbezüglich für den Bereich Schule existieren (noch) nicht. Klar ist jedoch, dass in Zukunft Kinder und Jugendliche mit diesem Geschlechtseintrag in die Schule gehen werden. Hierauf sollten sich Schulen und ihre Verwaltungen sowie Lehrkräfte vorbereiten, damit eine vielfaltsoffene Schulkultur bereits umgesetzt ist – bevor das erste Kind mit dem Geschlechtseintrag „divers“ zum Sonder- und Problemfall wird.

Handelt es sich nicht um eine moderne Erfindung, um eine reine Modeerscheinung?

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt lässt sich weit in der Geschichte zurückverfolgen, z.B. im antiken Griechenland, wo wir Abbildungen von intergeschlechtlichen Menschen finden und Homo- bzw. Bisexualität unter gewissen Rahmenbedingungen akzeptiert war. Was sich wandelt, ist der gesellschaftliche Umgang damit, wobei es eben keine kontinuierliche Fortschrittsgeschichte hin zu mehr Akzeptanz und rechtlicher Anerkennung gab. Noch Ende des 18. Jahrhunderts konnten zum Beispiel intergeschlechtliche Personen eine Veränderung ihres Geschlechts im Personenstandsregister beantragen und somit über das ihnen zugeschriebene Geschlecht mitentscheiden. Erst danach wurde das medizinische Expert*innenwissen das Maß aller Dinge.

Mit wandelnden gesellschaftlichen Moralvorstellungen und Einstellungen trauen sich nun immer mehr Menschen und vor allem Kinder und Jugendliche, ihrer Identität Ausdruck zu verleihen und sich zu outen.

Ist die Rede von mehr als zwei Geschlechtern wissenschaftlich haltbar?

Während das Alltagsverständnis meist von zwei Geschlechtern (Frau/Mann) und maximal zwei sexuellen Orientierungen (hetero-/homosexuell) ausgeht, ist die Realität deutlich vielfältiger. Es gibt intergeschlechtliche Menschen, deren Körper nicht in die medizinische Norm von weiblichen und männlichen Körpern passt und nicht-binäre Menschen,



deren Geschlecht sowohl männlich wie auch weiblich oder weder männlich noch weiblich ist. Es gibt unter anderem asexuelle und bisexuelle Menschen. Auch in der Biologie wird Geschlecht inzwischen als Spektrum begriffen (Ainsworth 2015), sodass das Alltagsverständnis nicht den biologischen Erkenntnissen entspricht. Durch den dritten positiven Geschlechtseintrag im deutschen Recht („divers“) wird dem nun auch in Deutschland gesetzlich Rechnung getragen.

Ab wann ist es aus gender-wissenschaftlicher Sicht sinnvoll, Kinder an das Thema Sexualität heranzuführen?

Kinder verdienen altersgerechte Antworten auf ihre Fragen zu Sexualität, sobald sie diese stellen. Menschen sind geschlechtliche und sexuelle Wesen. Kinder entdecken ihren Körper und ihre Sexualität selbst Schritt für Schritt. Ihre Geschlechtsorgane erkunden sie sehr früh und nehmen wahr, dass diese unterschiedlich sind. Aber auch die sexuelle Orientierung ist lange vor der Pubertät Thema. Eine Studie zeigt, dass 35% der homo- oder bisexuellen Jugendlichen dieses schon immer oder vor ihrem 10. Lebensjahr wussten (auch wenn sie noch keine Worte dafür hatten). Zudem kennen oder kommen Kinder aus Patchwork- oder Regenbogenfamilien, wodurch sie vielfältige Lebensmodelle erfahren. Sie wachsen in einer Gesellschaft auf, die in vielfacher Weise sexualisiert und vergeschlechtlicht ist: Kinderbücher und -filme, Werbung, Pornographie und sexualisierte Gewalt sind nur einige Beispiele davon. Es ist in der Sexualpädagogik Konsens, dass Kinder das erfahren sollten, wozu sie Fragen haben und zwar in einer altersgerechten Form. Wichtig ist, dass sie auch in Bezug auf ihren Körper und ihre Gefühle sprachfähig werden, um sich selbst ausdrücken und Grenzen ziehen zu können.

Gibt es eine ‚Frühsexualisierung‘?

Nein, das ist eine Mär. Davon ist auch nur die Rede, wenn es um Themen geht, die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt thematisieren. Erst dann wird es zu einem „zu viel“ für Kinder stilisiert. Nicht aber, wenn es um Vater-Mutter-Kind- oder Doktor-spiele geht.

Wie können pädagogische Fachkräfte Geschlechterstereotype aufbrechen?

Es gibt Dinge, die sind einfach umzusetzen und bedürfen keiner großen Schulungen. Aber Offenheit und die Bereitschaft zur Selbstreflexion sind notwendig. Dabei ist Selbstbeobachtung Teil der professionellen Praxis. So kann die Lehrpraxis kritisch hinterfragt werden, z.B. mit der Frage „Was wäre, wenn ein intergeschlechtliches oder ein trans Kind in meiner Klasse sitzt? Fühlt es sich gut aufgehoben und mit angesprochen?“.

Allgemein sollten pädagogische Fachkräfte die Kinder und Jugendlichen in erster Linie darin bestärken, dass sie in Ordnung sind, wie sie sind, unabhängig davon, wie sie aussehen, sich verhalten, sich anziehen, welche Vorlieben und welche Identität sie haben. Das ist somit eine Frage der inneren Haltung.

Äußerungen der Kinder sollten gehört werden. Wenn ein Kind sagt: „Ich bin kein Junge“, dann sollte das nicht beim ersten Mal überbewertet werden, aber dennoch sollte die Aufmerksamkeit erhöht sein. Äußert das Kind dies wiederholt, sollte unterstützend reagiert werden.

Ein anderes Beispiel: Gruppenbildungen können anders erfolgen als binär nach Geschlecht. Es kann kritisch geprüft werden, ob die geschlechtlichen Einteilungen notwendig sind, oder nicht auch die Gefahr bergen können, Kinder auszugrenzen oder in schwierige Lagen zu bringen, z.B. wenn ohne inhaltlich triftigen Grund Gruppen nach Mädchen und Jungen eingeteilt werden oder eine Lese-reihenfolge am Geschlecht festgemacht wird. Hier können andere und vor allem wechselnde Kriterien gefunden werden, die vielleicht auch Spaß machen, z.B. andersfarbiger Pulli, eine Person, mit der sie heute noch nicht geredet haben, alle gleichfarbigen gezogenen Kugelfarben gehen zusammen, etc. Es gibt vielfältige Ideen, die routinierte Praxis einer Zwei-Geschlechter-Ordnung zu durchbrechen.

Und: Es ist absolut notwendig, auf sexistische, homo-, bi-, trans- und inter*feindliche Aussagen sowie Diskriminierungen entschieden zu reagieren. Sie sollten keinesfalls ignoriert werden. Um Akzeptanz für Vielfalt zu schaffen, ist es erforderlich, sich einzumischen und auf die Diskriminierung aufmerksam zu machen. Es ändert schon viel, wenn gesagt wird, dass das eindeutig diskriminierend



und beleidigend ist (Klocke 2012: 92f.; Manz 2015). Und nicht zuletzt kann der Inhalt vielfältiger werden. Schauen Sie, wo Sie Themen rund um LSBAT*I*Q explizit aufgreifen oder auch einfach nur implizit einbauen können.

Zu all diesen und noch mehr Punkten werden Sie in dieser Broschüre fündig. Wir wünschen Ihnen viel Spaß und eine anregende Lektüre, die Ihnen hilft, die Praxis an Schulen zu verändern im Sinne von Schule lehrt/lernt Vielfalt.

Literatur

AINSWORTH, CLAIRE (2015): Intersexualität: Die Neudefinition des Geschlechts. In: Spektrum.de. www.spektrum.de/news/die-neudefinition-des-geschlechts/1335086, eingesehen am 14.12.2018.

IFO BILDUNGSBAROMETER 2018, Meinungsumfrage des ifo Zentrum für Bildungsökonomie. In: www.cesifo-group.de/de/ifoHome/research/Departments/Human-Capital-and-Innovation/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer2018.html, eingesehen am: 14.12.2018.

KLOCKE, ULRICH (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1, eingesehen am 14.12.2018.

MANZ, KONRAD (2015): Geschlechterreflektierende Haltung in der Schule. In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript, S. 103-118.

Autor*innen

Juliette Wedl (Dipl.-Soz.) ist Diplom-Soziologin mit den Nebenfächern Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Psychologie. Zudem studierte sie zwei Jahre Gesellschaftslehre und Kunst auf Lehramt. Sie ist Geschäftsführerin des Braunschweiger Zentrums für Gender Studies und leitet das Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“. Sie ist Autorin des Spiels „Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben“ (www.identitaetenlotto.de) und Ko-Herausgeberin des Sammelbandes „Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung“
Kontakt: j.wedl@tu-braunschweig.de, juliette.wedl@identitaetenlotto.de

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Juliette Wedl, Annika Spahn

Projektbeschreibung „Hochschule lehrt Vielfalt!“

Im Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“ wird schulpädagogisches Personal darin bestärkt, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Unterricht und Schulalltag zu thematisieren. Es entsteht ein Materialpool mit 1.000 Unterrichtsbausteinen, die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt abbilden, sowie Begleitmaterialien und Texte zum Hintergrundwissen.

Ziel

Das Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“ verfolgt das Ziel, die Kompetenzen von schulpädagogischen Fachkräften um die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu erweitern. Damit sollen Diskriminierungen, wie verbale und tätliche Angriffe, Mobbing, Diffamierungen, Ausgrenzungen und Erniedrigungen von LSBAT*I*Q-Menschen (lesbische, schwule, bi-, a_sexuelle, trans*-, inter*geschlechtliche und queere Menschen) in der Schule abgebaut werden. Hierfür sammeln wir bestehende Lehrmaterialien und entwickeln diese weiter. Außerdem erstellen wir in Kooperation mit dem am Braunschweiger Zentrum für Gender Studies angesiedelten Projekt Gender-Lehrmaterialien neue Unterrichtsbausteine. Diese sollen dazu befähigen, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Thema in die pädagogische Praxis zu integrieren und im Schulalltag auf diskriminierende Situationen angemessen zu reagieren. Um den Zugang zu erleichtern, wurde diese Broschüre erstellt, die pädagogische Fachkräfte ohne fundierte Vorkenntnisse ausreichend Hintergrundwissen vermittelt. Sie enthält Vorschläge zur didaktischen und pädagogischen Umsetzung.

Aufgaben

„Hochschule lehrt Vielfalt!“ begann an zwei Stellen: zum einen der aktuellen Lebenssituation von LSBAT*I*Q-Schüler*innen und Lehrer*innen anhand von vorhandenen Studienergebnissen und zum anderen der aktuellen Thematisierung und Materiallage von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Bildungskontexten. Diese Unterrichtsbausteine wurden gesammelt und katalogisiert (s.u.).

Materialpool

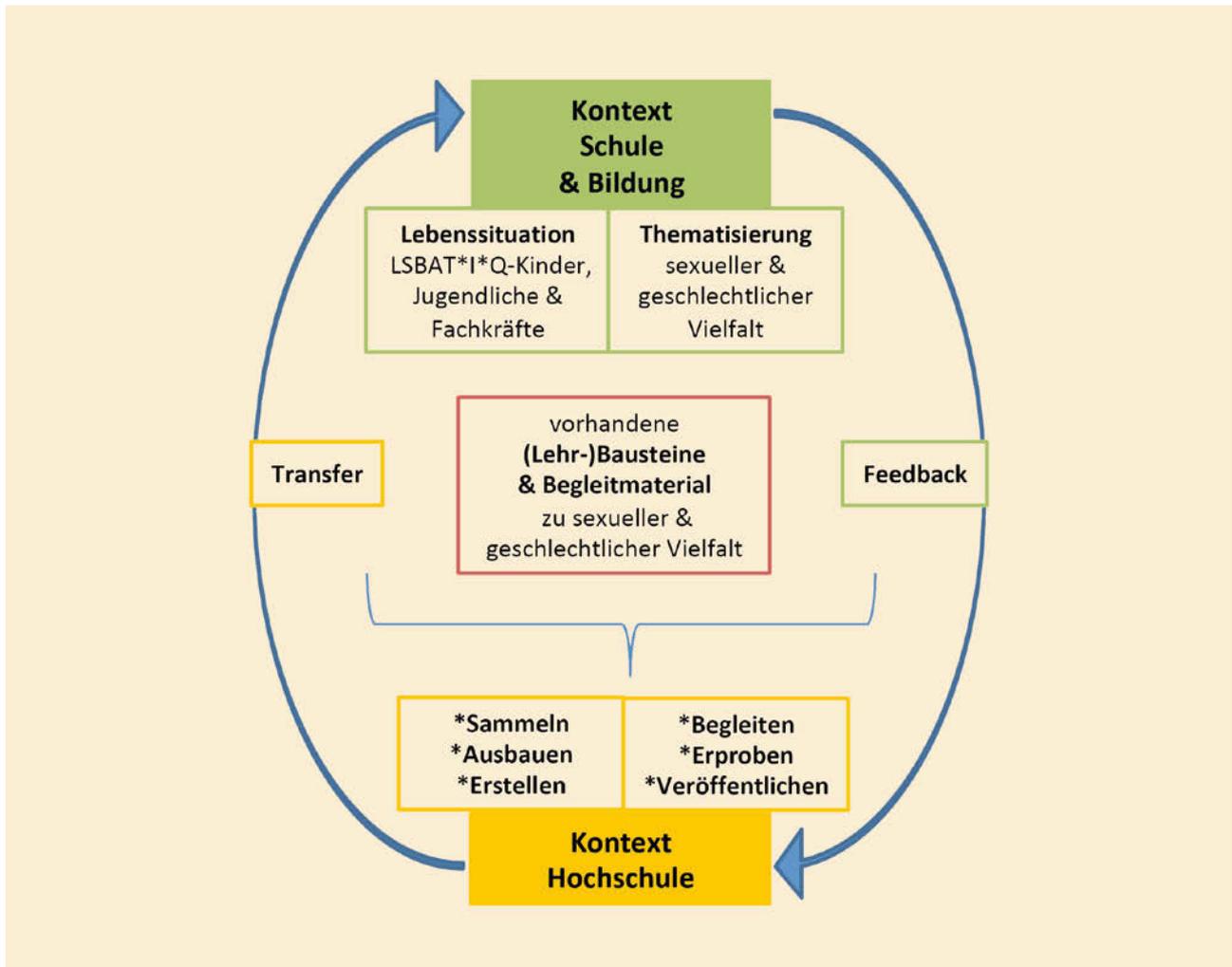
2018 war unsere Hauptaufgabe, einen Pool an flexibel einsetzbaren Lehrmaterialien für Schul- und Bildungskontexte aufzubauen. Diese Sammlung an Methoden- und Material soll einfach zugänglich sein. Hierfür haben wir diese nach Schullogiken systematisiert und für einen schnellen Überblick mit einem Deckblatt versehen, welches allgemeine Informationen und didaktische Kurzhinweise enthält. 2019 soll der Materialpool digitalisiert, an Schulen vermittelt sowie in der Hochschullehre, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen verankert werden.

Begleitmaterialien

Die Materialsammlung begleiten die in dieser Broschüre vorliegenden Texte, die Lehrkräften mit und ohne fundiertem Fachwissen einen Einblick in die Diskussionen des Feldes geben.

Projektträger

„Hochschule lehrt Vielfalt!“ ist ein Teilprojekt des Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ in Kooperation mit dem Braunschweiger Zentrum für Gender Studies. Es ist finanziert aus Mitteln des Bundesprogramms und über die Kampagne „für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Niedersachsen“ durch das Queere Netzwerk Niedersachsen. Das Projekt wird am Braunschweiger Zentrum für Gender Studies von Annika Spahn durchgeführt und von Juliette Wedl geleitet. Weitere Informationen finden Sie auch auf unserer Webseite: <https://akzeptanz-fuer-vielfalt.de/akzeptanz00.html>



Kooperationspartner*innen

Hochschulen im Braunschweiger Raum

- * Institut für Erziehungswissenschaft (TU Braunschweig)
- * Zentrum für Schulforschung und Lehrerbildung (Z_SchuLe, TU Braunschweig)
- * Institut für Pädagogische Psychologie (TU Braunschweig)
- * Institut für Psychologie, Abteilung Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Forensische Psychologie (TU Braunschweig)
- * Kompetenzzentrum Lehrerfortbildung (KLBS) (TU Braunschweig)
- * Autonome Homosexuellen Unigruppe des AStA (TU Braunschweig)
- * Autonomes FrauenLesben-Referat des AStA (TU Braunschweig)
- * Fakultät für soziale Arbeit (Ostfalia HAW)
- * KUNST.Lehramt (HBK Braunschweig)
- * AStA (HBK Braunschweig)

LSBAT*I*Q-Initiativen

- * SCHLAU Braunschweig
- * SCHLAU Niedersachsen
- * Verein für sexuelle Emanzipation e.V. (Braunschweig)
- * Queere Bildung e.V. (bundesweit)

Institutionen und Projekte

- * Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. (VNB)
- * LAGEN (Landesarbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Frauen- und Geschlechterforschung in Niedersachsen)
- * Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) (Niedersachsen)
- * „Vielfalt Lehren!“ - Ein Projekt an der Universität Leipzig im Rahmen des Modellprojektes der Akademie Waldschlösschen „Akzeptanz für Vielfalt - gegen Homo-, Trans*- und Inter*-feindlichkeit“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ
- * Arbeitskreis Queer der GEW Niedersachsen

Annika Spahn

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die wichtigsten Begriffe in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und stellt deren Definitionen vor. Die Wichtigkeit von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt für Bildungskontexte wird erläutert und anhand von wissenschaftlichen Ergebnissen untermauert.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt umfasst zwei verschiedene Ebenen: Das Geschlecht und die sexuelle Orientierung, die beide sehr viel vielfältiger sind als oft angenommen oder bekannt. Das heißt: Es geht um das lesbische Mädchen in Klasse 8b, um den nicht-geouteten trans Jungen in der dritten Jahrgangsstufe, das intergeschlechtliche Kind, das neu in die KITA kommt, es geht um den bi+sexuellen Jugendlichen, der tolle Noten im Mathe-Unterricht hat, den a-sexuellen Sportlehrer, den schwulen Schulleiter, die trans Schülersprecherin und den cis Jungen aus der 6c, der gerne Röcke trägt. Es geht um den*die nicht-binäre*n Abiturient*in und das cis Mädchen auf der Berufsschule, die eine Ausbildung zur KFZ-Mechatronikerin macht.

Wie die aufgeführte Vielfalt begrifflich differenziert werden kann, wird im Folgenden ausgeführt. Die hier vorgestellten Begriffe sind dabei nur Annäherungen an die tatsächliche Vielfalt von Menschen. Sie sollen auch nicht als feststehende Definitionen verstanden werden, sondern als *Begriffsannäherungen*, die zur Orientierung dienen.

Sexuelle Orientierung

Zunächst zur sexuellen Orientierung – sie beschreibt, Menschen welchen Geschlechts oder welcher Geschlechter eine Person sexuell anziehend findet. Zusätzlich zur auf die Sexualität bezogene Orientierung werden oft auch noch andere Arten von Anziehungen benannt, z.B. die *romantische Anziehung*, die darauf verweist, in Menschen welcher Geschlechter sich eine Person verlieben kann bzw. mit Menschen welcher Geschlechter sich eine Person eine romantische Beziehung vorstellen

kann. Für die meisten Menschen sind romantische und sexuelle Orientierung gleich (d.h. eine Person verliebt sich sowohl in Männer und findet auch nur Männer sexuell attraktiv) – das gilt aber nicht für alle, weswegen diese Unterscheidung wichtig sein kann.

Außerdem muss von der sexuellen Orientierung einer Person die *sexuelle Erfahrung* abgegrenzt werden: z.B. können lesbische Frauen durchaus sexuelle Erfahrungen mit Männern gemacht haben – oder es können sich Menschen als bisexuell bezeichnen, obwohl sie bisher nur mit Frauen Sex hatten. Die Ebene der sexuellen Erfahrungen ist insbesondere für die Bereiche Schwangerschaftsverhütung und Prävention sexuell übertragbarer Krankheiten wichtig.

Es werden vor allem vier sexuelle Orientierungen voneinander unterschieden – analog dazu gibt es auch romantische Orientierungen:

- * *Heterosexualität*: Heterosexuell sind Menschen, die sich sexuell bzw. emotional zu Menschen des bzw. eines anderen Geschlechts hingezogen fühlen. Diese sexuelle Orientierung gilt als Norm in unserer Gesellschaft. Üblicherweise bezieht sich der Begriff auf Männer, die sich sexuell bzw. emotional zu Frauen hingezogen fühlen und andersherum. Mit mehr als zwei Geschlechtern verändert sich aber die Definition.
- * *Homosexualität*: Homosexualität bezeichnet die sexuelle Orientierung, bei der sich Menschen zu dem bzw. einem eigenen oder ähnlichen Geschlecht hingezogen fühlen. Homosexuelle

Männer bezeichnen sich als schwul, homosexuelle Frauen als lesbisch. Die Bezeichnung „homosexuell“ lehnen viele Lesben und Schwule ab, da der Begriff in seiner Entstehungszeit vor allem medizinisch gebraucht wurde. Auch diese Definition ändert sich, wenn die Vielfalt von Geschlecht bedacht wird.

* *Bi+sexualität*: Bi+sexualität wird als Überbegriff für alle sexuellen Orientierungen benutzt, bei denen eine Person Menschen zweier bzw. mehrerer Geschlechter sexuell bzw. emotional anziehend finden kann. Unter Bi+sexualität fallen also Bisexualität, Pansexualität, Multisexualität und Polysexualität. Bisexualität bezieht sich häufiger darauf, dass eine Person Männer und Frauen sexuell / emotional attraktiv finden kann, der Begriff ist aber nicht nur auf diese zwei Geschlechter beschränkt. Zudem steht der Begriff heute auch als politische Identität, nicht nur als sexuelle.

* *A_sexualität*: Eine a_sexuelle Person fühlt keine oder wenig sexuelle Anziehung gegenüber anderen Menschen. A_sexualität ist ein Spektrum zwischen gar keiner bzw. wenig sexueller Anziehung zu anderen, bis hin zur grundsätzlichen Fähigkeit, sexuelle Anziehung gegenüber anderen Menschen zu verspüren, was durch den Unterstrich ausgedrückt wird. Das Gegenteil ist das Vorhandensein einer grundsätzlichen sexuellen Anziehung zu anderen Menschen (Allosexualität). A_sexuelle Menschen können aus verschiedenen Gründen Sex haben und viele a_sexuelle Menschen verlieben sich auch und gehen romantische Beziehungen ein.

Geschlecht

Kommen wir zum Thema Geschlecht. Auch hier findet sich eine große menschliche Vielfalt – auf allen Ebenen des Geschlechts. Aber von Anfang an: Oft wird Geschlecht am Körper einer Person, insbesondere an den Genitalien, festgemacht. Geschlecht, auch körperliches Geschlecht, ist aber sehr viel komplexer als das. Zunächst müssen das körperliche Geschlecht, das selbstbestimmte Geschlecht, das soziale Geschlecht und das juris-

tische Geschlecht einer Person voneinander unterschieden werden. Diese haben dann jeweils wieder verschiedene Unterkategorien.

* Das *körperliche Geschlecht* kann in verschiedene Ebenen unterteilt werden: die äußeren Geschlechtsorgane (Genitalien), die inneren Geschlechtsorgane, die Keimdrüsen (Gonaden), die Hormone, die Chromosomen und die sekundären Geschlechtsmerkmale. Dabei gibt es jeweils mehr als nur zwei Optionen: Menschen, deren körperliches Geschlecht nicht den medizinischen Normen von Geschlecht entsprechen, d.h. nicht eindeutig weiblich oder männlich sind, werden intergeschlechtlich genannt. Sie haben z.B. sowohl Hoden und eine Vagina oder ein Organ, das als „Mikropenis“ oder „Megaloklitoris“ bezeichnet wird. Intergeschlechtlichkeit bedeutet, dass eine Person entweder innerhalb der genannten Kategorien von einer Norm abweicht (z.B. eine Person mit XXY-Chromosomen) oder dass verschiedene Ebenen nicht zusammenzupassen scheinen (z.B. eine Person mit XY-Chromosomen und Brüsten). Intergeschlechtliche Kinder werden sehr häufig operativ einem Geschlecht zugewiesen, was schwerwiegende körperliche und seelische Folgen haben kann.

* Das *selbstbestimmte Geschlecht* einer Person erfahren wir, indem wir sie fragen. Viele Menschen sind Männer oder Frauen – und stellen sich hierzu auch keine Fragen. Manche sind aber sowohl Männer als auch Frauen oder weder Männer noch Frauen. Diese Personen nennen sich selbst oft „nicht-binär“, da sie aus dem binären Geschlechtermodell herausfallen, manchmal aber auch „transgender“ oder, wenn sie intergeschlechtlich sind, „inter*“. Für Personen, deren selbstbestimmtes Geschlecht mit dem Geschlecht, dem sie bei der Geburt zugewiesen wurden, übereinstimmt, ist der Begriff ‚cis‘ geprägt worden. Für Personen, die ein anderes selbstbestimmtes Geschlecht haben als das Geburtsgeschlecht, steht der Begriff ‚trans‘ zur Verfügung. Aber nicht alle Personen, auf die das zutrifft, nutzen diese Begriffe für sich.



- * Das *soziale Geschlecht* besteht aus mehreren Dimensionen:
- * Die *Geschlechtspräsentation* beschreibt, wie eine Person Geschlecht nach außen präsentiert, z.B. über Kleidung, Make-Up oder Körpersprache. Wenn z.B. Männer oder Menschen, die als Männer wahrgenommen werden, Make-Up tragen, müssen sie häufig mit Kommentaren, Diskriminierung und Gewalt rechnen.
- * Die *Geschlechterrolle* beschreibt verschiedene Verhaltensweisen, die gesellschaftlich als typisch für ein Geschlecht gelten. Zum Beispiel beinhaltet die weibliche Geschlechterrolle zurückhaltend, auf sein Aussehen fixiert, häuslich und emotional zu sein. Wenn eine Person von Geschlechterrollen abweicht, also z.B. als Frau selbstbewusst oder „burschikos“ ist, muss sie ebenfalls häufig mit Abwertung, Diskriminierung und Gewalt rechnen.
- * Das *juristische Geschlecht* beschreibt den Personenstand. Ab Januar 2019 wird die Bundesrepublik Deutschland vier juristische Geschlechter unterscheiden, die in Reisepässen zu sehen sind: Männer, Frauen, Menschen ohne Personenstand und den Personenstand ‚divers‘. Seit 2013 mussten intergeschlechtliche Kinder ohne Personenstand in die Geburtsurkunde eingetragen werden. Nach einer erfolgreichen Klage vor dem Bundesverfassungsgericht durch die intergeschlechtliche Person Vanja musste die Bundesregierung einen positiven dritten Geschlechtseintrag schaffen, der nun ‚divers‘ heißt.
- * Das *Geschlechterverhältnis* verweist auf ein gesellschaftliches Machtverhältnis: Männer haben gesamtgesellschaftlich gesehen mehr Macht als Frauen sowie nicht-binäre Menschen und üben Macht über diese aus. *Geschlechternormen* beschreiben dabei Geschlechterzuschreibungen, -erwartungen, -vorstellungen und -rollen. Diese sind ungeschriebene gesellschaftliche Regeln, die z.B. vorschreiben, dass Männer keine Röcke anziehen dürfen oder dass von allen Menschen erwartet wird, dass sie heterosexuell sind.

- * *Gender* ist ein wissenschaftlicher Begriff, der Geschlecht als gesellschaftliche Differenzkategorie beschreibt. Das bedeutet, dass Geschlecht für die Gesellschaft eine hohe Bedeutung hat: nicht nur Körper, sondern viele andere Dinge werden anhand dessen unterschieden, obwohl sie nichts mit dem körperlichen Geschlecht zu tun haben. Gender kann auch ein Oberbegriff sein, unter dem das soziale bzw. sozio-kulturelle und das körperliche Geschlecht gefasst werden, da beide immer gesellschaftlich geprägt sind: Wir können nicht frei von gesellschaftlichen Vorstellungen und Normen auf sie blicken. Er umfasst somit alle hier aufgezeigten Dimensionen.

Warum ist sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für den Kontext Schule wichtig?

Oft fehlt Pädagog*innen das Bewusstsein dafür, welche Erfahrungen LSBAT*I*Q-Kinder und Jugendliche in Bildungskontexten machen. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt werden im Fachunterricht oft gar nicht oder zu verkürzt behandelt. Selbst wenn zu mehr Vielfalt und für Respekt und Akzeptanz in Schulen aufgerufen wird, ist es meist nur einer von vielen Aspekten und geht leicht unter oder wird vergessen (Felix 2015, S. 14).

Dabei sind Schulen wichtige Orte: Wenn Schüler*innen von Anfang an lernen würden, was es mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auf sich hat sowie den Respekt vor Menschen erlernen würden, die anders als sie selbst sind, würden Alltagsdiskriminierungen in der Gesellschaft deutlich zurückgehen. LSBAT*I*Q-Personen wären damit keine mythischen Wesen mehr, sondern reale gleichberechtigte Personen, mit vielfältigen Lebensgeschichten, Wünschen und Gedanken. Der schulische Bildungsauftrag umfasst mehr als nur Fachwissen – Schulen sollen das „psychische und soziale Wohlergehen der Schüler_innen innerhalb der Gesellschaft“ stärken (Felix 2015, S.68, vgl. auch Huch/Lücke 2015, S.7). Doch die Realität ist anders: leider werden LSBAT*I*Q-Identitäten in der Regel nur im Sexualkundeunterricht, d.h. im Fach Biologie thematisiert. Dabei werden LSBAT*I*Q-Personen oft als exotisch, anders, abweichend oder sogar krank markiert. Dies führt

nicht zu einer größeren Akzeptanz sondern dazu, dass Stereotype weiter bestehen oder neu entstehen. Im „heimlichen Lehrplan“ wird also nur Heterosexualität und Cisgeschlechtlichkeit thematisiert, als wären dies die einzigen möglichen Sexualitäten und Geschlechter: „Begehrensformen neben der Heterosexualität werden als nicht erstrebenswert mitgedacht, Trans- und Intergeschlechtlichkeit als bemitleidenswert interpretiert. Vor allem in der Jugendzeit, in der Schüler*innen ihre Identität entwickeln, erzeugt dies den Zwang, sich der Norm zu unterwerfen.“ (Felix 2015, S.15). Unterwerfen sich Jugendliche nicht der heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Norm, erleben sie häufig Ausgrenzung, Mobbing und Gewalt. Auch hier wissen viele Pädagog*innen nicht, ob und wie sie intervenieren sollen.

Die Folge des heimlichen Lehrplans: Viele Jugendliche, die in ihrer Schulzeit ihr inneres Coming Out erleben, müssen lange im Internet suchen, um Begriffe zu entdecken, die sie selbst beschreiben, und Menschen zu finden, die Ähnliches fühlen wie sie selbst. Dies ist für die betroffenen Jugendlichen belastend und kann zusammen mit der erlebten Ausgrenzung Leistungsabfälle, psychische Schwierigkeiten und psychosomatische Beschwerden nach sich ziehen (Meyer 2003).

Die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ermöglicht also eine positive Identitätsfindung und macht eine Pluralität von Identitäten in der Schule sichtbar. Es geht dabei nicht nur um schwule, lesbische, bi+sexuelle, a_sexuelle, trans- und intergeschlechtliche oder queere Menschen – sondern auch um jene, die z.B. einem traditionellen Rollenbild nicht entsprechen. Mädchen, die Physik interessant finden, und heterosexuelle Jungen, die ein gutes Auge für Modedesign zeigen, werden dadurch ebenso in ihrer Individualität und ihrem Talent gestärkt. Denn auch sie erfahren, dass ihr Sein nicht als normal angesehen wird. Schnell führt dieses zu Einschränkungen und Anpassungen der Identität.

Literatur

FELIX, MARCUS (2015): Wer hat Angst vorm Regenbogen? Wie schulische Aufklärungsprojekte Vorurteile gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt reduzieren können. Marburg: Tectum Verlag.

HUCH, SARAH / LÜCKE, MARTIN (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. In: dies. (Hg): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, S. 7-10.

LÜDERS, CHRISTINE (2012): Rede zur Tagung „Sexuelle Identität und Gender - (K)ein Thema in Schulbüchern? Am 20.05.2012 in der FES in Berlin. Abrufbar unter: <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Reden/DE/2012/Sexuelle-Identitaet-in-Schulbuechern-20120420.html?nn=6575274>

MEYER, ILIAN (2003): Prejudice, social stress and mental health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. In: Psychological Bulletin Vol. 129(5), S. 674-697.

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net). Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Annika Spahn

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als „Niemandverantwortungsland“ – zur aktuellen Thematisierung in der Schule

Häufig wird gefordert, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen in den Unterricht mit aufzunehmen – doch selten wird tatsächlich nachgeschaut, inwiefern diese Themen aktuell im Unterricht aufgegriffen werden, wie sie behandelt werden und wieso Lehrer*innen das Thema (nicht) aufgreifen. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die existierende Forschung zu diesen Fragen.

Homosexualität wurde bereits in den 1970er Jahren als sozialetisches Problem berücksichtigt. Bereits 1968 beschloss die Kultusministerkonferenz der BRD, Sexualerziehung als Teil der Gesamterziehung an Schulen anzusehen und gab Empfehlungen heraus, die bis 2002 gültig waren (Hilgers 2004, S. 27ff.). Diese Empfehlungen verweisen auch auf sozialetische Probleme, mit denen die Schüler*innen sich befassen sollten – darunter Promiskuität, Prostitution und Homosexualität. Homosexualität wurde so – entsprechend der damaligen Diskurse und Gesetze – aus heutiger Sicht stellvertretend für alle anderen nicht-heterosexuellen Orientierungen und nicht-cisgeschlechtlichen Geschlechter als problematisch und negativ festgeschrieben. Der Auftrag der Schule war damit auch, Jugendliche bis ins Jahr 2002 davon abzuhalten, von heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Normen abzuweichen (Lücke 2015, S. 15f.). In den 1990er Jahren wurden Stimmen von Pädagog*innen laut, die forderten, Homosexualität als neutrales bzw. positives Querschnittsthema in den Unterricht mit aufzunehmen; gleichzeitig entstanden erste Unterrichtsmaterialien, die über Schwul- und Lesbisch-Sein aufklärten und Schüler*innen Akzeptanz und Respekt demgegenüber vermitteln wollten. 15 Jahre später erscheint mit dem Buch „Sexualpädagogik der Vielfalt“ (Lücke 2015, S. 17ff.) ein wichtiges Werk, das den Blick auf weitere Aspekte von Vielfalt erweitert. Im gleichen Zeitraum verschwinden diskriminierende Formulierungen über Schwule und Lesben aus den Lehrbüchern immer weiter (Lücke 2015, S. 23). Zudem nehmen alle Bundesländer in mehr oder weniger ausführlicher Weise und häufig fächerübergreifend in ihren Rahmenlehrplä-

nen → [Rahmenlehrpläne](#) auf das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt Bezug. Dennoch – ganz angekommen ist das Thema in seiner Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit bis heute nicht. Das lässt sich schon daran ablesen, dass sich kaum Bildungsmaterialien zu z.B. Bisexualität oder Transgeschlechtlichkeit finden. Zur Darstellung in Schulbüchern legte Melanie Bittner 2011 eine umfangreiche Studie vor → [Schulbuchanalysen](#).

Inwiefern und auf welche Weise wird heute über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an Schulen gesprochen?

In einer Studie berichteten nur 58% der Schulleiter*innen in Berlin, dass in ihren Schulen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt gesprochen würde – obwohl dies in allen Schulen Pflicht ist. Studien zeigen, dass das Thema auf Homosexualität reduziert wird. Die befragten Schüler*innen gaben an, dass 72% der Lehrer*innen erwähnten, dass Schwul- bzw. Lesbisch-Sein nichts Schlimmes sei – aber nur in 22% der Fälle wurde vertiefend und ohne einen vorangegangenen negativen Vorfall über Homosexualität gesprochen (Klocke 2012, S. 88f.). Die Schüler*innen berichteten außerdem, dass sich die Thematisierungen auf naturwissenschaftlichen Unterricht beschränke (ebd.) und zu 78% dabei keinerlei Bildungsmaterialien verwendet wurden, in denen Schwule und Lesben vorkamen. Von ähnlichen Ergebnissen berichten auch Claudia Krell und Kerstin Oldemeier (2015, S. 21) in einer bundesweiten Studie: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt wird in Schulen kaum angesprochen und wenn, dann fehlen positive oder neutrale Herangehensweisen.

Im großen Report zur Jugendsexualität der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung gaben 2015 ca. die Hälfte der befragten Jugendlichen an, über Homosexualität im Unterricht gesprochen zu haben (Bode/ Hessling 2015, S. 36). 2005 waren es erst ca. ein Drittel aller Schüler*innen gewesen (ebd., S. 37). Gleichzeitig wünschten sich 10% der Jungen und 20% der Mädchen mehr Informationen über das Thema (ebd., S. 70).

Geschlechtliche Vielfalt ist hingegen kein Thema an Schulen. Zwar werden Geschlechtsorgane fast immer thematisiert (Bode/ Hessling 2015, S. 36), aber meist ausschließlich als binäre Zweigeschlechtlichkeit oder – wenn andere Geschlechter Thema werden – in einer diskriminierenden Form. So gab kein*e einzige*r der befragten transgeschlechtlichen Jugendlichen in der Studie von Sauer und Meyer (2016, S. 54) an, eine nicht-pathologisierende Beschäftigung über Transgeschlechtlichkeit im Unterricht erlebt zu haben.

Wieso greifen Lehrer*innen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (nicht) als Thema auf?

Hierzu lassen sich zwei Studien finden: Friederike Schmidt und Ann-Christin Schondelmayer (2015, S. 225) machen darauf aufmerksam, dass die pädagogische Praxis einer Person auf deren internalisierte Haltungen und Wertevorstellungen beruht: Wenn Lehrer*innen denken, Homosexualität sei moralisch verwerflich oder Transgeschlechtlichkeit eine Krankheit, werden sie das Thema nicht oder nicht neutral bzw. positiv aufgreifen. Sie fanden zudem heraus, dass Pädagog*innen es zwar als wichtig einschätzen, im Unterricht über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu sprechen, dies selbst aber nicht tun. Dafür nennen die Studienteilnehmer*innen zwei Gründe: Die Schüler*innen seien an dem Thema nicht interessiert, bzw. sie seien dem Thema gegenüber nicht aufgeschlossen und das Thema habe in anderen Fächern eine größere Relevanz. Ihr Fazit: „So wird quer über die Berufsgruppen und -felder hinweg LSBTI für den eigenen pädagogischen Kontext als weitgehend unbedeutend eingeschätzt“ (ebd, S. 226). Je nach Pädagog*in werde es als Oberstufenthema, als Thema für den naturwissenschaftlichen oder den Ethik-Unterricht gesehen, jedenfalls nicht für den eigenen (ebd., S. 229). Eine Referendarin beschreibt das Thema dar-

an anschließend als „Niemandverantwortungsland“ (ebd., S. 230). Gleichzeitig wird klar, dass Heterosexualität und Geschlechterbinarität immer wieder implizite Bestandteile des Lernplans sind, die nicht hinterfragt werden oder keine Alternativen zur Seite gestellt bekommen. Das zeigt sich zum Beispiel, wenn es im Deutschunterricht um Liebe und Partnerschaft geht oder wenn eine Mädchengruppe ihren idealen Traummann beschreiben soll (ebd., S. 235ff.). Schmidt und Schondelmayer arbeiten auch heraus, dass die Pädagog*innen oft mit homo- und transfeindlichen Diskriminierungen zwischen Schüler*innen konfrontiert sind, diese aber nicht als solche benennen oder bearbeiten. Eine Lehrerin beschreibt in einem ihrer Interviews, dass sie nicht davon ausgeht, dass Schüler*innen bewusst ist, was homofeindliche Schimpfwörter genau bedeuten und gegen wen sie sich richten (ebd., S. 231). Homofeindlichkeit wird nicht als eine Struktur erkannt, die sich durch die Institution Schule zieht und auch nicht pädagogisch bearbeitet. Klocke (2014) zeigt, dass zwar in der Tat die homofeindlichen Schimpfwörter häufig nicht direkt mit Diskriminierungsabsichten einhergehen, aber dennoch entsprechende Wirkung zeigen.

Ulrich Klocke, Sabrina Latz und Julian Scharmacher (2015) untersuchten, welche Faktoren Lehrkräfte ermutigen oder hindern, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu thematisieren. Positiv wirkt das Wissen darum, dass die Thematisierung im Unterricht einen positiven Effekt auf die Schüler*innen hat. Negative Auswirkungen hat dagegen die Angst von Lehrer*innen, dafür z.B. neurechten Angriffen ausgesetzt zu werden – wie dieses durch den Vorwurf der Frühsexualisierung passiert → [Elternarbeit](#). Lehrer*innen müssen sich außerdem selbst kompetent fühlen, über LSBAT*I*Q zu unterrichten.

Literatur

BITTNER, MELANIE (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt. In: www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie/gleichstellungsorientierte-schulbuchanalyse/, eingesehen am: 14.12.2018.

BODE, HEIDRUN / HESSLING, ANGEIKA (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen repräsentativen Wiederholungsbefragung. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln.



HILGERS, ANDREA (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden der Sexuaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln.

KLOCKE, ULRICH (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin.

KLOCKE, ULRICH (2014): „Voll schwul!“ ... Was kann Schule tun, um Homo- und Transphobie abzubauen? In: schulmanagement (2), S. 24-26. In: www.psychologie.hu-berlin.de/de/mitarbeiter/57490/resolveuid/8005dd7fef4d4ee48d5167ee8115118f, eingesehen am: 14.12.2018

KRELL, CLAUDIA / OLDEMEIER, KERSTIN: Coming Out - und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

LATZ, SABRINA / SCHARMACHER, JULIAN / KLOCKE, ULRICH (2015): Was motiviert Lehrkräfte, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule zu berücksichtigen? In: tz - thüringer zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. Juni 2015, S. 12-13.

LÜCKE, MARTIN (2015): Vom „Normalkinde“ zu einer Sexualpädagogik der Vielfalt. Homosexualität in den Bildungswissenschaften. In: Lücke, Martin / Huch, Sarah (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik. Bielefeld: Transcript, S. 13-26.

SAUER, ARN / MEYER, ERIK (2016): Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde. Lebenssituation und Bedarfe von jungen Trans*-Menschen in Deutschland. Herausgegeben vom Bundesverband Trans*.

SCHMIDT, FRIEDRIKE / SCHONDELMAYER, ANNE-CHRISTIN (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt - (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Schondelmayer, Friederike / Schmidt, Anne-Christin / Schröder, Ute B. (Hg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 223-240.

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com





Annika Spahn

Trägt queer-inklusive sexuelle Bildung zum Abbau von Diskriminierung und geschlechtsbasierter Gewalt bei?¹

In diesem Beitrag wollen wir der Frage nachgehen, inwiefern der Einbezug von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mit der Gewalt gegen LSBAT*I*Q-Personen zusammenhängt und eine Hypothese formulieren. Dazu vergleichen wir Daten über den Stand der sexuellen Bildung in Polen, Schweden und Deutschland mit Daten über Gewalt gegen LSBAT*I*Q-Personen aus den jeweiligen Ländern und setzen diese in Beziehung.

„Materialien für die sexuelle Bildung² nehmen oft an, dass Schüler*innen heterosexuell und nicht-transgeschlechtlich sind. Viele Curricula der sexuellen Bildung erwähnen sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität überhaupt nicht und manche stellen beides ausschließlich negativ dar. Das hindert nicht nur LSBT Schüler*innen daran, Informationen und Fähigkeiten zu erlernen, um gesund zu bleiben, sondern trägt auch zu einem ausschließenden Klima in Schulen bei, in denen LSBT Schüler*innen bereits oft Zielscheiben von Mobbing und Diskriminierung sind“ (Slater 2013).

Das trifft freilich nicht nur für die USA zu, sondern in unterschiedlicher Intensität auch für ausgesuchte Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Wenn sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der sexuellen Bildung vernachlässigt werden, wird deutlich, wessen Gesundheit → [Gesundheit](#) und Glück – sogar wessen Existenz – bedacht werden. Ob sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der sexuellen Bildung bedacht werden, zeigt, was normal und akzeptiert ist.

Wir wollen in diesem Beitrag die Hypothese entwickeln, dass dies sich auch darin niederschlägt, welche Gewalt LSBAT*I*Q-Personen erleben. Dazu wollen wir zunächst die sexuelle Bildung in Schweden, Deutschland und Polen im Hinblick darauf vergleichen,³ inwiefern LSBAT*I*Q-Personen, Identitäten, Körper, Beziehungen und Sexualitäten in den Unterrichtsinhalten repräsentiert sind. Darauf aufbauend fragen wir, welche Auswirkungen dies auf die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im jeweiligen Land hat.

Unsere Hypothese zeigt dabei eine Forschungslücke auf, sowohl zu sexueller Bildung insgesamt als auch spezifisch zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wir glauben, dass Bildung der Schlüssel ist, um Akzeptanz für LSBAT*I*Q-Personen zu erreichen und ihnen Zugang zu Gesundheit und gesundheitserhaltenden Informationen ermöglicht. Wir argumentieren auf zwei Ebenen: Inklusive sexuelle Bildung ist für LSBAT*I*Q-Jugendliche wichtig, um sexuell übertragbare Krankheiten zu verhindern und um sie ‚health literate‘ bzw. ‚body literate‘⁴ zu machen, spezifisch für ihre Körper, Identitäten, Beziehungen und Sexualitäten. Es empowert sie, Fragen zu stellen und Informationen zu bekommen, die wichtig für sie sind. Aber LSBAT*I*Q-inklusive sexuelle Bildung ist auch wichtig für heterosexuelle, cisgeschlechtliche und nicht-intergeschlechtliche (dyadische) Jugendliche, weil sie lernen, LSBAT*I*Q-Personen zu normalisieren, akzeptieren und respektieren.

Überblick über den aktuellen Stand der LSBAT*I*Q-inklusive sexuellen Bildung

Schweden

Schweden hat 1956 als erstes europäisches Land – und erstes Land weltweit – verpflichtend sexuelle Bildung eingeführt (Kelefang 2008, Nilunger Mannheimer et al. erschienen nach 2016). Die schwedische sexuelle Bildung wird bis heute als die effektivste und inklusivste angesehen. Schweden hat z.B. eine der niedrigsten Ansteckungsraten

bei HIV und die wenigsten Teeangerschwangerschaften (Kelefang 2008).

In Schweden wird „sexuelle Bildung als gesundheitspolitische Maßnahme verstanden. Deswegen wurde in schulische sexuelle Bildung viel investiert“ (Beaumont 2013). Sexuelle Bildung zielt darauf ab, „das Bewusstsein [für Vielfalt, AS] und Offenheit zu fördern sowie Ignoranz und risikoreiche Verhaltensweisen unter jungen Menschen zu verhindern“ (ebd.).

Kelefang (2008) beschreibt die Situation wie folgt: Schwedische Sexualpädagog*innen versuchen individuelle, körperliche Selbstbestimmung zu stärken. Obwohl sexuelle Bildung in schwedischen Schulen verpflichtend ist, können Eltern ihre Kinder unter speziellen Umständen seit 1996 davon befreien lassen. Trotz dieser Vorstöße variieren Qualität und Zeitpunkt der Thematisierung in Schulen, da national nur minimale Standards gelten. So wird beispielsweise die pädagogische Vorgehensweise nicht festgelegt. Die tatsächliche Entscheidung zur Implementierung von sexueller Bildung liegt bei den Schulleiter*innen (siehe auch Beaumont 2013, Lundin 2012).

Die LSBAT*I*Q-inklusive sexuelle Bildung in Schweden ging aus einer landesweiten Kampagne gegen HIV hervor, die sich spezifisch an LSBAT*I*Q-Jugendliche richtete (Edgardh 2002). So ist der Verband RFLS, der sich für LSBAT*Q Rechte einsetzt, einer von zwei großen NGOs, die in Schulen Workshops und Schulungen zu sexueller Bildung anbieten (RFLS 2017, Beaumont 2013). Schwedens Verständnis der Gleichstellung in der sexuellen Bildung lässt sich mit folgendem Zitat gut aufzeigen:

„Genauso wichtig wie der Zusammenhang zwischen HIV und SHRH⁵, ist der Zusammenhang zu den Rechten von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans Personen. In Schweden wurde 2014 eine nationale Strategie für gleiche Rechte und Chancengleichheit implementiert, die für alle unabhängig ihrer sexuellen Orientierung, Geschlechtsidentität oder dem Geschlechtsausdruck gilt. Die andauernden Bemühungen, um HIV zu bekämpfen und den Ausbruch von AIDS

durch Behandlungen aufzuhalten, führten zu einem besseren Verständnis der Lebenssituation von HIV-positiven Menschen sowie des Stigmas und der Diskriminierung, die damit verbunden sind. Heutzutage muss der Fokus darauf liegen, dass niemand zurückgelassen wird“ (Nilunger Mannheimer erschienen nach 2016).

Polen

Sexuelle Bildung wurde in Polen erstmalig 1966 regional eingeführt und bis 1980 lehrten ca. 1.500 Schulen das Fach ‚Vorbereitung für das Leben in der sozialistischen Familie‘. „Aber aufgrund der wirtschaftlichen und sozialen Krise der 1970er Jahre und unter dem starken Einfluss katholischer Organisationen, die ‚natürliche‘ Familienplanung bevorzugten, wurde die Verfügbarkeit von sexueller Bildung in Polen eingeschränkt“ (Beaumont 2013, S. 26). Die katholische Kirche hat bis heute einen großen Einfluss auf die sexuelle Bildung (bzw. deren Fehlen): sexuelle Bildung wurde aus den Bildungsplänen gestrichen. Ein 2006 veröffentlichter Bericht konstatierte: „Schulen, die Programme zur sexuellen Bildung einführen wollten, sahen sich mit unqualifizierten Lehrer*innen, elterlichem Widerspruch und unzureichenden Finanzmitteln konfrontiert“ (ASTRA 2006). Seit 2009 wird sexuelle Bildung auf freiwilliger Basis in Schulen unterrichtet – Einschätzungen zufolge ist dies aber ineffizient und verfestigt strikte Geschlechterrollen, insbesondere im ländlichen Raum (Beaumont 2015; Ponton 2009). Und obwohl die nationale Gesetzgebung und internationale Abkommen voraussetzen, dass sexuelle Bildung unparteiisch, religiös neutral und auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aufbaut, wird Homosexualität immer noch nicht als valide sexuelle Orientierung vermittelt – mehr noch: Homosexualität ist aus den wenigen Materialien zur sexuellen Bildung, die es gab, gestrichen worden. Vermittelt wird Enthaltensamkeit und im Fokus stehen nur die negativen Konsequenzen von vorehelechem Sex. Die polnische NGO Lambda und die UN-Menschenrechtskommission kritisierten (Beaumont 2013: 26ff), dass „manche Materialien Texte enthielten, die größtenteils falsch waren und Schüler*innen zur Akzeptanz der Diskriminierung von sexuellen Minderheiten verleitete“. Lambda berichtete außerdem, dass manche Texte Homosexualität



als deviant darstellten und Pädophilie und Inzest gleichstellten“ (Platform of European Social NGOs 2005). Andere Quellen bestätigen, dass Homosexualität von Sexualpädagog*innen als Krankheit angesehen wird (Ponton 2009). Diese Auffassung liegt auf einer Linie mit dem Kampf der katholischen Kirche gegen die ‘Genderideologie’ (Post 2015, S. 33ff.) und der allgemeinen Annahme, dass Kinder und Schüler*innen a_sexuelle Wesen sind, die erst durch sexuelle Bildung sexualisiert würden (Wozniak 2015).

Die Aufklärungsbücher in Polen sind zudem hochgradig patriarchal und heteronormativ – die Autor*innen erschaffen „ein familienzentriertes Modell, in der die einzig richtige Liebe – heterosexuelle Liebe – in beinahe jedem Kontext und Fragment der Schulbücher erscheint“ (Suszyńska 2012, S. 77 zitiert in Wozniak 2015). 2005 wurde der polnische Direktor des Zentrums für Lehrer*innen-Förderung entlassen, „da er erlaubte, dass das Schulbuch ‚Kompass‘ veröffentlicht wurde“, in dem Unterrichtsbesuche zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt vorgeschlagen wurden (Aleksandra/ Downing/ Lieser erschienen nach 2007).

Zu anderen queeren Identitäten haben wir keine Daten gefunden, es kann jedoch vermutet werden, dass diese wie Homosexualität pathologisiert werden – falls sie überhaupt angesprochen werden. Erwähnenswert ist, dass junge Pol*innen mit dem Zustand der sexuellen Bildung in ihrem Land sehr unzufrieden sind; sie fordern neutrale und faktenbasierte Aufklärung, die auch Themen wie moderne Verhütungsmittel und die Diversität sexueller Orientierungen einschließt (Ponton 2009). Eine Studie zur Einstellung polnischer Studierender zu Sexualität zeigte, dass sie sexuelle Bildung als wenig wichtig für das Leben einer Person erachten. Insbesondere Medizinstudierende schätzen Homosexualität als moralisch sündhaft ein – im Gegensatz zu Pädagogik-Studierenden (Parchomiuk 2014). All dies kann in einem größeren Kontext gesehen werden: eine Regierung, die aktiv verhindert, dass die Schüler*innen etwas über queere Identitäten erfahren und lernen, diese zu akzeptieren, ist keine Regierung, die queere Personen als ihre Bürger*innen toleriert.

Deutschland

In Deutschland ist sexuelle Bildung – wie alle Bildungsfragen – Ländersache; ob queere Identitäten dort inkludiert werden, variiert.

1968 wurde sexuelle Bildung durch die Kultusministerkonferenz eingeführt und ist seitdem Streitpunkt ideologischer Debatten (Raithel/ Dollinger/ Hörmann 2009). Dies gilt aber nur für Westdeutschland – in der ehemaligen DDR war sexuelle Bildung nicht gesetzlich verankert, wurde aber trotzdem durchgeführt. Nach der deutsch-deutschen Vereinigung wurde sexuelle Bildung für ganz Deutschland obligatorisch, wobei die Bundesländer die konkreten Richtlinien zur Durchführung verabschiedeten.

Die Einführung der Sexualpädagogik sagt nicht viel zur Haltung gegenüber queeren Identitäten aus. 1968 bewertete die Kultusministerkonferenz Homosexualität – damals die einzige queere Identität, über die gesprochen wurde – als sozioethisches Problem; dementsprechend hatten Schulen den Auftrag, ihre Schüler*innen davor zu beschützen und sie zu heterosexuellen Bürger*innen zu erziehen. Bereits die Schwulenbewegung hat ab den 1970er Jahren viel bewegt und zur teilweisen Entkriminalisierung von männlicher Homosexualität beigetragen. Ein wichtiger Meilenstein ist die Entwicklung der Sexualpädagogik der Vielfalt in den 1990er Jahren, die eng mit der Queer Theory zusammenhängt (Lücke 2015). Ihre Ziele sind die Verminderung von Diskriminierungen gegenüber LSBAT*I*Q Personen, insbesondere Jugendlichen und Schüler*innen (FRA 2013) sowie die De-Normalisierung von Heteronormativität (Hartmann 2015).

Verschiedene Studien verweisen auf den teils schwierigen Stand, den die vielfaltsinklusive sexuelle Bildung in Deutschland hat – hier wird nur verkürzt darauf eingegangen, da die Studien in den anderen Beiträgen ausführlicher behandelt werden. In der Studie von Schmidt und Schondelmayer (2015) stufen Pädagog*innen sexuelle Bildung als weniger relevant ein als andere Themen in ihrer Arbeit – auch aufgrund der falschen Annahme, dass sie keine LSBAT*I*Q-Schüler*innen in ihren Klassen hätten. Insgesamt wurden Homo-, Trans- und Interfeindlichkeit nicht als Diskriminierungsstrukturen erkannt,

die in der Gesamtgesellschaft und auch in Schulen vorherrscht → (Nicht-) Thematisierungen von Vielfalt.

Aus der Studie von Klocke (2012) aus Berlin, wo diversitätsinklusive sexuelle Bildung Pflicht ist, geht hervor, dass nur 30% der Lehrer*innen dies wussten und nur 15% wussten, wie sie dies anwenden konnten. Auch Schulbuchanalysen zeigen, dass Schulbücher weitestgehend heteronormativ und cisgeschlechtlich ausgerichtet sind → Schulbuchanalysen – ähnliche Ergebnisse wurden auch für schwedische Schulbücher ermittelt (Lundin 2012). Schulen lassen sich demnach auch in Deutschland als heteronormative Orte beschreiben, die für LSBAT*I*Q-Schüler*innen und ihre Bedürfnisse nicht offen sind.

Die Verankerung sexueller Bildung sowie ihre inhaltliche Ausgestaltung variieren stark innerhalb der Europäischen Union. Kein einziges Land in der Europäischen Union ist gänzlich inklusiv in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Wieso diese Inklusion aber so wichtig ist, wird im nächsten Teil beschrieben, in dem wir uns mit der Diskriminierung und Gewalt auseinandersetzen, die LSBAT*I*Q-Personen in der Europäischen Union tagtäglich erleben.

Gewalt und Diskriminierung gegen LSBAT*I*Q-Personen in Ländern der Europäischen Union

Daten und Statistiken zu Diskriminierung von LSBAT*I*Q-Personen in der Europäischen Union miteinander zu vergleichen, ist kein leichtes Unterfangen. Die erste Hürde ist, dass in Europa nur Schweden und das Vereinigte Königreich Hasskriminalität gegen LSBAT*I*Q-Personen als solche in offiziellen Statistiken erfassen. In Deutschland gibt es solche Zahlen nur für einzelne Bundesländer oder Städte – und sie werden von NGOs, nicht der Regierung erhoben. Eine weitere Barriere: Umso heteronormativer eine Gesellschaft ist, desto weniger ist es sozial akzeptabel, Gewalt gegen LSBAT*I*Q-Personen tatsächlich zur Anzeige zu bringen. Außerdem sind die meisten Polizeibeamt*innen nicht zum Umgang mit Hasskriminalität gegen LSBAT*I*Q-Personen geschult, so dass viele Opfer noch mehr Diskriminierung erleben, wenn sie einen Vorfall zur Anzeige bringen. Eine europaweite, jährliche Datensammlung zu diesen Themen existiert nicht.

Die Einschätzung der erlebten Gewalt unterscheidet sich in verschiedenen EU-Staaten: „Nur wenige der Bewohner*innen Belgiens, Tschechiens, Dänemarks, Finnlands, Luxembourgs, Spaniens und Schwedens usw. gaben an, dass sie in den 12 Monaten, die der Studie vorausgingen, Opfer von Gewalt, Belästigung oder Diskriminierung wurden, weil sie LSBT sind; dass sie weitverbreitete negative Einstellungen gegenüber LSBT-Personen bemerkt hätten oder dass sie bestimmte Orte oder Verhaltensweisen vermieden, aus Angst davor, aufgrund ihrer sexuellen Orientierung und / oder ihres Geschlechts angegriffen, bedroht oder belästigt zu werden“ (FRA 2013).

Vermutlich ist es kein Zufall, dass außer Tschechien all diese Länder in Nord- bzw. Westeuropa liegen, in denen Antidiskriminierungsgesetze existieren.

Die FRA-Studie zeigt, dass 35% der Befragten in Schweden, 45% der Befragten in Deutschland und 60% der Befragten in Polen von Diskriminierungen gegen sich berichteten, weil sie LGBT sind. Die Zahlen lassen die Vermutung zu, dass es einen Zusammenhang mit der Verankerung von sexueller Bildung in diesen Ländern gibt. Unsere Hypothese ist: Je besser und ausführlicher sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der sexuellen Bildung eines Landes verankert ist, desto verbreiteter ist die Akzeptanz von LSBAT*I*Q-Personen, desto weniger Diskriminierung und Gewalt erleben LSBAT*I*Q-Personen in diesem Land. Die sexuelle Bildung muss allerdings durch starke Antidiskriminierungsgesetze gerahmt sein und Polizeibeamt*innen müssen zu LSBAT*I*Q-Anliegen sensibilisiert sein.

In der FRA (2013, S. 40) Studie konnte gezeigt werden, dass in jedem untersuchten Land mehr als 50% der Befragten ihre sexuelle Orientierung bzw. ihr Geschlecht während ihrer Schulzeit geheim gehalten hatten. LSBAT*I*Q-Jugendliche begreifen Schulen also nicht als sichere Orte, um sie selbst sein zu können. Diese Zahlen etablieren Schulen allgemein als Orte, in denen Diskriminierung und Gewalt gegen LSBAT*I*Q-Personen stattfinden. Wir glauben, dass dies vor allem das Resultat dessen ist, dass heterosexuelle, cisgeschlechtliche und dyadische Mitschüler*innen und Lehrkräfte nicht zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt aufgeklärt



und sensibilisiert sind. LSBAT*I*Q-Personen sagen selbst, dass eine solche Implementierung in Schulcurricula ihnen helfen würde, komfortabler zu leben (ebd.).

In Polen zeigte eine 2001 erschienene Studie, dass 88% der polnischen Bevölkerung Homosexualität als Devianz von der Norm betrachtete und 41% es als inakzeptabel bewerteten – nur 5% der Befragten hielt Homosexualität für normal (Aleksandra/Downing/Lieser erschienen nach 2007). In Bezug zu der oben beschriebenen Situation der sexuellen Bildung in Polen kann also hier beispielhaft vermutet werden, dass die fehlende Aufklärung über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu diesen Einstellungen in der polnischen Gesellschaft führen – und dass solche Einstellungen zu mehr Gewalt und Diskriminierung gegenüber LSBAT*I*Q-Personen führen, wie sich auch im hohen Wert der Menschen niederschlägt, die in den 12 Monaten vor der Befragung Diskriminierung erlebten, weil sie LSBT waren.

Für Schweden liegt tatsächlich eine Studie (The Swedish National Board for Youth Affairs 2012) vor, die den Zusammenhang zwischen Hassverbrechen gegen LSBAT*I*Q-Personen mit Bildung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt untersuchte, sie kam allerdings zu einem negativen Ergebnis, d.h. dass diese die Anzahl an Hassverbrechen nicht reduzierte. Es ist möglich, dass das aber auch dadurch hervorgerufen wurde, dass mehr LSBT-Personen Hassverbrechen anzeigten als vorher: „Das steigende Bewusstsein dafür macht es wahrscheinlicher, dass Opfer von Hassverbrechen sich trauen, eine Zeugenaussage über das zu machen, was ihnen passiert ist, und den strukturellen Aspekt dieser Verbrechen besser verstehen und erklären können (d.h. dass es sich um Hassverbrechen und nicht um Einzelfälle handelt)” (ebd.).

Dieselbe Studie identifizierte außerdem Schulen als Orte, an denen eine große Anzahl dieser Verbrechen stattfand: „Schulen sind gleichzeitig die Orte, an denen junge LSBT-Personen gefährdet sind, Opfer eines Verbrechens zu werden und Orte, die sie nicht vermeiden können. Weil viele Hassverbrechen gegen LSBT-Personen in Schulen verübt

werden, sind sie wichtige Orte für Normenkritik als Prävention von Belästigung und Hassverbrechen“ (ebd.).

In allen von uns untersuchten Ländern existiert eine große Allianz gegen vielfaltsinklusive sexuelle Bildung, die sexuelle Bildung ausschließlich als repressiv und als Schutz vor sexuellem Missbrauch wünschen (Sielert 2015). 2014 kündigte das Baden-Württembergische Kultusministerium an, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den Bildungsplan aufzunehmen, was zu einem großen öffentlichen Aufschrei sowie zu Demonstrationen der sogenannten ‚Besorgten Eltern‘ bzw. ‚Demo für Alle‘ führte, die enge Verbindungen mit den französischen Manif Pour Tous, fundamentalistischen und evangelikalen Christ*innen und rechtspopulistischen Parteien wie der AfD haben. Den Demonstrationen ging eine online Petition voraus, die von über 200.000 Menschen unterschrieben wurde, in der vor der moralischen und ideologischen Umerziehung von Kindern gewarnt wurde – in anderen Worten: Menschen hatten Angst davor, dass das Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule ihre Kinder schwul machen würde oder sexualisieren würde. Sexuelle Bildung war zu einem größeren Thema geworden – zentral in der Frage nach der Akzeptanz von LSBAT*I*Q-Personen (Jellonek 2016).

Und wo immer Schritte in diese Richtung unternommen werden, mobilisiert eine Allianz aus Konservativen, Rechtspopulist*innen, christlichen Fundamentalist*innen und Antifeminist*innen dagegen und möchte LSBAT*I*Q-inklusive Bildung als ideologisch und schädlich für Kinder framen.

Wir konnten nun zeigen, dass Schulen als LSBAT*I*Q-feindliche Orte begriffen werden müssen und dass konservative bis rechtsradikale Allianzen einer Inklusion von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt feindlich gegenüberstehen. Unsere Hypothese, dass vielfaltsinklusive sexuelle Bildung zu mehr Akzeptanz von LSBAT*I*Q-Personen führt und damit zu weniger Gewalt und Diskriminierung gegen LSBAT*I*Q-Personen, wird durch zwei Dinge erschwert: Zum einen gibt es keine Datenlage, insbesondere im internationalen Vergleich, zu den langfristigen Auswirkungen von vielfaltsinklusive

sexueller Bildung – und zum anderen führt Aufklärung über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und insbesondere Diskriminierungsstrukturen wie Homo-, Bi-, A-, Trans- und Inter*feindlichkeit dazu, dass mehr LSBAT*I*Q-Menschen Diskriminierungen gegen sie als diese wahrnehmen und anzeigen – was die Kriminalitätsstatistik verzerrt.

Aber trägt denn vielfaltsinklusive sexuelle Bildung überhaupt dazu bei, dass die Akzeptanz von LSBAT*I*Q-Personen steigt?

Eine systematische Literaturrecherche von Gegenfurtner und Gebhardt (2017) zeigte, dass, wenn Schulen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aufklärten, Mobbing → [Mobbing](#), Diskriminierung und Gewalt gegen LSBAT*I*Q-Schüler*innen deutlich abnahm und diese sich sicherer fühlten. Und wie Klocke → [Kontakthypothese](#) in dieser Broschüre ausführt, trägt eine persönliche Begegnung von Schüler*innen mit LSBAT*I*Q in Bildungssituationen dazu bei, Vorurteile zu verringern und Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu fördern.

Rahmenordnungen für sexuelle Bildung

2010 arbeiteten das WHO Regional Office for Europe gemeinsam mit der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) Standards für die sexuelle Bildung in Europa aus. Ziel des Dokuments war die Einführung einer ganzheitlichen sexuellen Bildung (d.h. „unvoreingenommene und wissenschaftlich korrekte Informationen zu sämtlichen Aspekten der Sexualität“ zu vermitteln) zu unterstützen und den Anstieg von Infektionen mit sexuell übertragbaren Krankheiten zu bekämpfen.

Dieses Dokument stellt als Ziel von sexueller Bildung heraus, Vielfalt anzuerkennen und zu achten, für Kinder und Jugendliche im Alter von 9-12 und 12-15 Jahren wird als Ziel formuliert, Verständnis und Respekt für sexuelle Vielfalt zu vermitteln – was aus unserer Sicht ausschließlich heterosexuelle, cisgeschlechtliche und dyadische Zielpersonen impliziert. Dass in diesem 60-seitigen Dokument die Begriffe „schwul“, „LGBT“ oder „trans“ nicht einmal auftauchen, ist mehr als erstaunlich. Viele Broschüren, Studien und Policy-Papers zu sexueller Bildung greifen keine Fragen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auf – Dokumente zu

Diskriminierungen gegen LSBAT*I*Q-Personen hingegen postulieren die sexuelle Bildung als ein wichtiges Arbeitsfeld, um den Diskriminierungen zu begegnen (vgl. OHCHR / Beaumont 2013 / FRA 2017 / FRA 2010).

Schluss

Im Rahmen dieses kurzen Beitrags war es nicht möglich, eine Verbindung zwischen heteronormativer sexueller Bildung und Gewalt bzw. Diskriminierung gegen LSBAT*I*Q-Personen herzustellen. Wir haben aber gezeigt, dass diese beiden Felder in den meisten Studien und Dokumenten nicht miteinander verbunden werden, und dass Schulen für LSBAT*I*Q-Jugendliche Orte der Diskriminierung und Gewalt sind. Deswegen müssen Forschende dies in Zukunft untersuchen und Bildungspolitiker*innen dies aufgreifen. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt muss immer in sexuelle Bildung inkludiert werden – nicht als einzelnes Segment, sondern als Querschnittsthema. Dies gilt auch nicht nur für schwule und lesbische Identitäten, denn keine Identität ist hierbei wichtiger als eine andere; trans, intergeschlechtliche oder asexuelle Identitäten dürfen nicht vergessen werden.

Wir glauben, dass sexuelle Bildung zwei Effekte auf LSBAT*I*Q-Jugendliche und deren Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen haben kann, abhängig davon, ob und wie sie durchgeführt wird: Entweder exkludiert sexuelle Bildung LSBAT*I*Q-Personen, ihre Identitäten, Körper, Sexualitäten und Beziehungen. Dann unterstützt sie ein allgemeines Klima von Gewalt und Diskriminierung gegen LSBAT*I*Q-Personen, da heterosexuelle, cisgeschlechtliche und dyadische Personen ihre Privilegien nicht reflektieren müssen. In der Folge bleibt eine Gesellschaft gleich homo-, bi-, a-, trans- und inter*feindlich, Einstellungen zu LSBAT*I*Q-Personen verändern sich so nicht zwischen verschiedenen Generationen. Die Folge: Auch die Jugend ändert nichts an diskriminierenden Gesetzen, Richtlinien und Diskursen und verbale, physische, psychische und sexualisierte Gewalt wird nicht verringert. Diesem Zusammenhang widmen sich zu wenige Studien, Aktivismen und Richtlinien.



Oder sexuelle Bildung kann einen anderen Effekt haben, wenn sie inklusiv und empowernd für LSBAT*I*Q-Jugendliche ist. Dann gibt sie ihnen Handlungsmacht und reduziert sexuelles Risikoverhalten (wie Ansteckungsraten von HIV und anderen sexuell übertragbaren Krankheiten). Und sie schützt sie – so unsere Hypothese – vor Diskriminierung, Mobbing und Gewalt.

¹ 2017 richtete der britische Think Tank GenPol eine Konferenz mit dem Titel „Can Education stop abuse? Comprehensive Sexuality Education against Gender-based violence“ an der Universität Cambridge aus. Im Vorfeld erarbeiteten verschiedene Gruppen gemeinsam Papers und Präsentationen für die Konferenz. Dieser Artikel basiert auf dem Ergebnis der Arbeitsgruppe „LGBT+ inclusive sexuality education“, die aus Annika Spahn, Ilaria Todde und Emrys Travis bestand. Er ist bisher unveröffentlicht, einzelne Ergebnisse wurden aber für das aus der Konferenz entstandene Policy-Paper „Can education stop abuse“ von GenPol verwendet. Der Artikel wurde aus dem Englischen übersetzt, gekürzt und für die Zwecke dieser Broschüre überarbeitet. Wir danken den AG-Mitgliedern und GenPol für die Erlaubnis, den Artikel zu überarbeiten und abzdrukken. Alle Zitate aus englischsprachiger Literatur wurden von Annika Spahn übersetzt.

² Der Begriff „sexuelle Bildung“ fasst Lernprozesse zu Sexualität deutlich weiter als der Begriff „Sexualpädagogik“. Sexuelle Bildung findet in allen Altersstufen statt – und auch in Settings, die nicht explizit sexualpädagogisch sind. Deshalb verwenden wir hier diesen Begriff.

³ Wir wählten Schweden und Polen aus, weil wir sie in Bezug auf unsere Fragestellung auf unterschiedlichen Enden eines Spektrums innerhalb der Europäischen Union vermuten.

⁴ Health literacy bzw. body literacy (Gesundheits- bzw. Körperkompetenz) bedeuten hier, dass Jugendliche die Fähigkeit haben, Informationen bezüglich ihres Körpers, ihres Sexualverhaltens etc. zu finden, zu verstehen und anzuwenden, um angemessene und gesundheitserhaltende bzw. -fördernde Entscheidungen treffen zu können.

⁵ SRHR steht für Sexual and Reproductive Health Rights – auf Deutsch „Reproduktive Gesundheit und reproduktive Rechte“. Es handelt sich dabei um den Rechtsansatz, reproduktive Rechte als Menschenrechte zu verankern.

Literatur

ALEKSANDRA, MELLER / DOWNING, LYDIA / LIESER, JOHANNA (erschienen nach 2007): Hate in the Headlines: Media Reactions to Homophobic Rhetoric in Poland. [www.humanityinaction.org/knowledgebase/164-hate-in-the-headlines-media-reactions-to-homophobic-rhetoric-in-poland eingesehen am 11.06.2017].

ASTRA (2006): Sexual and reproductive Health and Rights in Europe. Report to the European Union. [www.astra.org.pl/pdf/publications/srhrEU.pdf]

BEAUMONT, KAROLINA (2013): Policies for Sexuality Education in the European Union. [[www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/notes/join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT\(2013\)462515_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/notes/join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT(2013)462515_EN.pdf)]

EDGARDH, KARIN (2002): Adolescent Sexual Health in Sweden. In: Sexually Transmitted Infections 78 Jg., H.5 [sti.bmj.com/content/78/5/352 eingesehen am 09.06.2017].

FRA (2017): Fundamental Rights Report 2017 [fra.europa.eu/en/publication/2017/fundamental-rights-report-2017 eingesehen am 08.06.2017].

FRA (2013): EU LGBT survey. European Union gay, lesbian, bisexual and transgender survey. Results at a glance. [fra.europa.eu/de/publication/2014/lgbt-erhebung-der-eu-erhebung-unter-lesben-schwulen-bisexualen-und-transgender eingesehen am 08.05.2017].

FRA (2010): Homophobia, Transphobia and Discrimination on sexual orientation and gender identity. [fra.europa.eu/en/publication/2012/homophobia-transphobia-and-discrimination-grounds-sexual-orientation-and-gender eingesehen am 08.06.2017].

GEGENFURTHNER, ANDREAS / GEBHARTH, MARKUS (2017): Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. In: Educational Research Review. 22. Jg., 215-222.

HARTMANN, JUTTA (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Huch, Sarah / Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, 27-48.

JELLONEK, BURKHARD (2016): Vorwort. In: Tuidler, Elisabeth / Dannecker, Martin (Hg.): Das Recht auf Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen sexueller Bildung. Göttingen: Wallstein Verlag, 7-12.

KELEFANG, BONOLO (2008): Sexuality education in Sweden. A study based on research and young people's service providers in Gothenburg. [gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/17923/1/gupea_2077_17923_1.pdf eingesehen am 09.06.2017].

KLOCKE, ULLRICH (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. [http://www.psychologie.hu-berlin.de/prof/org/download/klocke2012_1].

LÜCKE, MARTIN (2015): Vom »Normalkinde« zu einer Sexualpädagogik der Vielfalt. Homosexualitäten in den Bildungswissenschaften. In: Huch, Sarah / Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, 13-26.

LUNDIN, MATTIAS (2012): Inviting queer ideas into the science classroom: Studying sexual education from a queer perspective. [nu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A517476&dsid=4751#? Eingesehen am 09.06.2017].

NILUNGER MANNHEIMER, LOUISE ET AL. (erschienen nach 2016): The Swedish National Response to sexual and reproductive health and rights. [www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0019/330094/8-Swedish-national-response-SRHR.pdf?Ua=1 eingesehen am 09.06.2017].

OCHCR: Combatting discrimination based on sexual orientation and gender identity [www.ohchr.org/EN/Issues/Discrimination/Pages/LGBT.aspx eingesehen am 08.06.2017].

- PARCHOMIUK, MONIKA (2014): Polish students' attitudes towards sexuality, *Journal of Beliefs & Values*, 35. Jg., H. 3, 359-365.
- PONTON (2009): Report of the Ponton Group of Sex Educators What Does Sex Education Really Look Like in Poland? [ponton.org.pl/sites/ponton/files/what_sex_education_poland_ponton_report_2009.pdf]
- POST, LAUREN ROSE (2015): Let's talk about sex: Gender, Nation and Sex Education in Contemporary Poland. [rave.ohiolink.edu/etdc/view?accnum=osu1429729458].
- RAITHEL, JÜRGEN / DOLLINGER, BERND / HÖRMANN, GEORG (2009): Einführung Pädagogik : Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- RFSL: School information. [www.rfsl.se/en/certification-and-education/skol-information/ eingesehen am 09.06.2017].
- SCHMIDT, FRIEDERIKE / SCHONDELMAYER, ANNE-CHRISTIN (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt - (k)ein pädagogisches Thema? In: Schmidt, Friedrike / Schondelmayer, Anne-Christin / Schröder, Ute (Hg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer, 223-240.
- SIELERT, UWE (2015): Sexuelle Vielfalt als Thema der Sexualpädagogik. In: Huch, Sarah / Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, 93-110.
- SLATER, HANNAH (2013): LGBT-Inclusive Sex Education Means Healthier Youth and Safer Schools. [www.americanprogress.org/issues/lgbt/news/2013/06/21/67411/lgbt-inclusive-sex-education-means-healthier-youth-and-safer-schools/ eingesehen am 07.06.2017].
- THE SWEDISH NATIONAL BOARD FOR YOUTH AFFAIRS (2012): About LGBT+ youth. [www.mucf.se/sites/default/files/publikationer_uploads/www.womungahbt-ghalsaeng.pdf eingesehen am 11.06.2017].
- WHO REGIONAL OFFICE FOR EUROPE / BZGA (2010): Standards for Sexuality Education in Europe. A framework. [http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/andere_Publikationen/WHO_BZgA_Standards.pdf eingesehen am 11.06.2017].
- WOZNIAK, MARIA (2015): Sexuality education in Polish schools [www.researchgate.net/profile/Maria_Wozniak/publication/302973146_Sexuality_Education_in_Polish_Schools/links/5734898808aea45ee83ac7cb/Sexuality-Education-in-Polish-Schools.pdf]

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com



Jutta Hartmann

Theoretisch fundiert handeln!

Einführung in eine queere genderreflektierte Pädagogik

Bildung zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen wird zunehmend als bedeutend erkannt und in Bildungsinstitutionen aufgegriffen. Doch auch wenn es einen wichtigen Schritt darstellt, dass das Thema behandelt wird, liegt das wesentliche Moment in der Qualität der Bearbeitung, in dem Wie der Thematisierung. Ein fachlich professionelles Arbeiten benötigt eine theoretische Fundierung. Der Beitrag führt in Perspektiven ein, die die Kategorien Geschlecht und Sexualität reflektieren und fokussiert Zugänge der Heteronormativitätskritik. Es werden Antworten auf die Frage gegeben, wie Lernprozesse zum Thema ermöglicht werden können, ohne (ungewollt) hierarchische Verhältnisse zwischen den Lebensweisen zu reproduzieren.

Queere genderreflektierte Zugänge in der Pädagogik – warum braucht es diese? In Schule und außerschulischer Bildungsarbeit werden Kindern und Jugendlichen schon immer Vorlagen für ihr geschlechtliches und sexuelles Selbstverständnis vermittelt. Dabei erfahren sie jedoch nur selten von den real existierenden vielfältigen Lebensweisen. Die fehlende Sichtbarkeit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt entfaltet insofern Wirkung, als Kinder und Jugendliche gerade auch an diesen Bildungsorten ihre Haltungen und Umgangsformen gegenüber unterschiedlichen Lebensweisen entwickeln. Schule und außerschulische Bildungseinrichtungen sind damit immer schon mit verantwortlich für die Herstellung, Vermittlung und Wirkung von Geschlechter- und Sexualitätsordnungen – und sind nicht erst dann gefragt, wenn Diskriminierung und Gewalt auftreten.

Auch beobachten Kinder und Jugendliche die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen tagtäglich. Sie sind neugierig, stellen Fragen und sind herausgefordert, ihre eigene Identität gestaltend zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ stellt aber auch eine Antwort auf einen aktuellen gesellschaftlichen Konflikt um Differenzen und Differenzverhältnisse dar und reagiert ganz konkret auf:

- * geschlechtsbezogene Zuschreibungen und heterosexuelle Normalitätserwartungen,

- * die Diskriminierung von LSBAT*I*Q-Lebensweisen,
- * eine nachweisliche Nichtthematisierung der real gelebten Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Pädagogik,
- * eine deutliche Lücke in expliziten Bildungsangeboten mit Blick auf den Themenbereich sowie auf
- * einen Mangel an Zugängen, die – bezogen auf unser Thema – Ermöglichungsbedingungen für ein gutes Leben für alle schaffen. (Hartmann 2018, S. 10f.)

Zur Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung - Heteronormativitätskritik

In der Debatte hat sich die Rede von ‚geschlechtlicher und sexueller Vielfalt‘ durchgesetzt. Bei diesem Topos handelt es sich jedoch nicht um einen Begriff im Sinne eines wissenschaftlich fundierten Denkwerkzeugs, sondern um eine im letzten Jahrzehnt (bildungs-)politisch und medial beharrlich genutzte Terminologie, die theoretisch nicht ausgearbeitet ist und daher – in einem gewissen Rahmen – beliebig bleibt. In der Regel werden die unter dem Term ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ verwendeten Konzepte – z.B. zu ‚Identität‘ oder ‚Geschlecht‘ – nicht explizit geklärt. Für eine professionelle Herangehensweise ist eine theoretische Fundierung aber unerlässlich. Auch legt die Terminologie für Menschen, die nicht mit der Debatte vertraut sind, Assoziationen nahe, die dem domi-

nanten Diskurs folgend stark an intime körperliche Praktiken, Biologie und Essentialismus gekoppelt und daher missverständlich sind (Hartmann 2018, S. 12).

Eine angemessene theoretische Fundierung bietet das in den Gender und Queer Studies entwickelte Konzept der Heteronormativität. Ähnlich wie der Begriff Rassismus markiert dieses eine *machtkritische* Auseinandersetzung mit *gesellschaftlichen Differenzordnungen*. Dabei fokussiert Heteronormativität auf die mit den Differenzkategorien Geschlecht und Sexualität verbundene vorherrschende Ordnung *heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit*. Diese ist sowohl an der Strukturierung des Sozialen als auch an der Hervorbringung (des Selbstverständnisses) von Subjekten beteiligt.

Über heteronormative Setzungen werden Geschlecht und Sexualität in einer Weise hervorgebracht, die die potentielle Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Existenzweisen begrenzt und Vorstellungen von essentiellen bzw. substantiellen und damit lebenslang gleichbleibenden Identitäten transportiert.

Konkret steht Heteronormativität für die folgenden analysierten und kritisierten Punkte der gesellschaftlichen Ordnung:

- * Heterosexualität erweist sich als natürlich gesetzt und mit Privilegien verbunden;
- * Geschlechter werden entlang einer heterosexuellen Folie hervorgebracht – also entlang einer Struktur, die nur Frauen und Männer, Homo- und Heterosexualität kennt und alle weiteren geschlechtlichen und sexuellen Möglichkeiten als abweichend und anders setzt;
- * Geschlechterverhältnisse werden ausschließlich in Beziehungen zwischen ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ repräsentiert und weitere geschlechtliche und sexuelle Identitäten marginalisiert bzw. auf binärhierarchisierte Kategorien wie die von ‚homosexuell‘ versus ‚heterosexuell‘ oder von ‚trans‘ versus ‚cis gender‘ reduziert, wobei Nonbinary-Positionen nicht vorgesehen sind;

- * geschlechtliche und sexuelle Identitäten werden als in sich kausal entworfen, d.h. eine Kohärenz von Geschlechtskörper (*sex*), sozialem Geschlecht (*gender*) und sexuellem Begehren (*desire*) behauptet und damit bspw. einem als weiblich wahrgenommenen Körper weiblich konnotierte Eigenschaften und Verhaltensweisen sowie ein auf Männer gerichtetes Begehren zugeschrieben. Die als kausal gesetzte Linie von *sex*, *gender* und *desire* durchbrechende Existenz- und Lebensweisen – wie z.B. von Menschen, deren *gender* sich nicht aus ihrem *sex* oder von Menschen, deren Begehren sich weder aus ihrem *sex* noch aus ihrem *gender* herleitet – sind entsprechend der kulturellen Folie nicht vorgesehen. Ebenso wenig berücksichtigt sind Menschen, deren *sex* und/oder *gender* und/oder *desire* schon für sich genommen nicht in die vorherrschenden binären Vorstellungen von Weiblichkeit oder Männlichkeit passen. Als verworfene Wesen stellen sie zugleich das „konstitutive [...] Außen“ (Butler 1995, S. 23) des Subjekts dar. Heterosexualität benötigt Homosexualität, Cisgeschlechtlichkeit benötigt Transgeschlechtlichkeit um als – zumeist unbenannte und damit unreflektierte – Norm bestätigt zu werden.

In die mit diesen gesetzten Normen verbundenen und in der Regel nicht hinterfragten Selbstverständlichkeiten sind wir alle, unabhängig von unserer jeweils eigenen Lebensweise, verstrickt. Das macht in besonderer Weise eigene Reflexionsprozesse zur Vorbereitung von Bildungsarbeit zum Thema notwendig, soll diese die vorherrschenden Strukturen nicht reproduzieren.

Macht- und identitätskritisch Denken

Mit Blick auf die konkrete Bildungspraxis, die sich dem Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ widmet, heißt dies, dass diese aus heteronormativitätskritischer Perspektive betrachtet nur dann gelingen kann, wenn sie nicht zugleich die vorherrschenden Naturalisierungen, Normalitätsvorstellungen, Dualitäten und Hierarchien reproduziert, sondern diese selbst mit zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht. Eine queere genderreflektierte Pädagogik folgt entsprechend einem



macht- und identitätskritischen Verständnis von Geschlecht und Sexualität. Was bedeutet das?

Die Gender und Queer Studies bieten Konzepte von geschlechtlicher und sexueller Identität, die diese als gesellschaftlich-kulturell hervorgebracht nachvollziehbar machen. Ihnen folgend sind an der Entwicklung unserer Selbstverständnisse selbst schon machtvolle Diskurse beteiligt. Entgegen heteronormativer Erwartungen kann mit diesen Konzepten der Prozesscharakter und das Bewegliche im Unterschied zum Festen und fertig Geformten von Identitäten bewusst (gemacht) werden.

Der Begriff „vielfältige Lebensweisen“ verweist auf das Dynamische und Uneindeutige sowie auf die Vielschichtigkeit und Ambivalenz von Identität.

In der Pädagogik markiert bspw. der kritisch-dekonstruktive Begriff der *vielfältigen Lebensweisen* ein solch entnaturalisierendes und entessentialisierendes Verständnis geschlechtlicher und sexueller Identitäten bzw. Subjektpositionen (vgl. Hartmann 2017, S. 172f.). Dieser Begriff verbindet die strukturelle Dimension der *Lebensformen* – wer also wann wie mit wem zusammen lebt – mit der Frage nach der Subjektpositionierung der Menschen im Sinne geschlechtlicher und sexueller *Existenzweisen*, also mit der Frage danach, wie wir uns selbst geschlechtlich und sexuell begreifen und hervorbringen. Mit dem Begriff *vielfältige Lebensweisen* ist der Versuch verbunden, das Dynamische und das Uneindeutige begrifflich zu markieren – auch deswegen die Rede von *Lebensweisen* und nicht von klar abgrenzbaren *Lebensformen*. Mit dem Term der Vielfältigkeit findet darüber hinaus nicht nur die Vielfalt verschiedener Lebensweisen, sondern vielmehr auch die oftmals übersehene Vielschichtigkeit in jeder einzelnen Person seinen Ausdruck, das Ambivalente jeder geschlechtlichen und sexuellen Identität. Ein solches Verständnis geschlechtlicher und sexueller Subjektivität überschreitet zugleich die problematische Alternative von freiem Willen und Determinismus, die den komplexen psycho-so-

zialen Prozessen der Identitätsbildung nicht gerecht zu werden vermag.

Während die kritische Perspektive des Begriffs der vielfältigen Lebensweisen das machtvolle und hierarchische Verhältnis des Differenten problematisiert und sich zugleich gegen Diskriminierung wendet, eröffnet die dekonstruktive Perspektive den Raum zwischen den vorherrschenden Dualitäten. Dekonstruktion fokussiert auf die potentielle Vielfältigkeit und die – innerpsychisch immer schon vorhandene – Ambivalenz geschlechtlicher und sexueller Subjektivität.

Es ist nicht möglich, sich jenseits der heteronormativen Verhältnisse zu bewegen. Wir können sie aber thematisieren und kritisch reflektieren. Dies ist Inhalt einer queeren genderreflektierten Pädagogik und notwendig für ihr Gelingen.

Erkenntnisse der Gender und Queer Studies haben insbesondere mit Bezug auf Michel Foucault und Judith Butler jedoch auch nachvollziehbar gezeigt, dass es kein Außerhalb von Machtverhältnissen und damit kein völliges Heraustreten aus heteronormativen Verhältnissen geben kann – zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt in den meisten Gesellschaften der (Post-)Moderne nicht. Doch lässt sich die eigene Verstrickung in heteronormative Machtverhältnisse reflektieren. Aus heteronormativitäts-kritischer Perspektive stellt es daher ein Qualitätsmerkmal dar, normative Machtverhältnisse selbst zu thematisieren, bewusst zu machen, für deren Funktionsweisen im Sinne eingespielter Mechanismen zu sensibilisieren – bzw. in ständiger Selbstreflexion dieser Mechanismen zu versuchen, sie zu minimieren (vgl. Hartmann 2018, S. 14).

Entsprechend sind *alle* pädagogisch Tätigen herausgefordert sich zu fragen: Welche Subjekte und Lebensweisen werden in meiner pädagogischen Arbeit thematisiert und so jeweils mit hervorgebracht und ermöglicht? Folge ich eher einem *differenzaffirmativen* Zugang, indem ich die jeweils thematisierten Differenzen identitätslogisch als gegeben an-

nehme und / oder eine entsprechende Setzung nicht explizit hinterfrage? Oder versuche ich eher einem *differenzreflektierenden* Ansatz zu folgen, der auch den konstruierten Charakter der differenten Lebensweisen und dessen Funktionalität für Einzelne und die Gesellschaft erörtert?¹ Welche Ressourcen – auch im Sinne von altersangemessen aufbereiteten Identitätskonzepten – biete ich den Adressat*innen meiner pädagogischen Arbeit an, um die Welt bzw. in diesem Falle Geschlecht und Sexualität zu verstehen, und welche Möglichkeitsräume werden damit „eröffnet, kanalisiert und limitiert“ (Mecheril 2014, S. 12)?

Soll die eigene pädagogische Arbeit einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive folgen, gilt es sich weiter zu fragen: Welche normierenden und normalisierenden Äußerungen unterlaufen mir in meiner pädagogischen Praxis auch entgegen besserer Absicht? Welche öffnenden und kritischen Zugänge versuche ich aufzugreifen? Inwiefern mache ich in meiner pädagogischen Praxis die gesellschaftliche Norm heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit selbst zum Thema und inwieweit reflektiere ich Konstruktionsmechanismen von Geschlecht und Sexualität?

Mehr als Sichtbarkeit und Antidiskriminierung

Deutlich wird, dass eine queere gender-reflektierte Pädagogik *mehr* intendiert als die Sichtbarkeit von LSBAT*I*Q-Menschen zu sichern und einen Beitrag zu deren Nicht-Diskriminierung zu leisten. Doch sind die meisten mit dem Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ genannten pädagogischen Ziele wie ‚Antidiskriminierung‘ und ‚Empowerment‘² *nicht per se* macht- und identitätskritisch ausgerichtet. Aufgrund der mit ihnen häufig verbundenen impliziten Vorannahmen können sie Heteronormativität entgegen besserer Absichten auf subtile Weise reproduzieren. So vergegenständlicht das Ziel ‚Empowerment‘ Identitäten bspw. dann, wenn mit einem ausschließlich bejahenden Bezug auf Identitätskategorien versäumt wird, deren Hervorgebracht-Sein zu thematisieren.

Auch läuft ein Aufrufen von – sozial und gesellschaftlich dringend zu überwindenden – hierarchisierenden, entwertenden und verletzenden Situationen im Namen der Antidiskriminierung dann Gefahr, deren hierarchisierte Struktur in den

Köpfen der Adressat*innen zu verfestigen, wenn der Fokus auf Diskriminierungen die pädagogische Arbeit dominiert. Dies ist bspw. insbesondere dann der Fall, wenn das Aufrufen entsprechender Situationen den Einstieg zum Thema darstellt. Denn dem pädagogischen Zugang kommt eine das Thema konstituierende Kraft zu. Desgleichen geschieht, wenn nicht in gleicher Intensität auch Handlungsstrategien gegen Diskriminierung und vor allem auch die mit den thematisierten Lebensweisen verbundene positive Lebenserfahrungen genügend Raum erhalten. Folgt Pädagogik diesen Einsichten nicht, lässt sie die thematisierten Lebensweisen als wenig attraktiv erscheinen (vgl. Hartmann et al. 2018, S. 178).

Eine queere genderreflektierte Pädagogik ist bemüht, selbst einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive zu folgen, diese den Adressat*innen als eine Perspektive anzubieten und dabei vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zu ermöglichen.

Zusammenfassend ist eine queere gender-reflektierte Pädagogik bemüht, selbst einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive zu folgen, diese den Adressat*innen als eine Perspektive anzubieten und dabei vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zu ermöglichen. Doch wie kann das aussehen, am Schnittpunkt von Bildungstheorie und Queer Theory nicht nur an einer Freiheit *von* ‚Diskriminierung‘, sondern auch an einer Freiheit *zu* ‚eigensinnigen Lebensweisen‘ orientiert zu sein?

Orientierungslinien für eine queere genderreflektierte Pädagogik

Mit der folgenden Auswahl an Orientierungslinien (vgl. Hartmann et al. 2018, S. 180ff.) geht es darum, ein Angebot für pädagogische Fachkräfte und Multiplikator*innen bereitzustellen, die den Themenbereich ‚vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen‘ in ihrem jeweiligen Arbeitskontext aufgreifen und aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive bearbeiten wollen. Die Orien-



tierungslinien sollen didaktisches Planen in Bezug auf Inhalt und Methodik erleichtern und dabei insbesondere auch der Gefahr entgegenwirken, trotz guter Absichten hierarchische Verhältnisse zu reproduzieren. Sie entfalten ihre intendierte Wirkung jedoch nur dann, wenn sie im Verbund umgesetzt werden.

1. *Postheteronormative Zugänge wählen:
Vielfalt von der Vielfalt aus denken und
neue Selbstverständlichkeiten etablieren*

Der Term ‚postheteronormativ‘ zeigt an, dass mit dieser Orientierungslinie intendiert ist, Situationen und soziale Räume herzustellen bzw. anzustreben, in denen heteronormative Verhältnisse weitgehend überwunden sind. Dies geschieht z.B. dadurch, dass lesbische, intergeschlechtliche, heterosexuelle, cisgeschlechtliche, schwule, transgeschlechtliche und weitere Lebensweisen selbstverständlich als Teil der real gelebten Vielfalt sichtbar, benennbar und nachvollziehbar werden und in ihrer Bedeutung für oder in ihrem Bezug zu Inhalten, Bildungen, Zielgruppen, Ansprechpartner*innen, Kolleg*innen erkannt werden. Die Vielfalt selbst zum Ausgangspunkt zu nehmen, überschreitet die Struktur von Norm und Abweichung und die eines Entweder-oders. Vielfalt von der Vielfalt selbst aus zu thematisieren, setzt voraus, dass heterosexuelle und cisgeschlechtliche Lebensweisen als Teil einer umfassenderen Vielfalt explizit aufgegriffen und nicht länger – häufig gerade durch ihre Unbenanntheit – als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Weiter gilt es im Blick zu behalten, dass nie alle Lebensweisen angesprochen werden können. Es gibt immer eine Auswahl. Dies unterliegt auch einer zeitlichen Entwicklung. Es kommen immer wieder neue Lebensweisen hinzu, wie z.B. asexuelle oder freundschafts-zentrierte. Auch wenn wir noch nicht in einer postheteronormativen Gesellschaft leben, können wir immer wieder auch postheteronormativ handeln und neue Selbstverständlichkeiten etablieren.³

Doch geht es mit den Orientierungslinien nicht einfach nur darum, Vielfalt zu thematisieren – und quasi ein unrealistisches ‚Es ist so schön bunt hier‘ zu behaupten. Vielmehr geht es darum, Bildungsprozesse so anzustoßen, dass auch bestimmte, in

der nächsten Orientierungslinie aufgegriffene Zusammenhänge erkennbar werden.

2. *Ins Verhältnis setzen: Normen und Machtstrukturen reflektieren und nach der Funktionalität diskriminierender Verhaltensweisen fragen*

Will Pädagogik nicht einer individualisierenden Perspektive folgen, die die Bedingtheit durch Machtverhältnisse ausblendet, dann sollte sie immer auch die Wirkung von Macht reflektieren. Dies kann sie zum Beispiel tun, indem sie bei der Arbeit mit Biografien mitberücksichtigt, dass und wie diese durch normative Erwartungen und gesellschaftliche Strukturen bedingt sind. Sie stellen somit immer auch Ergebnis einer eigenwilligen Auseinandersetzung der jeweiligen Subjekte mit diesen dar. Mit dem Ziel, die Handlungsfähigkeit aller zu erweitern, gilt es, sich selbst und andere gegenüber den einschränkenden gesellschaftlichen Verhältnissen zu sensibilisieren, die eigene Verstrickung in diese zu reflektieren und gemeinsam Schritte zu entwickeln, um aktiv Veränderungen zu bewirken.⁴ Dabei scheint es zentral, die ungleichen Machtverhältnisse nicht nur im Außen zu sehen, sondern vielmehr auch als Motor des eigenen Verhaltens kritisch unter die Lupe zu nehmen. Daher geht es auch um ein – situativ angemessenes – Befragen der subjektiven Bedeutung von z.B. diskriminierendem Verhalten und um ein gemeinsames Überlegen, welches alternative Handeln denkbar ist.

3. *In Bewegung bringen: Überkommene Selbstverständlichkeiten produktiv irritieren und Konstruktionsweisen zum Gegenstand der Auseinandersetzung machen*

Hier geht es um pädagogische Zugänge, die anregen, den eigenen, häufig dominanten Diskursen folgenden Denkgewohnheiten auf die Spur zu kommen. Sie irritieren insofern produktiv, als festgefahrene Denkweisen als solche bewusst werden und mittels Aha-Erlebnissen neue Perspektiven auf die Welt entstehen können.⁵

Auch hier kommt eine postheteronormative Perspektive zum Tragen. Zentral für diese ist es, Heteronormativität in einer Weise kritisch zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen, die

diese nicht erst wiederholend und damit bestätigend aufruft, sondern an etwas über sie Hinausweisendes ansetzt. So kann Heteronormativität quasi zurückblickend bearbeitet werden, ohne konstitutiv für die Thematisierung zu sein. Insofern er die gesellschaftliche Ordnung nicht reproduziert, sondern durchbricht, enthält ein solcher Zugang bereits selbst ein kritisch-dekonstruktives Moment (wie bspw. in dem in Fußnote 5 genannten Video). In der Lernforschung wird Erkenntnissen, die über Irritationen vermittelt werden, ein besonderes Lernpotenzial zugeschrieben. Irritation stellt auch einen wichtigen Aspekt dekonstruktiver Perspektiven dar und zielt hier auf eine öffnende Auseinandersetzung, die sich einem Entweder-oder, einem Verdinglichen von Existenz- und Lebensweisen widersetzt und den Raum zwischen Dualitäten erhellt. Pädagogik arbeitet dann mit mehr als zwei geschlechtlichen Subjektpositionen im Sinne von Identitäten und öffnet den Raum des ‚Dazwischens‘. Sie zielt darauf ab, das vorherrschende Identitätsprinzip mit seiner essentialistisch-naturalistischen Grundierung von Differenz als Grundlage einer hierarchisierenden Normalisierung hinter sich zu lassen. Die konstitutive Abhängigkeit des Einen vom Anderen betonend greift sie auf, wie hierarchisch angeordnete Gegensatzpaare – z.B. hetero und homo oder cis und trans – in ihren Bedeutungen aufeinander verweisen und die Differenz des Anderen damit letztlich in sich selber tragen.

Im Auseinanderfallen von Konstruktionsmechanismen liegt das Potential, deren Wirkkraft zu stören. Dieser Überlegung folgend gilt es altersgerecht Herstellungsprozesse von Geschlecht, Sexualität und Lebensformen zu erörtern.⁶ Dies mag einen Weg ebnen, der weg führt von einem Affirmieren angebotener Identitäten und einen ersten Schritt darstellen, um deren Grenzen zu verflüssigen. Noch gibt es hierfür kaum Materialien. Gefragt ist eine entsprechende Haltung der Pädagog*innen, die es ihnen ermöglicht, kreativ mit den Vorlagen, die ihnen zur Verfügung stehen, umzugehen.

4. Vielfalt anbieten: Unterschiedliche Erklärungsansätze zu geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen vermitteln und Geschichten präsentieren, die lebbar sind

Beim Themenkomplex vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen sollte es nicht nur darum gehen, wie verschieden Menschen leben, sondern auch darum, wie unterschiedlich Menschen sich selbst verstehen und die von ihnen gelebten Differenzen begreifen. Diese Orientierungslinie empfiehlt daher auch, eine Vielfalt an unterschiedlichen Identitätskonzepten und Selbstverständnissen aufzugreifen und diese der Zielgruppe angemessen zu vermitteln. Denn während manche Menschen ein essentialistisch-naturalistisches Selbstverständnis vertreten und sich das eigene So-Sein dominanten Diskursen folgend über Biologie oder frühkindliche Prägung erklären, verstehen sich andere als über normative Vorgaben sozialisiert und diesen gegenüber zugleich als handlungsfähig. Während manche – essentialistischen Diskursen entsprechend – den Eindruck haben, ihre geschlechtliche oder sexuelle Identität nicht wählen zu können, geben andere – konstruktivistischen Diskursen entsprechend – an, hier durchaus über Gestaltungsräume zu verfügen. Hinzu kommen auch historisch und kulturell differierende Erklärungsmuster. Sie alle wirken auf komplexe Weise auf unser Selbstverständnis und Sein.

Es erscheint sinnvoll, auch über *diese* Vielfalt aufzuklären. So können in der pädagogischen Arbeit z.B. eine Breite an Lebensgeschichten ausgewählt und persönliche Begegnungen mit Menschen so ermöglicht werden, dass über deren (zugrundeliegende) Selbstverständnisse auch diese Vielfalt besprechbar wird. Individuellen Selbstverständnissen gilt es dabei mit Respekt zu begegnen. Gleichzeitig ist es ratsam, diese nicht zu verallgemeinern.

Um sichtbar und erfahrbar zu machen, wer und was wir alle sein und wie wir leben können, sollten insgesamt Geschichten über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen angeboten werden, die lebbar sind. Dabei braucht es mehr als Informationen über Autor*innen, Schauspieler*innen oder Politiker*innen, die LSBAT*I*Q leben, da diese den jugendlichen Lebenswelten eher fern sind. Sinnvoll erscheint es, Geschichten – aus dem eigenen Leben, dem Bekanntenkreis oder der Literatur – anzubieten, die alltäglich sind und lebbar auch in dem Sinne, dass sie eine gewisse Attrakti-



vität beinhalten und Herausforderungen umfassen, die zu bewältigen sind.

5. *Inhalte ‚raufbrechen‘: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als Fachthema begreifen und Bildungsziele heteronormativitätskritisch vergegenwärtigen*

Um den Themenkomplex in pädagogischen Settings qualifiziert aufgreifen zu können, braucht es eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Themenfeld. ‚Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen‘ als Fachthema zu begreifen bedeutet, einen theoretisch fundierten Umgang mit der Komplexität der Inhalte in der Bildungsarbeit anzustreben. In Anlehnung an kritische Überlegungen aus der Kunstpädagogik (Erni 2018, S.168) gilt es aus der „verbreiteten Gegenüberstellung von Theorien und ihrer Anwendung („runterbrechen“)“ herauszutreten. Demgegenüber ist in die Konzipierung von Bildungseinheiten programmatisch ein „Raufbrechen“ (ebd.) einzuweben, d.h. theoretisch fundiert zu arbeiten. Es gilt, auftretende Widersprüchlichkeiten – z.B. wenn eine interviewte Person ein essentialistisches und eine andere ein konstruktivistisches Identitätsverständnis präsentiert – nicht zu glätten, sondern als solche zu erörtern.

In Bezug auf den Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ geht es für Pädagog*innen dann darum, eine gender- und queer-theoretisch informierte Reflexivität in den Bereichen Wissen, Wollen, Können auszubilden und damit eine Art heteronormativitätskritische Kompetenz zu entwickeln. Für die Vorbereitung der eigenen pädagogischen Arbeit gilt es dann zu überlegen, was genau das Ziel der pädagogischen Einheit zum Thema sein soll, inwiefern dieses heteronormativitätskritisch ausbuchstabiert werden kann und welche Inhalte und Methoden sich dafür eignen, damit der Adressat*innengruppe tatsächlich ermöglicht werden kann, dieses Ziel zu erreichen.

Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen bildend ermöglichen

Die vorgestellten Orientierungslinien einer queeren genderreflektierten Pädagogik versuchen, vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als gesellschaftlich-kulturelle Realität und Horizont der eigenen Lebensgestaltung selbstverständlich

werden zu lassen, ohne in eine unrealistisch-idealistische Haltung zu verfallen und ohne die notwendige machtkritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Normalisierung sowie (struktureller) Diskriminierung und Ungleichheit zu vernachlässigen. Zugleich setzt ein solcher didaktischer Zugang weniger an Diskriminierungsrealitäten an. Vielmehr ist er darauf gerichtet, die soziale Realität und pädagogische Praxis von Perspektiven ausgehend zu befragen, die sich als kritisch-dekonstruktiv und postheteronormativ bezeichnen lassen. Übergeordnete didaktische Ziele sind es, vielfältige Lebensweisen so zu thematisieren, dass auf der Ebene der Rezipient*innen – wie auch immer sie sich selbst begreifen und wie auch immer sie leben – eine öffnend-emanzipative Einladung gegeben ist. Damit verknüpft können auf einer sozialen bzw. gesellschaftlichen Ebene transformative Impulse insofern angestoßen werden als im sozialen und gesellschaftlichen Miteinander auf enthierarchisierende Weise Neues entstehen kann. Hierfür ist Pädagogik herausgefordert, ihren Zielgruppen zu ermöglichen, Differenzen als die Gesellschaft strukturierende Ordnungskategorien und Selbstverständnisse hervorbringende Identitätskategorien zu erkennen, machtvoll Grenzen und Mechanismen der Norm und Normalisierung zu reflektieren sowie eine fragende Haltung zum Prozess der Kategorisierung selbst zu entwickeln.

¹ Gender-Varianzen bei anderen Menschen zu diskreditieren, kann sich bspw. als funktional für Einzelne erweisen, um sich selbst einer eigenen kohärenten geschlechtlichen Identität zu versichern. Auf gesellschaftlicher Ebene können Projektionen homofeindlicher Affekte auf Gruppen von Migrant*innen z.B. die Funktion erfüllen, sich selbst als homofreundliche Gesellschaft zu imaginieren.

² Empowerment meint hier die Bekräftigung von Menschen, die gesellschaftlich in eine marginalisierte Position gesetzt sind.

³ Als intersektionales Beispiel sei auf ein Video mit İpek İpekçioğlu verwiesen, das in der Werkschau des Modellprojekts ‚All Included! Museum und Schule gemeinsam für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ 2016 zu sehen war. In diesem erzählt DJ İpek von ihrem Coming-Out gegenüber ihrem in der Türkei lebenden Großvater. Die Geschichte unterläuft die im vorherrschenden Diskurs vorgenommene Verklammerung von Islam und Homosexuellenfeindlichkeit und vermag so neue Selbstverständlichkeiten einzuführen (vgl. Hartmann/Busche 2018, 248ff).

⁴ Als Beispiel sei hier auf das Projekt „Making Art, Making Media, Making Change!“ verwiesen (vgl. Zobel/Drüeke 2016).

⁵ Als Beispiel kann das folgende Video dienen: Zeitimpuls: Finde den Fehler! Gewinner Deutscher Menschenrechts-Filmpreis (2014), <https://www.youtube.com/watch?v=-9h9oWhcNJs> (21.09.2018).

⁶ Als Beispiel sei auf meine Diskussion des Projekts Family Constellation des Berliner Fotografen Alexander von Reiszitz hingewiesen (vgl. Hartmann 2017, 179ff).

Literatur

BUTLER, JUDITH (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin.

ERNI, DANJA (2018): vorausgesetzt. weiter gekaut. zurückgespielt. In: Lüth, Nanna (Hg.): vorausgesetzt. Kunst/Pädagogik und ihre Bedingungen. Berlin: Revolver Publishing, 159-175

HARTMANN, JUTTA (2018): Geschlechtliche & sexuelle Vielfalt. Heteronormativitätskritik und Praxisforschung - Einführende Überlegungen. In: Busche, Mart/ Hartmann, Jutta/ Nettke, Tobias/ Streib-Brzič, Uli (Hg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, 9-18

HARTMANN, JUTTA / BUSCHE, MART / NETTKE, TOBIAS / STREIB-BRZIČ, ULI (2018): Where to go on? Mögliche nächste Schritte im Professionalisierungsprozess. In: Busche, Mart/ Hartmann, Jutta/ Nettke, Tobias/ Streib-Brzič, Uli (Hg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, 77-192

MECHERIL, PAUL (2014): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education und Cultural Studies anspricht. In: Mecheril, Paul (Hg.): Subjektbildung Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 11- 26

Weiterführende Literatur

BUSCHE, MART / HARTMANN, JUTTA / NETTKE, TOBIAS / STREIB-BRZIČ, ULI (2018): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript

HARTMANN, JUTTA (2017): Perspektiven queerer Bildungsarbeit. In: Behrens, Christoph/ Zittlau, Andrea (Hg.): Queer-Feministische Perspektiven auf Wissen(schaft). Interdisziplinäre Rostocker Gender und Queer Studies, Band 1, Rostock: Universität Rostock, 158-181; [http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_document_0000010626/rosdok_derivate_0000037729/BehrensZittlau_QFPaw_2017.pdf], eingesehen am: 14.02.2018]

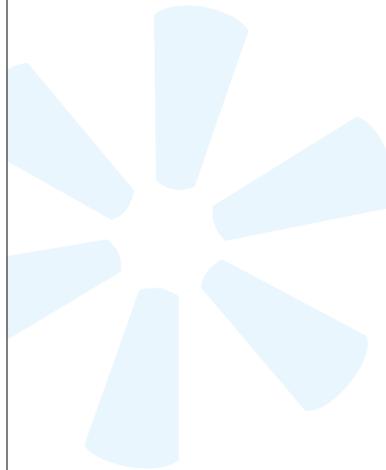
HARTMANN, JUTTA / BUSCHE, MART (2017): All Included!? Herausforderungen und Gelingensbedingungen schulischer Projekte zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen. In: Sielert, Uwe/ Marburger, Helga/ Griese, Christiane (Hg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben. Ein Lehr- und Praxishandbuch. Berlin: De Gruyter/Oldenbourg Verlag, 242-256

HARTMANN, JUTTA / KÖBSELL, SWANTJE / SCHÄUBLE, BARBARA (2018): Neue Selbstverständlichkeiten etablieren - post-normalistische Perspektiven im Studium der Sozialen Arbeit. In: Freie Universität Berlin (Hg.): Tool Box. Gender and Diversity in der Lehre. [http://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/_content/pdf/Hartmann-Koebssel-Schaeuble-2018.pdf], eingesehen am: 14.02.2018]

ZOBEL, ELKE / DRÜEKE, RICARDA (2016): Making Art, Making Media, Making Change!?" Prozesse des Queerings und des Empowerments in der Arbeit mit Jugendlichen. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. 8. Jg. H. 2, 65-81

Autor*in

Jutta Hartmann (Dr. phil.), Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Gender & Queer Studies, Kritische Bildungstheorie, Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. Homepage: Alice Salomon Hochschule Berlin: <http://www.ash-berlin.eu/hsl/hartmann/>



Juliette Wedl

Komplexität denken: Plädoyer für einen kritisch-reflektierten Umgang mit Differenzkategorien

Differenzkategorien sind notwendig, um auf Ungleichheiten zu verweisen; sie sind insofern problematisch, als sie diese (re)produzieren sowie mit Zuschreibungen und Normierungen einhergehen. Der Beitrag zeigt Möglichkeiten eines kritisch-reflektierten Umgangs mit Differenzkategorien auf. In der Praxis bedeutet das, Ungleichheiten sichtbar zu machen, aber gleichzeitig statt dem Allgemeinen das Konkrete, statt Eigenschaften Normierungsprozesse und statt Kategorien die Komplexität in den Blick zu nehmen. Dies ist hilfreich, um Differenzen nicht als Wesensmerkmale zu verkennen.

Mit der Vorstellung der Differenzlinien, auf die auch das Konzept der Intersektionalität → **Diversität** rekuriert, ist die Herausforderung verbunden, „Differenz in Form von Zuschreibung und Kategorisierungen zurückzuweisen, aber zugleich Anspruch darauf zu erheben, Unterschiede zum Ausdruck zu bringen“ (Engel et al. 2005: 10), so dass sie Anerkennung finden. Es bedarf somit einer Problematisierung der Kategorisierungen selbst. Dieses gilt ebenso für Geschlecht wie für andere Kategorien. Ein Beispiel: Wenn wir mit Blick auf die Lehrkräfte feststellen, dass in Grundschulen primär Frauen arbeiten, während der Anteil der Männer steigt, je höher die Schulstufe (und damit auch das Einkommen und der Status) ist, reproduzieren wir eine (andere Geschlechter ausgrenzende) Differenzierung sowie eine Homogenisierung von zwei Gruppen: Männern und Frauen. Dennoch ist es notwendig, auf diese Ungleichheiten zu verweisen. Es ist eine unausweichliche Gender-Paradoxie (Lorber 1999), dass mit der Sichtbarmachung der Geschlechterordnung gleichzeitig diese neu zementiert wird, obwohl es darum geht, sie aufzulösen. Angesichts vorhandener struktureller Ungleichheiten und fehlender Gleichberechtigung benötigen wir die Kategorisierung, müssen sie aber gleichzeitig aufbrechen. Die mit den Differenzlinien verbundene Kategorisierung führt auch dazu, dass eine implizite Normierung stattfindet. Denn einer solchen Zuweisung liegen bestimmte Normenvorstellungen zugrunde. Dieses wird in der Debatte „mehr Männer in die Grundschule“ z.B. daran sichtbar,

dass mit der Abwesenheit von Männern mitunter ein eingeschränktes Aktivitätsangebot verbunden wird. So wird angenommen, dass „typisch männliche“ Aktivitäten wie Raufen und Fußball zu kurz kommen.

Wie kann angesichts dessen ein kritisch-reflektierter Umgang mit Differenzkategorien aussehen? Hier bietet sich die Methode der VerUneindeutigung von Antke Engel an (2005). Ziel ist die mit der Kategorisierung einhergehende Eindeutigkeit wieder aufzubrechen. Dieses kann auf verschiedene Weise erfolgen. Im Folgenden werden hierzu einige Strategien aufgezeigt.

Strategien der VerUneindeutigung

Zunächst gilt es, die damit verbundenen Ausschlüsse sichtbar zu machen. In dem Beispiel – und häufig, wenn von Geschlecht die Rede ist – werden nur zwei von vielen Geschlechtern berücksichtigt. Es gibt (noch) kaum Statistiken, die nicht auf einer binären Geschlechteraufteilung beruhen. Dabei wissen wir nicht, wie viele Lehrkräfte sich selbst als nicht-binär identifizieren, in den Statistiken aber als eines der binären Geschlechter klassifiziert werden. Gleichzeitig kann die Homogenisierung der Gruppen selbst gebrochen werden. Dementsprechend sind Kategorisierungen aufzubrechen und „eine konflikthafte Pluralität offen zu halten“ (Engel 2005: 262). Hier bietet sich zum einen das Konzept der Intersektionalität an. Denn mit Blick auf verschiedene Differenzierungslinien wie ethnisch-nationale oder sozio-ökonomische Herkunft werden ggf. durchaus

unterschiedliche Positionierungen von z.B. den in der Gruppe der Frauen zusammengefassten Personen im sozialen Raum erkennbar. Zeigen sich weitere Gemeinsamkeiten, z.B. was die sozio-ökonomische Herkunft angeht, so wird auch deutlich, dass es sich um eine spezifische Teilgruppe von Frauen handelt. Es gibt Hinweise, dass für Grundschullehrerinnen die gute voraussichtliche Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie finanzielle Sicherheit Gründe für die Studienwahl bilden. Es könnte – rein hypothetisch – sein, dass hier ein Zusammenhang zu der soziokulturellen Herkunft besteht.

Durch VerUneindeutigung der durch Kategorisierung erzeugten homogenen Gruppen ist ebenfalls die (Geschlechter-)Kategorie selbst zu hinterfragen: Was genau ist mit weiblich bzw. männlich gemeint? Denn die Gruppe der Männer – und analog die der Frauen – ist in sich heterogen in ihrer Form der gelebten Männlichkeit (bzw. Weiblichkeit). Je nachdem, aus welchem Grund auf die Ungleichheiten verwiesen wurde, z.B. aufgrund der Berufssegregation, welche zum Gender Pay Gap¹ beiträgt und Fragen der Lohngerechtigkeit berühren kann, oder angesichts vermuteter einseitiger Aktivitätenangebote. Bezogen auf die Grundschule heißt das z.B. auch, dass ein großer Anteil an weiblichen Lehrkräften nicht notwendigerweise damit einhergeht, dass bestimmte Aktivitätsbereiche wie Werken, Fußball etc. nicht in ausreichendem Maße angeboten werden. Dieses wäre im Einzelfall zu prüfen. Geht es hingegen um Vorbilder, lässt sich jedoch sagen, dass eine Vielfalt an Männlichkeiten in Grundschulen wahrscheinlich seltener Teil des Lehrkörpers ist.

In dieser Weise müssen anhand von Differenzkategorien klassifizierte Subjekte nicht als einheitlich erscheinen und die Bedeutung der Kategorisierung kann in ihrer Kontextabhängigkeit und konflikthaften Pluralität sichtbar werden.

Was bedeutet das für die Praxis?

Die Problematik von Kategorisierungen anhand der Differenzlinien und die damit einhergehende Normierung betrifft auch in hohem Maße die Interaktion mit und zwischen Schüler*innen. Hier können Lehrkräfte gegensteuern, indem ein kritischer Umgang mit Differenzkategorien vermittelt wird, der nicht dazu führt, Ungleichheiten unsichtbar zu machen.

Die Idee der VerUneindeutigung kann in der Praxis umgesetzt werden, indem nicht (nur) Repräsentationen und allgemeine übergreifende Verhältnisse, sondern lokale Vorstellungen, Praktiken und Formen von Differenzierungen als spezifische Norm(alität)en betrachtet werden. Im konkreten Fallbeispiel kann das heißen sicherzustellen, dass – unabhängig vom Geschlecht – ein Aktivitäten- und Kompetenzspektrum in den Grundschulen abgedeckt werden kann sowie zu schauen, dass verschiedene Formen von Männlichkeiten sichtbar werden.

Für einen kritisch-reflektierten Umgang mit Differenzkategorien gilt es, „eine Perspektive der Veränderung zu eröffnen, ohne diese mit positiven Setzungen zu belegen – z.B. bezüglich dessen, wie eine ‚ideale‘ oder ‚normale‘ Sexualität oder Geschlechtlichkeit auszusehen hätte“ (Engel 2002: 274). Dies eröffnet die Möglichkeit, Differenzierungen in ihrer „kontextuell unterschiedliche(n) Gewichtung anzuerkennen“ (Engel 2005: 264). D.h. was genau Geschlecht, Klasse, Race bedeutet, welche Rolle diese Kategorien spielen und wie sie zusammenwirken sowie welche Norm(ierung)en damit verbunden sind, ist im Konkreten bzw. am Gegenstand selbst zu bestimmen.

Konkret kann dieses erfolgen, indem verschiedene Normalitäten und Normbrüche thematisiert werden sowie darauf geachtet wird, wie diese Normen aufrechterhalten werden. In welchen Kontexten findet in der Schule eine geschlechtliche Zuweisung statt (und in welchen nicht)? Wie sieht sie aus und in welcher Weise erfolgt sie? Was wird als normal gesetzt? Was wird dabei nicht berücksichtigt, was wird ausgeschlossen? War das schon immer so und gibt es andere Möglichkeiten? So können Perspektiven der Veränderung, der Kontextabhängigkeit und der Konstruiertheit aufgezeigt werden. Gleichzeitig werden die Machtverhältnisse sichtbar. Gerade die Beschränkung auf das Lokale und Konkrete (statt auf das allgemeine Ganze) macht die Pluralität deutlich und kann einer Festschreibung entgegenwirken.

¹ Der Gender Pay Gap ist die Geschlechter-Einkommenslücke bzw. der geschlechtsspezifische Lohnunterschied. Er kennzeichnet jenen Abstand zwischen dem beruflichen Entgelt von Männern und dem von Frauen.



Literatur

ENGEL, ANTKE (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt /M., New York.

ENGEL, ANTKE (2005): Entschiedene Interventionen in der Unentscheidbarkeit. Von queerer Identitätskritik zur VerUneindeutigung als Methode. In: Harders, Cillia/ Kahlert, Heike/ Schindler, Delia (Hg.): Forschungsfeld Politik. Wiesbaden, 259-282.

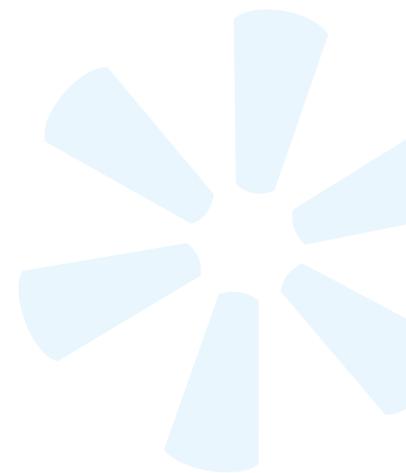
ENGEL, ANTKE / SCHULZ, NINA / WEDL, JULIETTE (2005): Kreuzweise queer: Eine Einleitung. In: Femina Politica. 14. Jg. H. 1, 9-23.

LORBER, JUDITH (1999): Gender-Paradoxien. Opladen.

Autor*in

Juliette Wedl (Dipl.-Soz.) ist Diplom-Soziologin mit den Nebenfächern Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Psychologie. Zudem studierte sie zwei Jahre Gesellschaftslehre und Kunst auf Lehramt. Sie ist Geschäftsführerin des Braunschweiger Zentrums für Gender Studies und leitet das Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“. Sie ist Autorin des Spiels „Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben“ (www.identitaetenlotto.de) und Ko-Herausgeberin des Sammelbandes „Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung“.

Kontakt: j.wedl@tu-braunschweig.de, juliette.wedl@identitaetenlotto.de





Juliette Wedl

Diversity – Intersektionalität: Ein kurzer Vergleich anhand von zwei Modellen

Das Kreis-Modell „Four Layers of Diversity“ ist sehr beliebt, um Heterogenität darzustellen. Es macht eine personale Vielfalt sichtbar. Geschlecht bleibt dabei aber tendenziell naturalisiert und Machtverhältnisse un(ter)bestimmt. Das Konzept der Intersektionalität nimmt hingegen soziale Ungleichheit zum Ausgangspunkt und betrachtet die Verschränkung von Differenzkategorien mit sozialen Verhältnissen. Statt Identitäten werden dabei Positionierungen im sozialen Raum dargestellt. Warum diese Blickverschiebung für die Schulpraxis von Bedeutung ist, wird abschließend diskutiert.

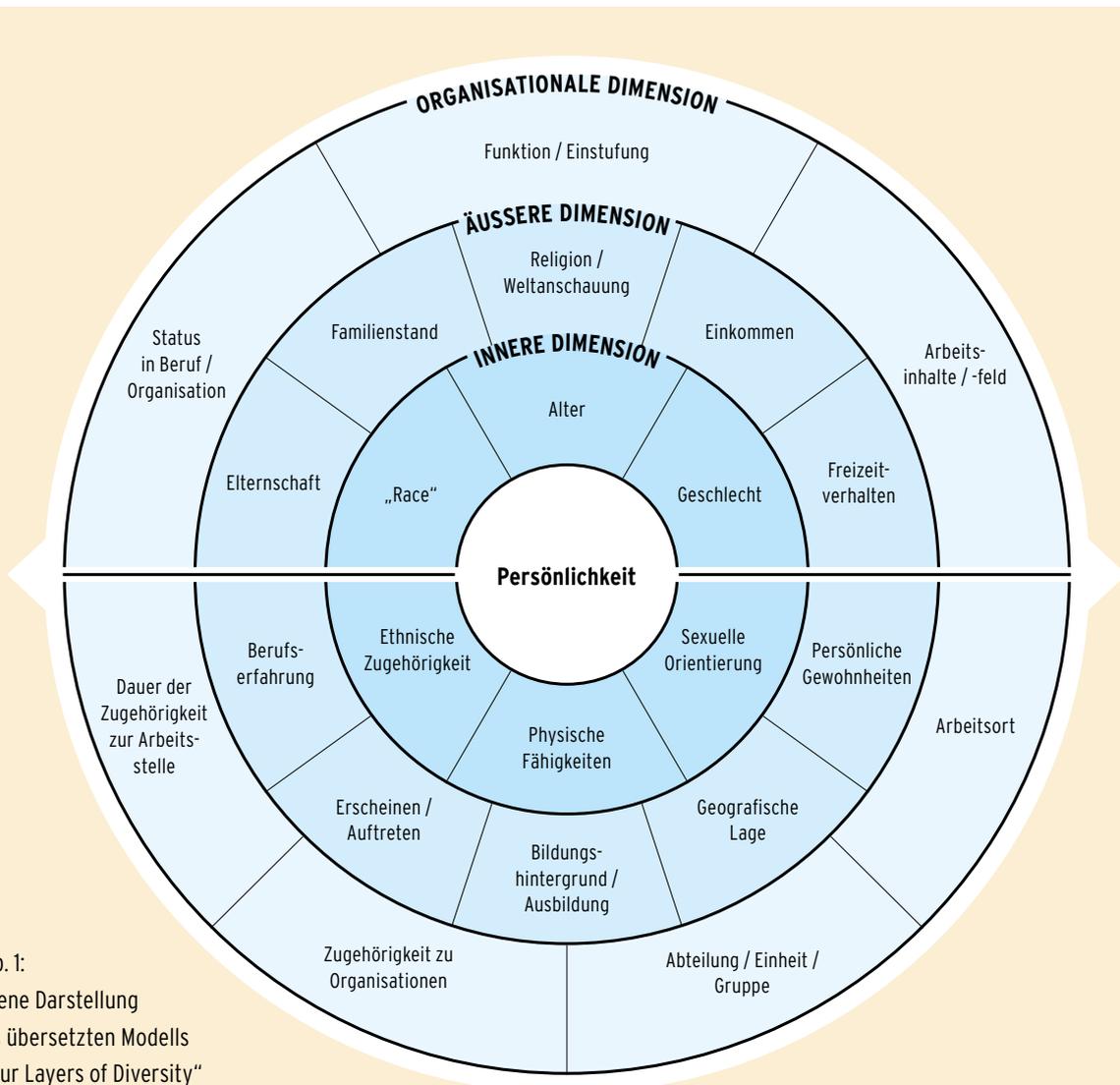


Abb. 1:
Eigene Darstellung
des übersetzten Modells
„Four Layers of Diversity“
von Gardenswartz und Rowe 2003

Diversität oder Heterogenität wird verschieden konzeptioniert, wobei besonders zwei Modelle miteinander konkurrieren: Das Kreis-Modell „Four Layers of Diversity“ und das Konzept der Intersektionalität.

Personale Vielfalt:

Das „Four Layers of Diversity“-Modell

Diversity wird in verschiedenen Kontexten unterschiedlich verstanden. In den letzten Jahren sind die Modelle vielfach diskutiert und weiterentwickelt worden. Dennoch erfreut sich die Kreisdarstellung „Four Layers of Diversity“ von Lee Gardenswartz und Anita Rowe (2003: S. 33, s. Abb. 1) konstanter Beliebtheit im deutschsprachigen Raum und ist zum zentralen Referenzpunkt für Diversity avanciert, zum Beispiel in sogenannten Gender und Diversity Trainings. Deshalb werfe ich auf dieses Modell einen kurzen Blick.

Das Modell geht davon aus, dass Diversitätsfaktoren verschiedene Ebenen der Persönlichkeit bilden: Drei konzentrische Kreise legen sich um die Persönlichkeit, die als „einzigartiger Kern“ einer einmaligen Kombination persönlicher Charakteristika gilt. Im ersten Kreis um diesen Persönlichkeitskern sind die „inneren Dimensionen“ bzw. „Kerndimensionen“ angeordnet. Diese gelten als vom Individuum relativ unveränderbar und bei Geburt festgelegt, u.a. Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung und ethnische Zugehörigkeit. Auf der nächsten Ebene befinden sich die „äußeren Dimensionen“, die bis zu einem gewissen Grad veränderbar und frei wählbar seien: Hierzu gehören u.a. Religion / Weltanschauung (welches auch der inneren Dimension zugeordnet werden könne), Einkommen und persönliche Gewohnheiten, aber auch Elternschaft. Die äußerste Ebene umfasst als „organisationale Dimensionen“ Aspekte, die das Arbeitsleben und die Position in einer Organisation bestimmen und meist im Leben mehr oder weniger häufiger wechseln wie Arbeitsort und Arbeitsfeld/-inhalt, etc.

Einen kritischen Blick möchte ich auf die Einordnungen werfen: So werden Geschlecht, sexuelle Orientierung sowie physische Fähigkeiten als quasi unveränderlich klassifiziert. Damit re-/produziert das Modell eine Naturalisierung dieser Kategorien. Das bedeutet, dass hier z.B. ignoriert wird, dass manche Menschen sich im Laufe ihres Lebens erst über ihre eigene Transgeschlechtlichkeit bewusst-

werden bzw. diese nach außen kommunizieren und ausleben, oder dass das Geschlecht mancher Menschen sich ab und zu verändert („genderfluid“). Aber auch eine mögliche Flexibilität der sexuellen Orientierung sowie die Veränderbarkeit von physischen Fähigkeiten, z.B. durch Unfälle, Krankheiten oder Alterserscheinungen, aber auch durch Training, werden außen vor gelassen. Im Unterschied dazu wird Elternschaft als veränderbar eingestuft. Ich halte – ist sie einmal gegeben – hingegen nur die Ausgestaltung der Elternschaft als veränderbar. Sichtbar wird an diesem Punkt die Begrenztheit und Problematik der Kategorisierung „un/veränderbar“.

Das Bild knüpft an klassische Identitätsvorstellungen an, die von einem unveränderlichen „inneren Kern“ der Persönlichkeit ausgehen. Sie wurden vielfach als ungeeignet für die Beschreibung von Identitätsprozessen in spätmodernen Gesellschaften kritisiert: „Selbst die Kernbestände unserer Identitätskonstruktionen – Geschlechtsidentität, Klassenidentität, ethnische Identität – haben ihre ‚natürliche‘ Qualität als Identitätsgaranten verloren“ (Eickelpasch/Rademacher 2004: S. 28). Ein entsprechendes Modell von Identität sollte – anders als dieses im Four-Layers-Modell der Fall ist – somit die Einheitlichkeit und Unveränderlichkeit dieser und weiterer Kategorien als sozial konstruiert vermitteln. Das bedeutet, dass die Art und Weise, wie die Differenzkategorien verstanden werden, immer auch sozial ist. Und dass sie nicht immer identisch sind, sondern kontextabhängig und subjektiv variabel. Nehmen wir das Beispiel Geschlecht: Die Festlegung auf zwei Geschlechter (Frau und Mann) ist nicht die einzig mögliche Geschlechterordnung, sondern Teil einer sozio-kulturellen Festlegung. Andere Gesellschaften kennen mehr Geschlechter und auch in der Bundesrepublik gibt es ab 2019 die dritte Geschlechtsoption „divers“ → [Rechtliche Lage](#). Auch der Blick auf Körper ist nicht voraussetzungslos und von der Gesellschaft losgelöst, sodass das sogenannte biologische Geschlecht oder auch Körpergeschlecht (wahrscheinlich nicht ausschließlich) sozial geprägt ist. Die Kriterien, was geschlechtsbestimmend ist und wie viele Geschlechter es gibt, sind historisch-kulturell unterschiedlich. Insofern sind das biologische und soziale Geschlecht nicht klar voneinander zu trennen.



Dadurch, dass das ganze Modell als Persönlichkeitsmodell entworfen ist, werden gesellschaftliche Verhältnisse zu persönlichen Eigenschaften. Nehmen wir auch hier das Beispiel Geschlecht: Intergeschlechtliche Menschen wurden sowohl rechtlich als auch durch geschlechtsnormierende medizinische Eingriffe bis 2013 entweder dem weiblichen oder dem männlichen Geschlecht zugeordnet. Trans Personen können auch ab 2019 nicht den Geschlechtseintrag „divers“ wählen. In beiden Fällen ist das anerkannte Geschlecht nicht selbstbestimmt, sondern von dem rechtlichen Geschlechtermodell abhängig → [Thematische Einleitung](#). Dieser Zusammenhang wird in dem Modell nicht mit abgebildet, so dass die Verschränkung der Differenzierungslogiken mit Machtverhältnissen außen vor bleibt. Die mit den Differenzierungen verbundenen Normierungen sowie die Hierarchisierungs- und Ein- bzw. Ausschlussprozesse bleiben unbelichtet. Wenn aber Normen, Normierungen und Normalisierungen aus dem Blickfeld geraten, besteht die Gefahr, „dass soziale Differenzen als Abweichungen von einer unhinterfragten Norm codiert“ (Engel 2002: S. 85) sind.

Verortung im sozialen Raum:

Intersektionalität als Würfel-Modell

Anders konzipiert ist das Konzept der Intersektionalität: Es rahmt Differenzierungslogiken in gesellschaftlichen Verhältnissen. Zusammenfassend geht es hier darum, verschiedene Formen sozialer Ungleichheiten in ihrer Eigenständigkeit und gegenseitigen Durchkreuzung zu erfassen. „Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (Walgenbach 2012). Dabei können (Un-)Gleichzeitigkeiten und Spannungsverhältnisse auftreten. Neben dem Bild der Straßenkreuzung (Crenshaw 2010) wird der Begriff als

Überkreuzung, Überschneidung oder Schnittstelle übersetzt. Was heißt das konkret? Alle Menschen sind Teil intersektionaler Verhältnisse – mit Blick auf Diskriminierungsverhältnisse sind dieses z.B. kopftuchtragende Muslima oder obdachlose, ältere Menschen mit chronischer Krankheit. Mit diesen Differenzierungsmerkmalen gehen verschiedene Privilegien, Marginalisierungen und Machtpositionen einher. Ebenso die – zumindest teilweise – privilegierten Positionen wie weiße, gesunde und erfolgreiche Männer, berühmte transgeschlechtliche Stars oder Frauen in hohen Positionen. Die Beispiele zeigen schon, dass eine Zuweisung zu privilegierten oder diskriminierten Positionen immer eine relationale ist – und unter anderen Perspektiven wieder kippen kann.

Das Konzept der Intersektionalität, welches ursprünglich im Schwarzen Feminismus sowie in kritischen Rassismustheorien verortet ist, bezieht sich auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Differenzkategorien werden nicht (nur) als Teil von Persönlichkeit, sondern im Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten gesehen, die unsere Gesellschaft hierarchisch strukturieren. Bezogen auf unsere Beispiele: Männlichkeit ist z.B. in unserer Gesellschaft höher angesehen und mit Privilegien ausgestattet gegenüber Weiblichkeit, die nach wie vor strukturell diskriminiert ist, indem z.B. Frauen nicht in gleicher Weise die Führung von großen Unternehmen zugetraut wird.

Die folgende Visualisierung ist eine Eigenkreation, die sich aufgrund der Darstellbarkeit auf die drei Differenzkategorien Geschlecht, Klasse und ethnisch-nationale Zugehörigkeit (race) beschränkt. Es bildet Intersektionalität als eine Positionierung im sozialen Raum ab, die eine gewisse Stabilität aufweist, gleichzeitig jedoch auch relational und kontextabhängig ist.

Die Abbildung 2 besteht aus drei Achsen: Geschlecht (gender), Klasse als sozio-ökonomische Verhältnisse (class) und ethnisiert-rassifizierte Zuordnungen (race). Die Skala von Minus bis Plus markiert jeweils den Grad an Bedeutung, die die Kategorie hat (was kontextabhängig sein kann). Ist sie wenig bedeutend, ist die Position der Person in Hinblick auf dieses Differenzierungsmerkmal im Zentrum der Norm; je bedeutungsvoller die Katego-

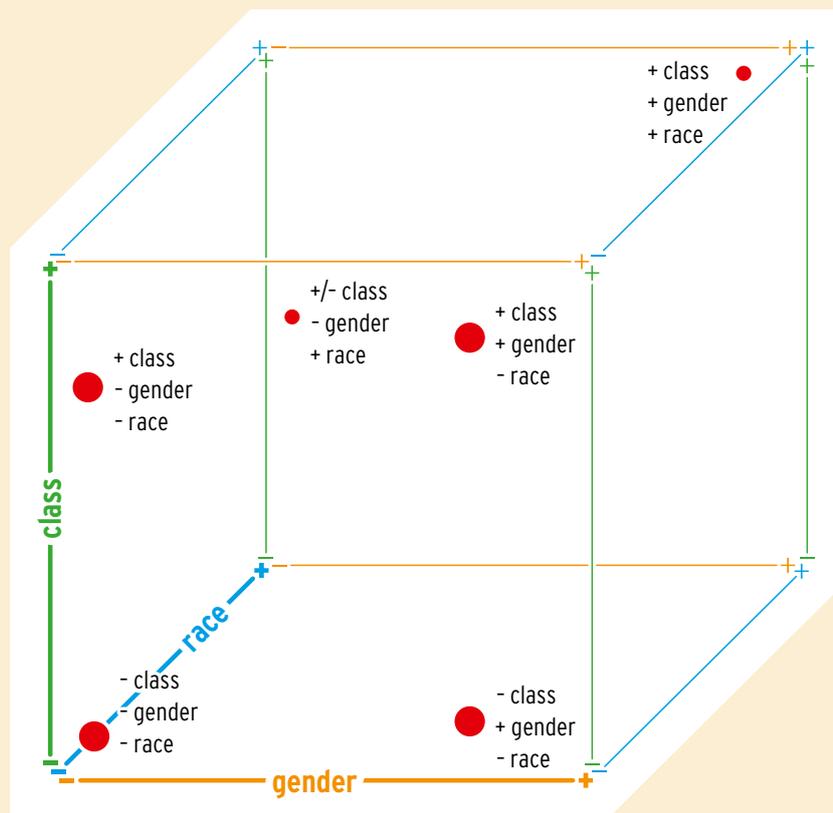


Abb. 2: Eigene 3-dimensionale Darstellung des Konzeptes der Intersektionalität

rie ist, desto stärker entfernt sich die Positionierung der Person von der Norm in Bezug auf dieses Merkmal. Reinhard Kreckel (2004: S.43) hat in Bezug auf die soziale Ungleichheit ein Zentrum-Peripherie-Modell entwickelt, an das sich hier angelehnt wird: „Periphere Lagen sind strukturell verankerte Bedingungskonstellationen, aus denen sich für die Betroffenen Benachteiligungen hinsichtlich ihrer Zugangsmöglichkeiten zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten materiellen und / oder symbolischen Gütern und hinsichtlich ihres Spielraums für autonomes Handeln ergeben.“ Z.B. würde ein weißer Mann aus der Oberschicht eher auf allen Achsen bei Minus verortet, eine weiße Frau aus der Mittelschicht je nach Kontext auf der Geschlechtsachse stark in Richtung Plus positioniert sein etc. Kontextabhängig ist es insofern, dass nicht in allen Kontexten geschlechtliche Diskriminierungen gleich relevant gesetzt sind, auch wenn sie strukturell existieren. So sind in reinen Mädchenschulen geschlechtsbasierte Diskriminierungen

bedeutungsloser als in koedukativen Kontexten, oder in gleichberechtigten Beziehungen kann das Geschlecht an Gewicht verlieren. Doch sind dieses dann lokale Kontexte – jenseits dieser, z.B. auf der Straße und in den Medien, gewinnt auch für die Beteiligten Geschlecht wieder an Bedeutung. In Bezug auf das Konzept der Intersektionalität ist umstritten, wie viele Kategorien zentral sind, wobei sich einige Ansätze auf die Differenzkategorien Geschlecht, ethnisch-nationale Zugehörigkeit, Klasse und mitunter Körper beschränken. Grundsätzlich sind weitere Kategorien wie sexuelle Orientierung, Religionszugehörigkeit oder Alter integrierbar (jedoch nicht alle in dem Modell abbildbar). Eine weitere Kritik bezieht sich auf Anwendungen, die den politischen Charakter des Konzeptes verwässern und die Kategorien als gegeben beschreiben. Vielmehr müssen die Klassifizierungen und Grenzziehungen in ihrer historisch-sozialen Gewordenheit betrachtet werden.



Plädoyer für die Verschiebung des Blicks von Identität auf soziale Positionierung

Zusammenfassend zum intersektionalen Modell kann festgehalten werden: Analog zu räumlichen Anordnungen ist die Vorstellung sozialer Positionierungen der jeweilige Platz, den eine Person innerhalb eines Geflechts sozialer Beziehungen und gesellschaftlicher Strukturen einnimmt. Es ist ein Ergebnis von sozialem und vergesellschaftendem Handeln auf der Grundlage von sozialen Differenzierungen anhand von Differenzkategorien. Daraus folgt, dass die soziale Positionierung einer weißen anders ist als die einer schwarzen Person in Hinblick auf ethnisch-nationale Herkunft. Innerhalb dieser Gruppen jedoch hat das Geschlecht wiederum Bedeutung und eine männliche Person ist anders als eine weibliche oder eine nicht-binäre Person positioniert. Gesellschaft wird dabei als Handlungs- und Beziehungsgefüge von Akteur*innen begriffen, die in einem komplexen und vielschichtigen Prozess die sozialen Positionen implizit und explizit aushandeln. Sie sind somit immer kontextabhängig und nicht statisch – sie sind relational zu anderen Personen zu sehen. Bezeichnungen wie „Mann“ oder „arm“ verweisen auf eine binär-hierarchisierte Differenz, die immer mit benannt ist, in diesem Fall „Frau“ oder „reich“.

Mit dem Konzept der Intersektionalität kann verdeutlicht werden, wie gesellschaftliche Machtfelder soziale Positionierungen der Subjekte mit hervorbringen. Auf die sozialen Positionen werden die Individuen verwiesen, sie verorten sich selbst in diesen und sie wirken ebenso auf die Individuen, indem sie diese mit formen. Damit wird ein komplexes Zusammenspiel von Subjekten und gesellschaftlichen Verhältnissen, also Strukturen, in den Blick genommen. Diese Perspektive steht einer Vorstellung von Repräsentationen gegenüber, die davon ausgeht, dass Subjekte autonome Interessen artikulieren und etwas dem Individuum Inhärentes präsentiert wird: Das Wesen einer Person. Dem gegenüber geht die soziale Positionierung von einem relationalen Gefüge aus, wobei die Subjekte von den Verhältnissen geformt werden, aber diese auch selbst formen. Subjekte sind dabei nicht etwas Gegebenes, sondern werden – ebenfalls relational – in einem permanenten Prozess der gleichzeitigen Unterwerfung und Aneignung hervorgebracht. Identität

ist in diesem Verständnis als mehrdimensional, kontextabhängig und veränderbar konzipiert (Butler 1991). Dieses beruht auf einer performativen Bestimmung von Identitäten, die davon ausgeht, dass Identität im sozialen Handeln und im gesellschaftlichen Sprach- und Beziehungsgefüge immer wieder neu erschaffen wird.

Diese Perspektive greift die Kritik an Repräsentationen auf, die das klassische Identitätsmodell ablehnt. Das heißt, Identität bzw. Subjektpositionen werden als mehrdimensional bzw. vielschichtig, kontextabhängig und veränderbar betrachtet (Butler 1991). Das Intersektionalitätsmodell kann die Fallstricke von Persönlichkeits- und Identitätskonzepten vermeiden, die für das Four-Layers-Modell aufgezeigt wurden, und dennoch die personale Ebene in den Blick nehmen. Denn es ermöglicht, die Positionierung aus unterschiedlichen Perspektiven vorzunehmen, indem die strukturellen Bedingungen aber auch die subjektiven Gegebenheiten berücksichtigt werden. Diese können, müssen aber nicht deckungsgleich sein. Ina Kerner (2009: S.46) schlägt vor, drei Dimensionen zu unterscheiden:¹

- * die personale Dimension, die Einstellungen, Identität, Subjektivität sowie die individuelle Handlungsebene umfasst,
- * die epistemische Dimension von Wissen, Diskursen, Symbolen, Bildern,
- * die institutionelle Dimension, d.h. das institutionelle Gefüge, das strukturelle Formen der Hierarchisierung und Diskriminierung hervorbringt und stützt.

Warum ist es wichtig für den Schulkontext, diese Konzepte zu kennen?

Es wird viel von Inklusion gesprochen. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, benötigen wir eine Vorstellung davon, was die Voraussetzungen und Bedingungen sind, die sich mit den Differenzlinien wie Geschlecht, sozio-ökonomische sowie ethnisch-nationale Herkunft verbinden. Das Modell der Intersektionalität ist hilfreich, um die Differenzkategorien nicht als feste persönlichkeitsbildende Merkmale zu betrachten, sondern das



Zusammenspiel von subjektiven und strukturellen Bedingungen analytisch erfassen zu können. Diese Blickverschiebung ist hilfreich als Korrektiv gegen ein allzu verallgemeinerndes Schubladendenken. Grundlage hierfür ist auch ein kritisch-reflexiver Umgang mit Kategorien → [Differenzkategorien kritisch beleuchten](#).

¹ Eine ähnliche Unterscheidung findet sich in der Mehrebenenanalyse von Gabriele Winker und Nina Degele (2008), in der zwischen Identitäts-, Repräsentations- und Strukturebene unterschieden wird.

Literatur

BUTLER, JUDITH (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

CRENSHAW, KIMBERLÉ W. (2010): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, Helma/ Herrera Vivar, Maria Teresa/ Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS, 33-54.

DEGELE, NINA / WINKER, GABRIELE (2008): Praxeologisch differenzieren. Ein Beitrag zur intersektionalen Gesellschaftsanalyse. In: Klinger, Cornelia/ Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster, 195-209.

EICKELPASCH, ROLF / RADEMACHER, CLAUDIA (2004): Identität. Bielefeld.

ENGEL, ANKE (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt /M., New York.

GARDENSWARTZ, LEE / ROWE, ANITA (2003): Diverse Teams at Work. Capitalizing on The Power of Diversity. Alexandria, Va.

KERNER, INA (2009): Alles intersektional? Zum Verhältnis von Rassismus und Sexismus. In: Feministische Studien. H. 1, 36-50.

KRECKEL, REINHARD (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt: Campus, 13-51.

WALGENBACH, KATHARINA (2012): Intersektionalität - eine Einführung. www.portal-intersektionalitaet.de, eingesehen am 14.12.2018.

Weiterführende Literatur

PORTAL INTERSEKTIONALITÄT. Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen. www.portal-intersektionalitaet.de, eingesehen am 14.12.2018.

Autor*in

Juliette Wedl (Dipl.-Soz.) ist Diplom-Soziologin mit den Nebenfächern Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Psychologie. Zudem studierte sie zwei Jahre Gesellschaftslehre und Kunst auf Lehramt. Sie ist Geschäftsführerin des Braunschweiger Zentrums für Gender Studies und leitet das Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“. Sie ist Autorin des Spiels „Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben“ (www.identitaetenlotto.de) und Ko-Herausgeberin des Sammelbandes „Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung“. Kontakt: j.wedl@tu-braunschweig.de, juliette.wedl@identitaetenlotto.de

Manfred Bruns, Annika Spahn

Rechtliche Lage von queeren Menschen in Deutschland

Im Folgenden wird ein kurzer, nicht umfassender Einblick in die aktuelle rechtliche Situation von a) gleichgeschlechtlichen Paaren, b) transgeschlechtlichen Menschen und c) intergeschlechtlichen Menschen in Deutschland gegeben.

Lage von gleichgeschlechtlichen Paaren in Deutschland

(Manfred Bruns)

Gleichgeschlechtliche Paare sind inzwischen mit heterosexuellen Menschen gleichgestellt. Der letzte Schritt war das „Gesetz zur Einführung des Rechts auf Eheschließung für Personen gleichen Geschlechts“ vom 20.07.2017 (BGBl. I S. 2787), das am 01.10.2017 in Kraft getreten ist. Seitdem können gleichgeschlechtliche Paare heiraten und Lebenspartner_innen ihre Lebenspartnerschaft in eine Ehe umwandeln.

Allerdings hat dieses sogenannte Eheöffnungsgesetz das Abstammungsrecht nicht geändert. Mutter eines Kindes ist weiterhin nur die Frau, die das Kind geboren hat (§ 1591 BGB). Für Kinder, die in eine Ehe hineingeboren werden, bestimmt § 1592 Nr. 1 BGB, dass der Ehemann der zweite rechtliche Elternteil des Kindes ist, gleichgültig, ob er tatsächlich der biologische Vater des Kindes ist oder nicht. Aber diese Vorschrift ist nicht um die „Ehefrau der Mutter“ erweitert worden. Wenn ein Kind in die Ehe von zwei cisgeschlechtlichen Frauen hineingeboren wird, kann deshalb die Ehefrau der Mutter nur im Wege der Stiefkindadoption der zweite rechtliche Elternteil des Kindes werden → [Regenbogenfamilien unterstützen](#). Der LSVD (Lesben- und Schwulenverband Deutschland e.V.) geht aber davon aus, dass die Koalition noch in dieser Legislaturperiode den Entwurf eines Gesetzes in den Bundestag einbringen wird, durch den das Abstammungsrecht an das Eheöffnungsgesetz angeglichen wird, so dass die Partnerinnen von Ehefrauen mit der Geburt eines Kindes dessen zweiter rechtlicher Elternteil werden. Außerdem werden wir darauf drängen, dass für nichteheliche Partnerschaften von Frauen – entsprechend der Vaterschaftsanerkennung – die Möglichkeit der Mutterschaftsanerkennung zugelassen wird.

Lage von transgeschlechtlichen Menschen in Deutschland

(Annika Spahn)

Viele transgeschlechtliche Menschen wollen ihren Vornamen und ihren Personenstand, d.h. den Geschlechtseintrag auf offiziellen Dokumenten wie dem Reisepass ändern. Diese Änderungen werden durch das sogenannte Transsexuellengesetz (TSG) geregelt. Das TSG wurde 1980 verabschiedet und war damals das zweite solcher Gesetze weltweit. Während es also bei seiner Entstehung fortschrittlich war, ist es heute veraltet, diskriminierend und voller Löcher. Immer wieder hat das Bundesverfassungsgericht Teile des TSG für verfassungswidrig und damit ungültig erklärt, so auch 2011 das Sterilisationsgebot für eine Personenstandsänderung.¹ Bis heute sind jedoch noch verbleibende Regelungen des TSG gültig, die für transgeschlechtliche Menschen diskriminierend sind. So werden z.B. für eine Personenstands- und Vornamensänderung zwei psychiatrische Gutachten benötigt, die nicht nur zeitaufwendig und teuer sind, sondern oft mit herabwürdigendem Umgang der Psychiater*innen einhergehen. Diese entscheiden frei, ob eine Person sich eindeutig genug in dem identifizierten Geschlecht präsentiert – z.B. dadurch, ob sie Nagellack trägt oder nicht. Aktivist*innen, wie der Bundesverband trans, fordern die Bundesregierung seit Jahren zur Reform bzw. Abschaffung des TSG auf.

Da eine Namens- und Personenstandsänderung sehr langwierig sein kann, ist es möglich, bei der Deutschen Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V. (dgti) einen – vom Innenministerium anerkannten – sogenannten „Ergänzungsausweis“ zu beantragen. Dieser ergänzt den Personalausweis bzw. Reisepass um den richtigen Namen, ggf. Pronomen und den richtigen Geschlechtseintrag (dgti 2018).

Obwohl trans Personen nicht mehr fortpflanzungsunfähig sein müssen, um eine Personenstandsänderung zu vollziehen, gibt es noch rechtliche Hürden für trans Personen, die Eltern werden wollen: Wenn eine Person mehr als 300 Tage nach der Änderung des Vornamens im Rahmen des TSG ein Kind bekommt, wird die Änderung des Vornamens hinfällig, da dann davon ausgegangen wird, dass diese Person sich doch dem weiblichen Geschlecht zugehörig fühlt. Dies kann zwar wieder revidiert werden, wenn schwerwiegende Gründe vorliegen (§7 TSG), stellt jedoch für trans Personen mit Kinderwunsch eine schwerwiegende Hürde dar. Auch Adoption wird trans Personen schwer gemacht: Da sie für ihre Personenstands- und Vornamensänderung eine verpflichtende Psychotherapie machen müssen, werden sie in Adoptionsverfahren häufig diskriminiert.

Lage von intergeschlechtlichen Menschen in Deutschland

(Annika Spahn)

Seit 2013 muss der Geschlechtseintrag auf der Geburtsurkunde freigelassen werden, wenn das Geschlecht eines Kindes nicht klar dem „männlichen“ oder „weiblichen“ Geschlecht zuzuordnen ist. Zu einem Rückgang an medizinisch nicht notwendigen Operationen an nicht einwilligungsfähigen Kleinkindern und Heranwachsenden hat dies leider nicht geführt (vgl. Klöppel 2016). Außerdem wird diese seit 2013 vorhandene Muss-Vorschrift sehr häufig missachtet und trotzdem ein Kreuzchen bei „männlich“ oder „weiblich“ gemacht. Inter* Aktivist*innen, ihre Verbündeten und z.B. das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend kritisieren beides und fordern ein Verbot medizinisch nicht notwendiger Operationen („OP-Verbot“).

Ungeklärt ist außerdem die Frage, inwiefern Personen ohne Geschlechtseintrag in Deutschland heiraten dürfen – laut Gesetzestext können in Deutschland seit 2017 Menschen „*verschiedenen oder gleichen Geschlechts*“ heiraten – das schließt vermutlich Personen ohne eingetragenes Geschlecht aus. 2017 entschied das Bundesverfassungsgericht nach einer Klage der inter* Person Vanja, dass die Bundesregierung einen dritten positiven Geschlechtseintrag schaffen oder Geschlecht als Kategorie für alle aus den offiziellen Dokumenten streichen muss.

Der dritte positive Geschlechtseintrag heißt nun „divers“, und wird ab dem 01.01.2019 gültig sein. Er wird ausschließlich Menschen mit bestimmten intergeschlechtlichen Diagnosen offen stehen, woran Aktivist*innen viel Kritik üben. Positiv daran zu sehen ist, dass es sich um eine „Kann“-Regelung und nicht um eine Muss-Regelung wie beim Freilassen des Geschlechtseintrags handelt: Eltern können bei der Geburt eines intergeschlechtlichen Kindes nun wählen, welchen Geschlechtseintrag („männlich“, „weiblich“, „divers“ oder keinen) sie ihm geben. Trotzdem stellt dies immer noch ein Zwangsausgang von Kindern mit dem Personenstand „divers“ oder keinem Personenstand dar. Auch nicht-binäre Menschen werden von dieser Regelung vermutlich nicht profitieren, wenn sie keine ärztliche Diagnose „Variante der Geschlechtsentwicklung“ vorweisen können.

¹ Bis 2011 mussten trans Personen sich durch eine Operation fortpflanzungsunfähig machen lassen, d.h. ihre Hoden bzw. Eierstöcke entfernen, um eine Personenstandsänderung durchführen zu können. Das Bundesverfassungsgericht erklärte dies als verfassungswidrig, da es gegen das Recht auf körperliche Unversehrtheit verstieß. (BVerfG 2011)

Literatur

BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (2011): 1 BvR 3295/07. [www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2011/01/rs20110111_1bvr329507.html, Abruf 14.12.2018]

DGTI (2018): Der neue Ergänzungsausweis der dgti. [<https://www.dgti.org/ergaenzungsausweis.html> Abruf 14.12.2018].

KLÖPPEL, ULRIKE (2016): Zur Aktualität kosmetischer Operationen „uneindeutiger“ Genitalien im Kindesalter. Bulletin Text 42. Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien. [www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletins/texte-42/kloeppe-2016_zur-aktualitaet-kosmetischer-genitaloperationen, Abruf 14.12.2018].

Autor*innen

Manfred Bruns war bis zu seiner Pensionierung Bundesanwalt am Bundesgerichtshof und lange Sprecher des Lesben- und Schwulenverbandes in Deutschland (LSVD). Bruns gilt als Vater der Abschaffung des §175, der sexuelle Handlungen unter Männern bis 1994 (in abgeschwächter Form) unter Strafe stellte. 1994 wurde ihm das Bundesverdienstkreuz verliehen.

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net). Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Annika Spahn

Toiletten, Umkleiden, Zeugnisse – was sagt das Schulrecht zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt?¹

Im Schulalltag stellt sich häufig die Frage, was rechtens ist. Der Artikel gibt Ratschläge zum Umgang bei konkreten Situationen und zeigt, was rechtlich möglich ist. Doch sind dies meistens Einschätzungen, denn vieles ist offiziell noch nicht geregelt. Aber meist gibt es mehr Spielraum als gedacht.

Viele Probleme von trans- und intergeschlechtlichen Schüler*innen ergeben sich rein aus dem Unwissen und Berührungsängsten von Pädagog*innen, die die Rechtsgrundlage für ihre Handlungsmöglichkeiten nicht kennen. Dem wollen wir Abhilfe schaffen. Zur allgemeinen rechtlichen Situation von LSBAT*I*Q-Personen liegt in dieser Broschüre ein Beitrag → [Rechtliche Lage](#) vor. Dort wird allerdings nicht auf das Schulrecht eingegangen und viele Fragen sind noch offen. Es muss vorausgeschickt werden, dass es sich bei den meisten Einschätzungen, die in diesem Beitrag gegeben werden, um ebensolche – und keine juristischen Tatsachen – handelt. Außerdem sind im Rahmen der vorgegebenen Regelungen selbstverständlich individuelle Möglichkeiten machbar. Auf eine Anfrage an das Niedersächsische Kultusministerium hin bekamen wir nur die Antwort, dass dieses sich (noch) nicht zu den Fragen äußern könne, die Lehrkräfte bewegen. Wir haben also alle Informationen soweit wie möglich zusammengetragen. Zur Zimmeraufteilung bei Klassenfahrten → [Klassenfahrten](#) finden Sie einen eigenen Beitrag.

Muss ich die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten informieren, wenn sich eine*e Schüler*in als trans outet?

Nein! Sie sollten Eltern über ein solches Coming Out nur mit dem Einverständnis des*der entsprechenden Schüler*in informieren – im schlimmsten Fall könnten Sie ein Kind sonst Gewalt aussetzen. Sie haben keinerlei Pflicht, dies den Eltern zu sagen.

Mit welchem Namen und welchen Pronomen sollen transgeschlechtliche Kinder angesprochen werden?

Nach einer gerichtlichen Namensänderung muss der neue Name des Kindes verwendet werden – ansonsten handelt es sich um einen Verstoß gegen das Offenbarungsverbot des Transsexuellengesetzes (§5 Abs. 1). Auch vor einer juristischen Namensänderung kann – ähnlich wie bei Spitznamen oder Namensabkürzungen – bereits der neue Name des*der Schüler*in im alltäglichen Umgang verwendet werden, verpflichtet ist dazu aber niemand. Den*die Schüler*in mit dem selbstgewählten Namen anzusprechen, ist für die psychische Gesundheit und die generelle Akzeptanz des*der Schüler*in aber wichtig.

Wo darf der neue Name eines*einer Schüler*in verwendet werden?

Auch hier gilt: Nach einer juristischen Namensänderung muss der neue Vorname auf allen Dokumenten (z.B. Zeugnissen) verwendet werden bzw. vorher ausgestellte Dokumente verändert neu ausgestellt werden. Auch vorher spricht nichts gegen eine Verwendung des neuen Namens für schriftliche Dokumente – inklusive derer mit Dokumentenstatus wie Hausarbeiten, Sitzordnungen und Namenslisten. Das bedeutet: Auch im Klassenbuch, in der Schullekte und auf dem Schüler*innenausweis kann der neue Vorname verwendet werden. Es handelt sich dabei, einem juristischen Gutachten zufolge, nicht um Urkundenfälschung oder Betrug, denn rechtserheblich sind die Leistungen des*der Schüler*in, nicht der Name (Augstein 2013). Schon bei der Schulanmeldung kann der neue Name eines Kindes auch ohne gesetzliche Änderung verwendet werden.

Dürfen Schüler*innen sich geschlechtsuntypisch kleiden?

Die klare Antwort hierauf lautet: Ja! Z.B. einem trans Mädchen oder auch einem cis Jungen zu verbieten, einen Rock oder ein Kleid zu tragen, hat keinerlei rechtliche Grundlage und verletzt vermutlich auch das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit.

Müssen schulische Formulare ab 2019 das Geschlecht ‚divers‘ mit aufnehmen?

Es wird vermutlich in der ersten Zeit keine gesetzliche Grundlage geben, nach der Schulen den Geschlechtseintrag „divers“ in Formulare aufnehmen müssen. Sie können sie dies aber wohl tun, denn es scheint nur eine Frage der Zeit zu sein, bis es eine solche Regelung geben wird. Hierbei ist zu beachten, dass es seit 2013 auch möglich ist, den Geschlechtseintrag offen zu lassen, sodass eine solche Überarbeitung von Formularen auch diese Möglichkeit beachten muss. Die ersten Kinder ohne Geschlechtseintrag werden 2019 eingeschult.

Brauchen Schulen nun geschlechtsneutrale WCs? Auf welche Toilette sollen trans- und intergeschlechtliche Schüler*innen gehen?

Rechtlich spricht nichts dagegen, dass trans Kinder die Toiletten ihres Identitätsgeschlechts benutzen (d.h. trans Mädchen die Mädchentoilette und trans Jungen die Jungentoilette). Eine solche Regelung ist meistens für die betroffenen Kinder die einfachste. Die niedersächsische Landesregierung befürwortet die Einführung von geschlechtsneutralen Toiletten in öffentlichen Gebäuden (Braunschweiger Zeitung 2018) – es gibt aber keine baurechtlichen Vorgaben dazu. Die Entscheidung liegt beim Schulträger.

Inwiefern ist die Aufteilung in Männer- und Fraenumkleiden beim Sport- und Schwimmunterricht haltbar? Wie soll hier mit trans- und intergeschlechtlichen Schüler*innen umgegangen werden?

Wie bei den Toiletten gilt hier: Rechtlich gesehen dürfen trans Mädchen die Mädchenumkleide benutzen und trans Jungen die Jungenumkleide. Meistens ist es eine gute Idee, mit den Schüler*innen der Klasse offen in einen Dialog zu treten und insbesondere herauszufinden, womit das trans Kind sich selbst wohlfühlt – so kann es sein, dass ein trans Junge sich auch nach seinem Coming Out weiterhin

in der Mädchenumkleide umziehen möchte. Im Gespräch mit dem*der Schüler*in kann aber auch eine andere Lösung gefunden werden, z.B. kann eine dritte, geschlechterneutrale Umkleide in einem extra Raum geschaffen werden für trans- und intergeschlechtliche Kinder. Das kann, wenn als einzige Option vorgeschlagen, aber auch als Ausgrenzung verstanden werden und sollte deswegen eines von mehreren Angeboten sein.

Welche Leistungstabellen sollen im Sport für trans- und intergeschlechtliche Schüler*innen Anwendung finden?

Orientierungsgebend für die Lehrpraxis an Schulen ist für die Sportlehrkräfte das Kerncurriculum und die „Bestimmungen für den Schulsport“. Diese weisen keine Leistungstabellen auf, die hart zwischen Jungen und Mädchen unterscheiden, sondern Lehrkräfte werden wiederholt dazu aufgefordert, individuelle Maßstäbe anzulegen, d.h. die Schüler*innen (ausschließlich!) individualisiert zu beurteilen. De facto sind Leistungstabellen jedoch nach wie vor in der Schulpraxis zu finden, z.B. in Form „schulinterner Curricula“, insbesondere in weiterführenden Schulen oder im Abitur.

Es gibt aber keine festgeschriebenen Regelungen, wie mit trans- und intergeschlechtlichen Schüler*innen umgegangen werden soll. Lehrkräfte sind in diesen Fällen aufgefordert, in Absprache mit der Schulleitung Individualösungen zu finden. Die eingeforderten individuellen Maßstäbe für alle sind eine gute Lösung.

Wie soll mit geschlechterbinär geteiltem Unterricht umgegangen werden (z.B. Werken nur für Jungen)?

An staatlichen Schulen dürfen geschlechtergetrennte Arbeitsgemeinschaften für einen begrenzten Zeitraum angeboten werden, wenn sie dazu geeignet sind, die Benachteiligung von Jungen oder Mädchen zu verringern (Niedersächsisches Kultusministerium 2017). Inwiefern z.B. ein trans Junge an einem solchen Angebot teilnehmen kann, ist nicht geregelt, d.h. es ist rechtlich möglich.

¹ Ich danke Dr. Monika Brinker und Dr. Nicola Böhlke für ihre Unterstützung an diesem Artikel.

Literatur

AUGSTEIN, MARIA SABINE (2013): Zur Situation transsexueller Kinder in der Schule vor der offiziellen (gerichtlichen) Vornamensänderung. [trans-kinder-netz.de/files/pdf/Augstein%20Maerz%202013.pdf, eingesehen am: 14.12.2018]



BRAUNSCHWEIGER ZEITUNG (2018): Erste Unisex-Toiletten an Schulen und Unis in Niedersachsen. [www.braunschweiger-zeitung.de/niedersachsen/artic-le215800821/Erste-Unisex-Toiletten-an-Schulen-und-Unis-in-Niedersachsen.html], eingesehen am: 14.12.2018]

LAMBDA BAYERN E.V. (2018): Akzeptrans*. Arbeitshilfe zum Umgang mit dem Thema Transsexualität an bayrischen Schulen. 5. Auflage. [www.lambda-bayern.de/transjugendprojekt/], eingesehen am: 14.12.2018]

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Schulverwaltungsblatt Niedersachsen 07/2017. Amtlicher Teil. RdErl. d. MK v. 21.5.2017 - 32-81 023/1 - VORIS 22410 - [www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/schulverwaltungsblatt/schulverwaltungsblatt_amtlicher_teil/schulverwaltungsblatt---amtlicher-teil-6525.html], eingesehen am: 14.12.2018].

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com





Erfahrungsbericht

Oliver, 20 Jahre alt

Zuerst etwas zu meiner Person. Oliver Suchanek ist mein Name und ich bin 20 Jahre alt. Momentan befinde ich mich in meiner Ausbildung zum IT/Netzwerktechniker in Wien. Ich sage gerne, dass ich transgender bin, was auch für mich stimmt, aber die Labels nonbinary/agender fühlen sich richtiger an und meine Pronomen in der deutschen Sprache sind er/ihm und es/ihm. Der Großteil der Menschen, die von meiner Sexualität oder Geschlechtsidentität wissen, haben bis jetzt sehr positiv reagiert, waren meist sehr interessiert und fasziniert von den Themen und haben es sich von mir genauer erklären lassen. Meine Mutter hingegen ist ein interessanter Punkt, um ehrlich zu sein. Meine Mutter selbst ist lesbisch, ich bekam von ihr eine Regenbogenflagge geschenkt und wir redeten immer offen über LSBAT*I*Q-Themen, wenn z.B. etwas aktuell in den News aufkam. Ich durfte ihrer Meinung nach jedoch nie männliche Partner haben, weil „Männer wollen immer nur das Eine!“, aber wenn ich Frauen gedatet habe, bekam ich ordentlichen Support und Freude ihrerseits, weil das in ihren Augen implizierte, dass ich „doch“ lesbisch sei.

Ich outete mich mit 14 Jahren bei ihr als asexuell, und die Unterstützung, die mir dadurch entgegengebracht wurde, überraschte mich zuerst sehr positiv, bis sie dann darauf beharrte, dass es für sie solange okay sei, wie ich absolut keinen Sex mehr haben würde, bzw. bis sie sagte, dass die Bezeichnung meiner Sexualität auch nicht stimmen könne, wenn ich Sex hätte. Das machte mir meine eigene Akzeptanz deutlich schwieriger, weswegen ich noch weitere zwei Jahre brauchte, bis ich dann richtig zu mir stehen konnte.

Der letzte Geduldsfaden riss mir, als ich nach meinem Coming Out als transgender von ihr mit endlosen Vorwürfen und transfeindlichen Aussagen überhäuft wurde. Mit 18 Jahren wurde ich gezwungen auszugehen, weil ich die Situation mit meiner Mutter psychisch nicht mehr länger aushielt und kurz vor einem Selbstmordversuch stand. Ich bekomme deswegen heute noch das Brodeln im Magen vor Ärger, wenn jemand in meinem Umfeld die Behauptung aufstellt, dass es nur das Beste sein kann, einen Elternteil aus der LSBAT*I*Q-Community zu haben, weil besonders von ihnen nichts als Toleranz und Akzeptanz zu spüren sein kann. Ich verstehe es, wenn man sich selbst manchmal wünscht, Eltern oder einen Elternteil aus dieser Community zu haben, weil sie in den Medien als „perfekt“ dargestellt werden. Aber „nur“ weil jemand in dieser Community ist, macht es diese Person nicht automatisch zu einem toleranten und offenen Menschen. Das habe ich auf eine harte Tour lernen müssen.

Ich habe es stets gehasst, wenn es in meiner Unterstufe „Buben-Mädchen-getrennt-Stunden“ gab. Oder es simpel hieß: „Die Mädchen gehen auf die linke Seite der Klasse und die Buben auf die rechte“. So harmlos ist das nicht, wie es erst scheinen mag. Es ist eine folgenreiche klischeehafte Aussage, die leider nicht passt: Ich dachte lange, irgendetwas sei mit mir richtig falsch. Ich ging früher nie in der Pause auf die Toilette, sondern stets mitten in der Stunde, weil es mich innerlich zerriss, die „für mich falsche“ Toilette zu benutzen, wenn es alle mitbekommen konnten. Verbale Demütigungen gehörten zu meinem Alltag - bis es an einem Punkt auch in körperliche Angriffe überging. Sowohl meine Mutter als auch meine Lehrer*innen schauten weg und spielten es herunter, weil ich „solle es nicht so übertreiben“. Meine Schulzeit wurde besser, als ich mit 17 Jahren auf eine andere Schule wechselte und seitdem tatsächlich einfach ich selbst sein kann.

Florian Henk

Entwicklung der Geschlechtsidentität

Die Geschlechtsidentität bezeichnet die individuelle und grundlegende, meist nicht hinterfragte Überzeugung, einem bestimmten Geschlecht anzugehören. Dieses ist nicht zwangsläufig das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht. Im Folgenden wird dargestellt, wie sich die Geschlechtsidentität entwickelt.

Von Geburt an versuchen Kinder, die Welt um sie herum zu begreifen und sich anzueignen – zunächst im Wortsinne, indem sie Gegenstände mit Mund und Händen untersuchen; im weiteren Entwicklungsverlauf in immer abstrakterer Weise. Sie erkennen Muster, verleihen den Dingen und Personen ihrer Umwelt Bedeutungen und Sinnzusammenhänge und ordnen sie in Klassen und Schemata, die miteinander in Beziehung stehen. Als Reaktion auf ihre mit der Umwelt gemachten Erfahrungen konstruieren sie Wissen und gelangen so zu einem ganz persönlichen mentalen Abbild der aus der eigenen Perspektive erschlossenen Welt. Dies macht ihre Welt begreifbar, sicher und vorhersehbar.

Gleichzeitig lernen Kinder in der Auseinandersetzung mit der persönlichen Umwelt auch sich selber kennen. In Interaktionen mit Bezugspersonen bilden sich Selbstgefühl und das Selbstbild der Kinder heraus. Damit sich diese positiv entwickeln, sollten die Interaktionen möglichst feinfühlig und wechselseitig aufeinander abgestimmt sein.

Ein wesentliches Merkmal für Menschen, die Welt zu ordnen, ist das Geschlecht. Kinder im Kindergartenalter neigen beispielsweise dazu, Spielzeuge und Spielaktivitäten einem bestimmten Geschlecht zuzuordnen und die dem eigenen Geschlecht zugeordneten zu bevorzugen oder geschlechtsspezifisches Verhalten von Erwachsenen zu erwarten. In der Regel gehen sie hierbei von genau zwei Geschlechtskategorien aus: weiblich und männlich. Warum sie das tun, ist bislang empirisch nicht geklärt. Die Bedeutung von Geschlecht ist dabei kulturell geprägt. Bereits ab einem Alter von etwa sechs bis acht Mo-

naten unterscheiden Säuglinge zwischen Männern und Frauen, wenn auch nach der äußeren Erscheinungsform: entscheidende Kriterien scheinen zunächst noch Frisur und Stimmlage zu sein (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002). Die zugrundeliegende Idee, dass die Menschen in ihrer Welt in der Regel in zwei Geschlechtern eingeteilt werden, beginnen Kinder erst ab einem Alter von etwa zweieinhalb Jahren kognitiv zu begreifen. Erst dann können sie sich auch selbst einem Geschlecht zuordnen („Geschlechtsidentität“). In dieser Zeit differenzieren und benennen sie aktiv das Geschlecht anderer Menschen. Kinder konstruieren und ordnen ihr Wissen über für Mädchen bzw. Jungen angemessenes Verhalten in Geschlechtsschemata. Diese werden insofern handlungsleitend, als Kinder sich meist verstärkt mit den Aktivitäten und Objekten (wie Spielzeug) beschäftigen, die sie als bedeutsam für ihr eigenes Geschlecht sehen. In der Regel bevorzugen sie dabei geschlechtstypisches Verhalten und lehnen geschlechtsuntypisches Verhalten ab, beides mitunter recht rigide. In diesem Alter gehen Kinder aber noch davon aus, dass Geschlecht veränderlich ist. Erst mit etwa drei bis vier Jahren haben sie gelernt, dass es zeitlich stabil bleibt, d. h. ein Junge auch zukünftig ein Junge und ein Mädchen ein Mädchen bleibt („Geschlechtsstabilität“). Im Alter von etwa fünf bis sieben Jahren haben die meisten Kinder das Verständnis dafür erworben, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Geschlechtskategorie auch dann gleich bleibt, wenn sich das äußere Erscheinungsbild (z. B. Kleidung oder Frisur) ändert – auf dessen Basis ja die allererste Geschlechtskategorisierung vorgenommen wurde. Sie haben die genitale Grundlage der Diffe-

renzung in Frauen und Männern begriffen und können zwischen äußerem Erscheinungsbild und davon unabhängiger Geschlechtsidentität unterscheiden („Geschlechtskonstanz“).

In der weiteren kindlichen Entwicklung werden Geschlechtsstereotype flexibler und die kindlichen, zunächst noch recht rigiden Konzepte und Geschlechtsschemata differenzieren sich weiter aus. Eine intensive Beschäftigung mit dem eigenen Geschlecht findet jedoch erst wieder in der Pubertät statt. Diese ist durch ein hohes Maß an Selbstaufmerksamkeit und Selbstreflexion gekennzeichnet. Hormonelle Umstellungen führen zu deutlich spürbaren körperlichen Veränderungen, u. a. die Ausschüttung der Geschlechtshormone Testosteron und Östrogen zum Wachstum primärer und sekundärer Geschlechtsmerkmale. Gleichzeitig beschäftigen sich die Jugendlichen intensiv mit sich selber und müssen im Sinne der Entwicklungsaufgabe der Identitätsfindung Fragen wie „Wer bin ich?“, „Wer will ich sein?“ oder „Wohin will ich gehen?“ beantworten. Hierzu gehört auch wieder die Frage, welchem Geschlecht sie sich zugehörig und zu Menschen welchen Geschlechts sie sich hingezogen fühlen. Sie setzen sich mit den gesellschaftlichen Geschlechtsrollen(erwartungen) auseinander; auch wird die die Kindheit über weitestgehend vorhandene Geschlechtersegregation zunehmend aufgebrochen. Das romantische und / oder sexuelle Interesse an anderen Jugendlichen wächst; die Jugendlichen sollen intime Beziehungen aufbauen und sich vom Elternhaus lösen. Gleichaltrige, die eigene Wirkung auf diese sowie das eigene Geschlecht und Rollenverhalten stehen dadurch mitunter im Fokus der Selbstaufmerksamkeit und -reflexion.

Kinder bzw. Jugendliche beschäftigen sich also vor allem in drei Phasen mit Geschlecht und Geschlechtskategorisierung. Etwa im Laufe der Kindergartenzeit entwickeln sie ein Verständnis von Geschlecht als Ordnungskriterium für die Welt; v. a. die eigene Zuordnung zu einem Geschlecht im Alter von zwei bis drei Jahren und die vollständig entwickelte Geschlechtskonstanz im Alter von etwa fünf bis sieben Jahren sind hierbei entscheidende Punkte. In der Pubertät wird erneut die Aufmerksamkeit auf das eigene Geschlecht gelenkt.

In allen Phasen kann das Ergebnis der Auseinandersetzung mit (dem eigenen) Geschlecht die Überzeugung oder der dringliche, anhaltende Wunsch sein, nicht dem bei der Geburt auf der Basis äußerer Geschlechtsmerkmale zugewiesenen Geschlecht anzugehören („Transidentität“, medizinisch „Geschlechtsinkongruenz“). Beispielsweise können Kinder schon bei der eigenen Zuordnung zu einer Geschlechtskategorie vom zugewiesenen Geschlecht abweichen. Pädagog*innen sollten daher besonders in diesen Altersstufen sensibel für entsprechende Äußerungen von Kindern sein und auf Anzeichen achten, die auf eine Transidentität hindeuten könnten. Hierzu gehört eine starke Ablehnung des Verhaltens und der Merkmale (wie Kleidung) des zugewiesenen Geschlechts. Das → [trans Schüler*innen unterstützen](#) bloße Ausprobieren geschlechtsuntypischen Verhaltens wie z.B. der Wunsch eines Jungen, sich auch mal die Nägel zu lackieren, ist nicht unbedingt ein Hinweis auf eine sich anbahnende Transidentität.

Literatur

MARTIN, CAROL L. / RUBLE, DIANE N. / SZKRYBALO, JOEL. (2002). Cognitive Theories of Early Gender Development. In: Psychological Bulletin, 128. Jg., 903-933.

Weiterführende Literatur

BOSINSKI, HARTMUT A. G. (2000). Determinanten der Geschlechtsidentität. Neue Befunde zu einem alten Streit. In: Sexuologie, 7. Jg., 96 - 140.

FIEDLER, PETER. (2018). Sexuelle Störungen. Weinheim: Beltz.

SIEGLER, ROBERT / DELOACHE, JUDY / EISENBERG, NANCY / SAFFRAN, JENNY. (2016). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter (4. Aufl.). Berlin: Springer.

Autor*in

Florian Henk ist Mitarbeiter am Institut für Pädagogische Psychologie der Technischen Universität Braunschweig und beschäftigt sich als Diplom-Psychologe mit dem individuellen Erleben und Verhalten von Menschen. Er lehrt u. a. zu Themen der Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie und ist Studienkoordinator des Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodells (TrauBe).

Kontakt: f.henk@tu-braunschweig.de

Kerstin Oldemeier

Ambivalente Coming-Out-Erfahrungen¹

Ihre Angst vor Ablehnung ist nicht immer begründet, doch für viele LSBT*Q-Jugendliche gehört Diskriminierung auch heute noch zum Alltag. Es wird im Folgenden gezeigt, wie sie mit dieser Belastung umgehen und wie sie besser unterstützt werden können.

Die sozialwissenschaftliche Jugendforschung in Deutschland beschäftigt sich bislang kaum mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Daher gibt es nur wenige empirische Erkenntnisse über die Lebenswelten von jungen lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans und queeren (LSBT*Q-) Menschen (Sielert/Timmermanns 2011).

Meist untersuchen Studien insbesondere deren Belastungen und Risiken (z.B. Human Rights Campaign 2012; Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e.V. 2012; Jugendnetzwerk Lambda NRW 2005). Diese Perspektive hängt damit zusammen, dass Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung und/oder der geschlechtlichen Zugehörigkeit eine hohe Alltagsrelevanz hat. Die Human Rights Campaign (HRC), eine der größten Organisationen, die sich für die Rechte von LSBT*Q-Menschen in den Vereinigten Staaten einsetzt, hat im Jahr 2012 eine Untersuchung durchgeführt, die zeigt: 51 Prozent der lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans Jugendlichen haben in der Schule verbale Angriffe erlebt. Demgegenüber berichten nur 25 Prozent der übrigen Schüler*innen von entsprechenden Vorfällen (Human Rights Campaign 2012).

Anfangs ist die Furcht vor negativen Konsequenzen groß

Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) mit dem Titel „Coming Out – und dann...?!“ macht ebenfalls deutlich, dass viele LSBT*Q-Jugendliche Beleidigungen und Diskriminierungen erleben. Erstmals wurde dabei bundesweit untersucht, welche positiven und negativen Erfahrungen junge nicht heterosexuelle und junge nicht-cisgeschlechtliche Menschen im Verlauf ihres Coming Outs machen, wie sie es gestalten und mit wel-

chen Strategien sie Herausforderungen bewältigen. Während junge Menschen sich ihrer transgeschlechtlichen Zugehörigkeit häufig bereits in der Kindheit bewusst werden, stellen Jugendliche ihre nicht-heterosexuelle Orientierung oft erst mit Einsetzen der Pubertät fest (inneres Coming Out), zeigt die DJI-Studie. Die Unsicherheit über das vor allem zu Beginn des inneren Coming Outs als unpassend wahrgenommene sexuelle oder geschlechtliche Erleben führt häufig zu Belastungen und Entbehrungen. Teilweise bewältigen LSBT*Q-Jugendliche diese Situation, indem sie Peer-Kontakte meiden, um sich vorherrschenden Verhaltensnormen zu entziehen. Während sich die einen zurückziehen, versuchen die anderen, die von heterosexuellen oder cisgeschlechtlichen Menschen erwartete Rolle zu spielen. Charakteristisch für beide Strategien ist, dass Jugendliche dabei ihre wahren Gefühle über einen längeren Zeitraum unterdrücken.

Bei der DJI-Befragung berichten Jugendliche häufig darüber, dass sie sich während der Zeit der Bewusstwerdung Sorgen darüber machten, dass eine Bekanntgabe ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Zugehörigkeit negative Konsequenzen hat. Große Ängste sind hierbei, von der Familie oder von Freund*innen abgelehnt oder nicht ernst genommen zu werden. Viele junge LSBT*Q-Menschen befürchten Schwierigkeiten im Bildungs- oder Arbeitskontext oder verletzendes Bemerkungen oder Blicke infolge eines äußeren Coming Outs, also des Öffentlich-Machens.

Spezifische Informationen zu LSBT*Q-Lebensweisen helfen, das eigene Empfinden einordnen und Aktivitäten planen zu können. Nicht-cisgeschlechtliche Jugendliche und junge Erwachsene

Projektinfo

DJI-Projekt „Coming Out - und dann...?!“:

Erste bundesweite Studie zu den Lebenssituationen von LSBT*Q-Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Das Forschungsprojekt mit dem Titel „**Coming Out - und dann...?!**“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI) lieferte erstmals Erkenntnisse über die Coming-Out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von LSBT*Q-Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Anlässlich des Projekts, bei dem bundesweit etwa 5.000 15- bis 27-Jährige online befragt und 40 persönliche Interviews mit nicht-heterosexuellen und nicht-cisgeschlechtlichen Jugendlichen geführt wurden, sind mehrere Publikationen erschienen. Zuletzt ist im Jahr 2018 das gleichnamige Buch innerhalb der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) veröffentlicht worden (Band 10170) (Krell/Oldemeier 2018). In der 260-seitigen Publikation werden die Studienergebnisse nicht nur ausführlich dargelegt. Die Autor*innen Claudia Krell und Kerstin Oldemeier machen anhand ihrer Analysen zudem deutlich, wie wichtig eine diversitätssensible Perspektive auf jugendliche Lebenswelten für Politik, Fachpraxis und (Sozial-)Wissenschaften ist. Zusätzlich zum Buch gibt es eine 36-seitige DJI-Broschüre aus dem Jahr 2015, in der zentrale Ergebnisse der Studie zusammengefasst sind (Krell/Oldemeier 2015). Die Broschüre ist auf Deutsch und Englisch erschienen und online abrufbar. Das Forschungsprojekt wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziert.

setzen sich beispielsweise mit den Voraussetzungen für die Legitimierung ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit auseinander. Lesbische, schwule, bisexuelle und orientierungs*diverse junge Menschen informieren sich z.B. in YouTube-Videos über das Führen einer gleichgeschlechtlichen Beziehung oder darüber, wie sie sich ihrer nicht-heterosexuellen Empfindungen sicher sein können. Zwischen der Bewusstwerdung und dem äußeren Coming Out vergehen meist mehrere Jahre. Im Durchschnitt sind es bei den nicht-heterosexuellen Teilnehmenden der DJI-Studie etwa drei Jahre. Bei trans und gender*diversen² Jugendlichen, die vor spezifischen und komplexen Herausforderungen stehen, dauert es durchschnittlich etwa fünf Jahre.

Wenn junge LSBT*Q-Menschen ihre sexuelle und/oder geschlechtliche Zugehörigkeit bekannt geben möchten, planen sie das oft sehr genau. Insbesondere im Elternhaus oder am Bildungs- oder Arbeitsort versuchen sie sicherzustellen, dass sie handlungsfähig bleiben können: Sie legen sich beispielsweise passende Argumente zurecht, suchen eine günstige Gelegenheit, sondieren, ob eine eher ablehnende oder eher akzeptierende Einstellung gegenüber LSBT*Q-Lebensweisen besteht, und bereiten sich auf mögliche negative Reaktionen vor. Meist ist die erste Ansprechperson aus dem Freundeskreis und reagiert positiv.

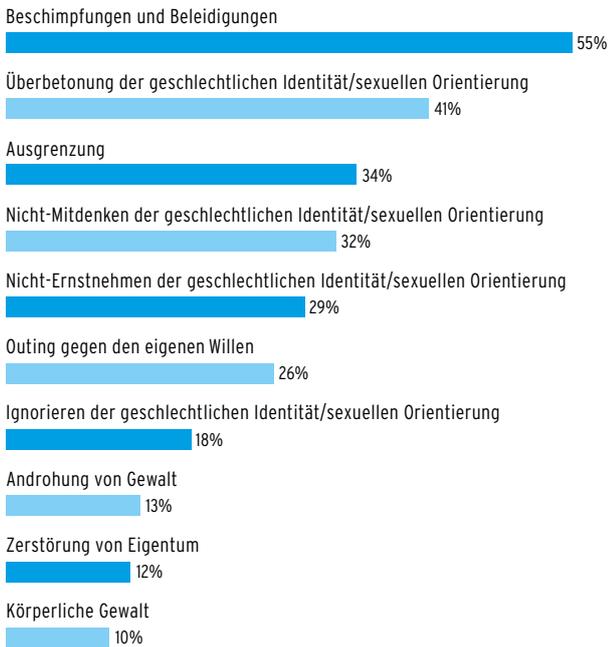
Die Erfahrungen, die Jugendliche und junge Erwachsene bei ihrem äußeren Coming Out machen, stehen nach den Ergebnissen der DJI-Studie oft im Kontrast zu ihren Befürchtungen im Vorfeld. Häufig ist die erste Ansprechperson jemand aus dem Freundeskreis und ein großer Teil der jungen Menschen erfährt positive Reaktionen.

Nach einem äußeren Coming Out engagieren sich manche Jugendliche für das Thema LSBT*Q. Sie berichten in Blogs oder auf YouTube über ihr Leben als nicht-heterosexuelle und/oder nicht-cisgeschlechtliche Jugendliche oder setzen sich anderweitig für Sichtbarkeit und Aufklärung ein (z. B. bei Aktionstagen in Schulen).

Sie vernetzen sich mit anderen LSBT*Q-Peers und erleben insbesondere auf Online-Plattformen, dass sie nicht ‚die Anderen‘ sind, sondern dazugehören. Dennoch berichteten in der DJI-Studie insgesamt acht von zehn LSBT*Q-Jugendlichen und jungen



Formen der Diskriminierung, die LSBT*Q Jugendliche in Schule, Ausbildung oder am Arbeitsplatz erlebt haben (in Prozent)



Quelle: Coming Out-Studie des DJI (Krell/Oldemeier 2017) (N = 2.217; Mehrfachnennungen)

Erwachsenen, mindestens einmal Diskriminierung aufgrund ihrer sexuellen Orientierung erfahren zu haben. Die Formen sind hierbei vielfältig: Ihre sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Zugehörigkeit wird nicht ernst genommen oder absichtlich ignoriert, die Jugendlichen erleben verletzend Blicke und Bemerkungen, Beschimpfungen, Ausschluss aus sozialen Kontexten, Androhung von Sachbeschädigung oder körperlicher Gewalt, rechtliche Benachteiligung (z.B. Legitimationspflicht der geschlechtlichen Zugehörigkeit bei Personenstandsänderung) sowie die Konfrontation mit tradierten abwertenden Stereotypen. Bildungs- und Ausbildungsorte, aber auch die Familie, sind Bereiche, in denen die jungen Menschen oft Diskriminierung befürchten und erleben – die Hälfte der Jugendlichen berichtet in der DJI-Untersuchung von negativen Erfahrungen (siehe Abbildung 1). Gleichzeitig können sie sich diesen alltäglichen Bereichen nicht ohne Weiteres entziehen.

Erfahrungen in der Schule

In der Schule müssen sich junge LSBT*Q-Menschen meist damit abfinden, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht thematisiert wird –

Bürokratie, intime Fragen und fehlende Begriffe: Junge trans Menschen stehen beim Coming Out vor besonderen Herausforderungen

Seit den 1990er- und 2000er-Jahren nimmt die öffentliche Sichtbarkeit und Relevanz von transgeschlechtlichen Lebensweisen zu. Nach mehr als 200 Jahren der Pathologisierung und Kriminalisierung von trans Menschen können diese Entwicklungen auf der einen Seite als positive Veränderung bezeichnet werden. Auf der anderen Seite ist weiterhin festzustellen, dass trans Menschen vor zahlreichen komplexen Herausforderungen stehen. In der englischsprachigen empirischen und theoretischen Literatur finden sich verschiedene Informationen zu transgeschlechtlichen Lebensweisen. Die deutsche sozialwissenschaftliche Jugend- und Geschlechterforschung brachte bislang allerdings kaum systematische empirische Ergebnisse zur Lebenssituation von trans Jugendlichen hervor. Die Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) mit dem Titel „**Coming Out – und dann...?!**“ liefert deshalb wichtige erste Erkenntnisse. Obwohl der Prozess der Bewusstwerdung über die transgeschlechtliche Zugehörigkeit oft schon während der Kindheit beginnt, zeigen die Forschungsergebnisse, dass junge trans Menschen häufig über viele Jahre niemandem ihre Gefühle mitteilen. 27% der befragten trans Menschen im Alter von 15 bis 27 Jahren können es demnach nicht so genau sagen, wann sie das erste Mal ihre geburtsgeschlechtliche Zuordnung als »nicht passend« empfunden haben. Etwa 30% geben an, dass sie »es schon immer wussten«. 11% nennen ein Alter von zehn Jahren. Dennoch sind die teilnehmenden trans Jugendlichen durchschnittlich bereits 18 Jahre alt, wenn sie erstmals darüber sprechen. Zu Beginn der Bewusstwerdung stehen ihnen oft keine passenden

Begrifflichkeiten zur Verfügung, sind diese gefunden, berichten trans Jugendliche von großen Ängsten davor, welche negativen Konsequenzen die Bekanntgabe ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit mit sich bringen könnte. Und die Sorgen scheinen oft berechtigt zu sein: Neun von zehn der trans und gender*diversen Jugendlichen und jungen Erwachsenen geben bei der DJI-Studie an, mindestens einmal aufgrund ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit diskriminiert worden zu sein. Jede*r Zweite von ihnen berichtet von einer Diskriminierung im öffentlichen Raum.

Der Weg einer sozialen, rechtlichen und medizinischen Geschlechtsanpassung ist mit komplexen Herausforderungen verbunden. Neben den Zugangsvoraussetzungen für die Übernahme von medizinischen Kosten sowie den Erfordernissen für eine Personenstandsänderung existieren zahlreiche Normen darüber, was ‚echtes Trans-Sein‘ ausmacht. Allerdings ist es eine individuelle Entscheidung, ob eine rechtliche und/oder medizinische geschlechtliche Anpassung angestrebt wird. Für viele junge trans Menschen gestaltet sich die Suche nach einer geeigneten medizinischen Fachkraft schwierig. Die psychologische Begutachtung ist für viele Jugendliche strapazierend. Begutachtungssitzungen werden vor allem durch zu intime und sexualisierte Fragen sowie durch ihre Dauer als Belastung empfunden. Was jedoch betont werden muss, ist die enorme Erleichterung darüber, wenn sie Transitionsschritte hinter sich gebracht haben und es ihnen möglich ist, weitgehend störungsfrei einen Alltag entsprechend ihren geschlechtlichen Empfindungen leben können.

außer in Form von Abwertungen und Schimpfwörtern. Zudem bieten Lehrer*innen bei Diskriminierungen im Schulalltag häufig nicht ausreichend Unterstützung. So geben knapp 48 Prozent der befragten Jugendlichen an, dass Lehrer*innen nie gezeigt haben, dass sie es nicht dulden, wenn Mitschüler*innen geärgert werden, weil sie für LSBT*Q gehalten werden. Für viele junge LSBT*Q-Menschen ist daher insbesondere die Schule ein Ort, an dem ihre Zugehörigkeit mit stigmatisierenden, homo- und transfeindlichen Zuschreibungen verhandelt wird. Aus diesem Grund vermeiden viele Jugendliche eine Bekanntgabe ihrer tatsächlichen sexuellen und/oder geschlechtlichen Lebensweise während ihrer gesamten Schullaufbahn. Auch in einem europäischen Survey berichteten 68 Prozent der lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans Teilnehmer*innen, ihre sexuelle und/oder geschlechtliche Zugehörigkeit in der Schule nie bekannt gegeben zu haben (Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2013).

Erfahrungen in der Öffentlichkeit

Häufig begegnen junge LSBT*Q-Menschen aber auch im öffentlichen Raum Diskriminierung in Form von verbalen Übergriffen, z.B. in der Fußgängerzone, im Kino, im Schwimmbad oder im Nahverkehr, zeigt die DJI-Studie. Mehr als ein Drittel der LSBT*Q-Jugendlichen berichtet von entsprechenden Erfahrungen. Diskriminierungen in der Öffentlichkeit gehen überwiegend von unbekannt Personen aus. Zudem gibt ein Drittel der Studienteilnehmenden an, in der Öffentlichkeit sexuell belästigt oder beleidigt worden zu sein. Bei den lesbischen und trans weiblichen Jugendlichen trifft dies sogar auf die Hälfte der Befragten zu.

Bewältigungsstrategien

Erlebte und befürchtete Diskriminierung hat damit für LSBT*Q-Jugendliche und junge Erwachsene eine hohe Alltagspräsenz.

Im Umgang mit Diskriminierung aufgrund ihrer LSBT*Q-Lebensweise sind nach der DJI-Untersuchung vor allem zwei Strategien hervorzuheben: Die Jugendlichen versuchen erstens, negative Erfahrungen soweit wie möglich zu verhindern, indem sie Situationen vermeiden, in denen sie eine Diskriminierung erwarten. In Bereichen mit einer



ausgeprägten zweigeschlechtlich-heteronormativen Struktur führt das nicht selten dazu, dass sie ihr tatsächliches sexuelles und geschlechtliches Erleben für sich behalten oder nicht daran teilnehmen. Deutungsstrategien sind die zweite wichtige Methode, durch die junge LSBT*Q-Menschen negative Erfahrungen weitgehend ohne Belastungsempfinden verarbeiten können. Sie relativieren beispielsweise einen verbalen Übergriff („So schlimm war es auch nicht!“) oder idealisieren diese Erlebnisse („Ich hatte ja noch Glück!“). Dass viele Jugendliche und junge Erwachsene gegenüber schwierigen Bedingungen widerstandsfähig sind, lässt sich auch darauf zurückführen, dass sie entsprechende Erfahrungen häufig machen. Wenngleich es in Deutschland kein Tabu mehr ist, lesbisch, schwul, bisexuell, trans oder queer zu sein, sind LSBT*Q-Jugendliche immer noch ‚die Anderen‘; Umgang mit Diskriminierung und verringerte Partizipationschancen sind für sie Teil ihres Alltags. Um junge LSBT*Q-Menschen besser zu unterstützen, ist es notwendig, gesellschaftliche, institutionelle und rechtliche Bedingungen weiter zu verändern, um mehr Beteiligung und Chancengleichheit zu ermöglichen. Nach der Gleichstellung von gleichgeschlechtlichen Paaren durch die Ehe für alle sollten beispielsweise auch die rechtlichen Grundlagen für trans Menschen angepasst und auf diese Weise ein selbstbestimmter und weniger pathologisierender Handlungsrahmen geschaffen werden. Zudem gilt es, mit einer umfassenden Aufklärung über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt der gesellschaftlichen Ausgrenzung von LSBT*Q-Lebensweisen zu begegnen. Denn eine Gesellschaft braucht angemessene Informationen über die Lebensweisen jenseits der heteronormativen Geschlechterordnung, um Vorurteile abzubauen und Diskriminierungen zu verhindern. Ein Weg führt hierbei sicherlich über die stärkere Berücksichtigung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Unterrichts-, Ausbildungs- und Arbeitsalltag, z.B. über gendersensible Sprache, Unterrichtsmaterialien oder Aufklärungsprojekte.

¹ Dieser Artikel erschien zunächst im Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts (DJI Impulse) 2/18, S.13-17. Er wurde für den Abdruck in dieser Broschüre leicht redigiert. Wir bedanken uns für die freundliche Genehmigung, ihn hier abdrucken zu dürfen.

² Die Kategorien gender- und orientierungs* divers sind vom Projektteam entwickelte Bezeichnungen. In dieser Gruppe befinden sich junge Menschen die sich z.B. als agender, asexuell, genderfluid oder polysexuell bezeichnen.

Literatur

- AGENTUR DER EUROPÄISCHEN UNION FÜR GRUNDRECHTE (FRA) (Hg.) (2013): LGBT-Erhebung in der EU. Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union. Ergebnisse auf einen Blick. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. [<https://fra.europa.eu/de/publication/2014/lgbt-erhebung-der-eu-erhebung-unter-lesben-schwulen-bisexuellen-und-transgender>], eingesehen am: 14.12.2018.
- ANTIGEWALT- UND ANTIDISKRIMINIERUNGSBEREICH DER LESBENBERATUNG BERLIN E.V. (LesMigraS) (Hg.) (2012): „... nicht so greifbar und doch real“. Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. Berlin: Lesbenberatung Belin e.V..
- HUMAN RIGHTS CAMPAIGN (HRC) (Hg.) (2012): Growing up LGBT in America. HRC Youth Survey Report Key Findings. [<https://www.hrc.org/youth-report/about-the-survey>], eingesehen am: 14.12.2018.
- JUGENDNETZWERK LAMBDA NRW E.V. (Hg.) (2005): Wir wollen's wissen! Befragung zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen in NRW. Köln: Schwules Netzwerk e.V.. [<https://schwules-netzwerk.de/wp-content/uploads/2015/12/Band-11-Wir-wollens-wissen-SNW-Layout-Web.pdf>], eingesehen am: 14.12.2018]
- KRELL, CLAUDIA / OLDEMEIER, KERSTIN (2017): Coming-out - und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Opladen: Barbara Budrich.
- SIELERT, UWE / TIMMERMANN, STEFAN (2011): Expertise zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Sekundäranalyse vorhandener Untersuchungen. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.. [<https://www.dji.de/medien-und-kommunikation/publikationen/detailansicht/literatur/24461-expertise-zur-lebenssituation-schwuler-und-lesbischer-jugendlicher-in-deutschland.html>], eingesehen am: 14.12.2018].

Weiterführende Literatur

- KRELL, CLAUDIA / OLDEMEIER, KERSTIN (2018): Coming-out - und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).
- KRELL, CLAUDIA / OLDEMEIER, KERSTIN (2015): Coming-out - und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.. [<https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/coming-out-und-dann/ergebnisse.html>], eingesehen am: 14.12.2018].

Autor*in

Kerstin Oldemeier ist Soziologin und derzeit Promotions-Stipendiatin am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Ihre Forschungsschwerpunkte sind die sozialwissenschaftliche Geschlechter- und Jugendforschung. Bei der Umsetzung der Studie „Coming out - und dann?!“ zwischen 2013 und 2016 haben sie zwei Dinge besonders überrascht: Erstens, dass sich so viele LSBT*Q-Jugendliche immer noch als ‚anders‘ wahrnehmen. Und zweitens, wie es etlichen dennoch gelingt, all die Herausforderungen souverän zu meistern. Kontakt: k.oldemeier@gmx.de

Erfahrungsbericht

Mara, 31 Jahre alt

Mit 11 Jahren habe ich zum ersten Mal überlegt, ob ich vielleicht lesbisch bin. Diesen Gedanken habe ich sieben Jahre lang mit mir herumgetragen und für mich behalten, da ich mir sicher war, dass ich meine Freunde und meine Familie verliere würde, wenn ich mich oute. Ich hatte in meinem Umfeld keine Menschen, die offen in einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaft lebten. In der Schule wurde Homosexualität im Aufklärungsunterricht zwar erwähnt, aber als sehr abstraktes Thema. Uns wurde dort nicht vermittelt, dass vielleicht jemand aus unserer Klasse homosexuell sein könnte. Wir wurden für den Unterricht auch teilweise in Gruppen geteilt (Mädchen/Jungen) und für uns Mädchen wurde erklärt, was die Periode ist und was passiert, wenn wir mit einem Jungen schlafen. Das Ziel des Aufklärungsunterrichts schien die Verhinderung von Schwangerschaften zu sein. Ich erinnere mich daran, wie sehr alle anderen an Sex interessiert zu sein schienen und ich mich nie getraut habe, einzugestehen, dass ich eigentlich kein besonderes Interesse daran habe. Es wurde allgemein im Unterricht ganz offensichtlich angenommen, dass wir alle cis, hetero und allo wären.

Heute identifiziere ich mich als cis, grau-asexuell und panromantisch. Ich wünschte, dass ich diese Begriffe schon als Jugendliche gehört hätte.

René Vajen & Kara-Arietta Lissy im Gespräch mit Annika Spahn und Juliette Wedl

Lebenssituation von queeren Lehrkräften

In diesem Interview erzählen ein schwuler Lehrer, der an einer Gesamtschule in Wolfenbüttel arbeitet, und eine lesbische Gymnasiallehrerin aus Bad Harzburg in Niedersachsen von ihren Erfahrungen und Forderungen.

Hattet ihr Bedenken, für dieses Interview mit euren vollen Namen aufzutauchen?

René: Ich habe kurz überlegt – meine Mutter hat da immer noch Bedenken. Aber nein, die Zeiten sind vorbei. Ich habe festgestellt, dass es besser ist, wenn ich offen damit umgehe. Wenn hier mein Name steht, können mich auch diejenigen kontaktieren, die Unterstützung und Hilfe brauchen. Es hat politisch mehr Schlagkraft, offen und sichtbar zu sein und kann mehr bewirken.

*Ihr habt nach Göttingen nun einen zweiten Stammtisch für LSBAT*I*Q-Lehrer*innen in Braunschweig gegründet – wie war denn das erste Treffen?*

René: Wir waren 18 Menschen. Das hat also große Bedeutung. Beim zweiten Treffen waren wir etwas weniger – aber wieder waren neue Menschen dabei.

Kara-Arietta: Das gibt sehr viel Kraft, so ein queerer Freund*innenkreis, der sich dort aufbaut. Durch diese Vernetzung kann ich mir Input holen, und wenn ich diskriminiert werden sollte, bekomme ich dort Unterstützung und Ideen, wie ich damit umgehen kann. Ich finde das sehr bereichernd und schön.

*Was ist denn das best case scenario für eine LSBAT*I*Q-Lehrkraft, die sich an einer Schule outet?*

René: Sechs Monate, nachdem ich an meiner damaligen Schule anfangen zu arbeiten, bekam ich den Heiratsantrag von meinem Mann und ich wollte das nicht verheimlichen oder verstecken. Spätestens als mein Nachname sich änderte, wurde das also zum Thema. Ich habe auch ein Hochzeitsfoto mit meinem Mann und mir ins Lehrer*innenzimmer gehängt – dann wusste das Kollegium also Bescheid. Und die Sache war schnell gegessen. Als Schü-

ler*innen danach fragten, wieso ich den Namen meiner Frau angenommen hätte, entgegnete ich, dass ich den Namen meines Mannes angenommen hatte. Es machte schnell die Runde, aber ich merkte eigentlich keine Diskriminierung. Bei Konflikten, die es natürlich auch gab, weiß ich nie genau, ob das nicht auch mit meiner sexuellen Orientierung zusammenhängt.

Das best case scenario ist also, dass das Thema als völlig normal aufgefasst wird und niemand einen großen Wirbel darum macht. Ich hatte auch viel Unterstützung. Als ich im Saarland arbeitete, habe ich mich länger zurückgehalten, weil ich Sorge vor den Reaktionen hatte. Aus dem gleichen Grund habe ich an der letzten Schule auch erst einmal ein halbes Jahr die Lage sondiert. Und ich glaube, das war nicht verkehrt. Es muss ja nicht sein, am ersten Tag durch die Türe zu platzen und zu sagen „Hallo, ich bin René und ich bin schwul“.

Kara-Arietta: Ich glaube, wenn eine Lehrkraft ein positives Selbstbild hat, mit sich selbst im Reinen ist und das eigene Outing als selbstverständlich nimmt, dann gibt es darauf auch am ehesten positive Reaktionen. Am einfachsten ist es, wenn man ein*e gleichgeschlechtliche*n Partner*in erwähnen kann. Mein Coming Out war zum Beispiel eher zufällig im Geschichtsunterricht – wir sind weit vom Thema abgekommen und haben über Lebensplanung gesprochen. Die Schüler*innen schlugen mir vor, einen reichen Mann zu heiraten, um meine Träume zu verwirklichen, worauf ich entgegnete, dass meine Freundin da wohl etwas dagegen hätte. Die eine Hälfte der Klasse hat es sofort verstanden, die andere nicht. Dann haben wir kurz darüber gelacht, und seitdem ist das gegessen.

Ich laufe auch immer mit meinem Regenbo-

gen-Schlüsselband durch die Schule und werde da ab und zu drauf angesprochen – da ergeben sich oft gute Gespräche mit Schüler*innen. Ich gehe damit also sehr entspannt um – und habe auch noch nie Diskriminierung an meinem Arbeitsplatz erlebt. Was Menschen hinter meinem Rücken sagen, bekomme ich natürlich nicht mit. Aber wenn sie sich nicht trauen, homofeindliche Aussagen offen zu tätigen, ist das ja schon mal ein erster Schritt...

*Gab es denn Schüler*innen, für die du dadurch zum Vorbild oder Ansprechpartner*in wurdest?*

Kara-Arietta: Ja – aber inoffiziell. Und das finde ich sehr schön. Einige Schüler*innen gehen aber auch zu den Beratungslehrer*innen. Ich finde es gut, wenn es eine Vielfalt an Lehrkräften und Personen gibt, die für die Schüler*innen ansprechbar sind – man kommt ja nicht mit jedem*jeder zurecht. In den letzten anderthalb Jahren sind viele Schüler*innen an mich herantreten, viele auch mehrmals – in der fünf Minuten-Pause oder bei einem Extratermin. Schüler*innen outen sich bei mir oder fragen nach Tipps für das Outing bei den Eltern. In solchen Momenten, wenn wir so eine Identität teilen, bin ich zwar noch immer die Lehrkraft, aber auch ein Stück weit wie eine große Schwester, die Schwester, die vielleicht nie da war und mit der Erfahrungen ausgetauscht werden können. Es gibt nun zwar das Internet und geoutete Youtuber*innen – aber es ist immer noch etwas anderes, mit einer realen Person zu sprechen, die vor einem sitzt. Ich biete das Gespräch an, respektiere aber auch, wenn ein*e Schüler*in nicht weiter darüber reden möchte – ich hatte eine Schülerin, die sich auch einfach nur geoutet hat, weil ihr wichtig war, dass ich das weiß und sonst nichts wollte. Zu mir kommen aber auch cisgeschlechtliche und heterosexuelle Schüler*innen mit ganz anderen Themen. Und ich nehme mir diese Zeit sehr gerne! Das ist der Grund, aus dem ich Lehrerin werden wollte – nicht, um lediglich Französisch und Geschichte zu unterrichten, sondern um für Jugendliche da zu sein und einen positiven Einfluss auf ihre Entwicklung zu haben. Und das bereichert auch mich. Ich weiß, das ist kitschig – aber das ist nicht nur mein Beruf, sondern meine Berufung.

René: Ich glaube nicht, dass ich für Schüler*innen dadurch zum Ansprechpartner wurde – eher für

meine Kolleg*innen. In einer Klasse, die ich nicht unterrichtete, gab es einen trans Schüler. Meine Kollegin wusste nicht, wie sie sich verhalten sollte, und dann habe ich im Sexualkundeunterricht mit dieser Klasse einen Schwerpunkt auf geschlechtliche Vielfalt und Identitätsfindung gesetzt. Ich hatte auch einen trans Mann eingeladen, der aus seinem Leben erzählt hat. Das ist sehr gut angekommen, und ich bin froh, dass ich für etwas mehr Offenheit sorgen konnte.

In diesem Fall habe ich mich darauf eingelassen, Ansprechpartner für meine Kolleg*innen zu sein, weil ich es interessant fand – aber diese Rolle will ich nicht immer haben. Ich will, dass der Biologieunterricht und die Sexualkunde immer inklusiver sind – auch ohne, dass ich mich da einmische. Daher gebe ich gerne Informationen und Anlaufstellen weiter.

*Was ist denn das worst case scenario, wenn sich eine LSBAT*I*Q-Lehrkraft outet?*

Kara-Arietta: Ich glaube, das passiert vor allem dann, wenn eine Person nicht ganz im Reinen mit sich ist und Unsicherheit ausstrahlt. Ich hatte aber bisher viel Glück und kann deswegen dazu wenig sagen. Als Lehrkraft ist es allgemein wichtig, keine Unsicherheit auszustrahlen, denn Schüler*innen merken, wenn eine Person nicht authentisch ist und finden dann eine Angriffsfläche. Es ist das Recht von LSBAT*I*Q-Lehrkräften, ihre*n Partner*in mit zum Schulfest zu bringen und sich an der Schule insgesamt wohlfühlen.

René: Ich habe mich während meines Referendariats auch gefragt, was das worst case scenario ist und wollte nicht, dass mein*e Fachseminarleiter*innen das wussten. Ich hatte z.B. Angst davor, anders beurteilt zu werden. Aber das Referendariat ist ja eine begrenzte Zeit und geht vorbei. Ich war damals auch im Personalrat der Lehramtsanwärter*innen – an die könnten sich Referendar*innen, die Diskriminierung erleben, beispielsweise wenden. Eine andere Ansprechstelle ist die Schulleitung. Dort findet man vielleicht eine Person, die man ins Vertrauen ziehen kann.

Eine große Angst ist die Unterstellung sexualisierter Gewalt – das Problem haben ja heterosexuelle und cisgeschlechtliche Lehrer*innen aber auch. Damit muss man sensibel umgehen, bevor Gerüchte entstehen.



Gab es von den Eltern Kommentare zu deinem Coming Out?

René: Es gab ganz viele Glückwünsche zu meiner Hochzeit, die Eltern haben sich gefreut und gesagt, es ist schön, wenn der Klassenlehrer als Vorbild zu seiner sexuellen Orientierung steht.

*Und was wären Handlungsoptionen, wenn Eltern oder Kolleg*innen negativ auf ein Coming Out reagieren würden?*

René: Nicht alle LSBAT*I*Q-Lehrkräfte haben das Standing oder ein Umfeld, um damit offensiv umzugehen und sich zu behaupten.

Bei den Eltern wäre es sinnvoll, eine klare Front mit den anderen Lehrer*innen zu bilden und sich klar abzusprechen. Wenn möglich. Ansonsten ist es, denke ich, wichtig, die Normalität der Situation zu betonen. Wenn Ressentiments im Lehrer*innenkollegium auftreten, halte ich es für wichtig, etwas Abstand, einen geschützten Raum zu bekommen und eher mit Kolleg*innen zusammenzuarbeiten, die eine*n unterstützen. Wenn man an einer Stelle aufgefangen wird und von Kolleg*innen Unterstützung bekommt, lassen sich viele Dinge einfacher ertragen. Wenn es zu belastend wird, würde ich empfehlen, das Gespräch zu suchen und eine*n Mediator*in mitzunehmen.

Welche positiven, unterstützenden Erfahrungen habt ihr gemacht?

René: Meine Schule hat letztes Jahr beim *Wear Purple Day* → [Infokästen Schulische Aktionen](#) mitgemacht – alle, die LSBAT*I*Q-Personen unterstützen, ziehen am selben Tag ein lilafarbenes T-Shirt an. Und da habe ich gemerkt, wie viele meiner Kolleg*innen lila trugen – das war ein sehr positives Gefühl.

Mit den Schüler*innen habe ich auch gute Erfahrungen gemacht – gerade in Klassenstufe 6, die von Anfang an wussten, dass ich einen Mann habe und die sehr interessiert und offen auf mich zugegangen sind.

Kara-Arietta: Ich wurde sogar unter anderem wegen meines Engagements für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für meine Stelle ausgewählt – es war für mich also sogar ein Vorteil, geoutet zu sein. Ich war von Anfang an mit zwei anderen Kolleginnen für das Engagement im Rahmen des Projekts „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ für meine

Schule zuständig, und ich biete z.B. eine AG „Vielfalt leben!“ an. Dort hatten wir im ersten Jahr das Thema Homo-, Bi- und Transfeindlichkeit und ich konnte viel von dem anwenden, was ich in meinem Engagement bei SCHLAU gelernt habe.

*Würdest du LSBAT*I*Q-Lehrer*innen raten, sich zu outen?*

René: Auf jeden Fall. Dann ist man weniger angreifbar, dann kann man eine viel persönlichere Beziehung zu den Schüler*innen aufbauen, dann kann man man selbst sein. Ich habe damit keine bzw. wenig negative Erfahrungen gemacht und sehe sehr viele Vorteile.

Kara-Arietta: Es ist jedem*jeder selbst überlassen, ob er*sie sich outen möchte. Für mich selbst ist es in Ordnung, mit den Schüler*innen über private Themen zu sprechen – in meiner Schule wissen auch alle, dass ich Fußball-Fan bin. Da war das Outing als Schalke-Fan schlimmer als dass ich auf Frauen stehe. Deswegen bin ich da schon abgehärtet.

René: Unterstützung können sich LSBAT*I*Q-Lehrer*innen ja auch bei unseren queer teachers-Gruppen holen. Man ist nicht alleine! Und aufgeben und klein beigeben ist keine Lösung.

*Was würdest du dir von deinen heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Kolleg*innen wünschen?*

René: Gute Frage. Ich habe eigentlich keine Forderungen. An meiner Schule haben wir einen ganz normalen kollegialen Umgang, und das wünsche ich mir auch. Genauso wie das Gefühl des Rückhalts und der Unterstützung, wenn mal Diskriminierung stattfinden sollte. Das ist wichtig. Wenn etwas passiert, wäre es toll, wenn eine Lehrkraft gegebenenfalls die Klasse wechseln kann und darin unterstützt wird. Ich wünsche mir, dass auf Vielfalt in der Sprache auf Arbeitsblättern oder in Elternbriefen geachtet wird und dass alle Lehrer*innen für Vielfalt Offenheit zeigen. Wenn LSBAT*I*Q-Schüler*innen diskriminiert werden, müssen die Kolleg*innen intervenieren, Grenzen aufzeigen und sich gegen Homo-, Trans- und Inter*feindlichkeit positionieren.

Kara-Arietta: Diese Interventionen sind für ungeoutete LSBAT*I*Q-Lehrkräfte oft am schwersten – da müssen eben heterosexuelle und cisgeschlechtliche Lehrkräfte ran! Mir ist wichtig, dass heterosexuel-



Info

LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland - Studienergebnisse

2016 führte die Antidiskriminierungsstelle des Bundes eine Untersuchung zur Lebenssituation von LSBTIQ*-Lehrkräften in Deutschland durch und kam u.a. zu folgenden Ergebnissen:

- * 84,4% der LSBTIQ*-Lehrkräfte berichten von einem sehr guten oder guten Schulklima und gehen gerne zur Arbeit.
- * 74,7% berichten davon, dass homo- und transfeindliche Schimpfworte an der Schule zum Alltag gehören - nicht nur durch Schüler*innen, sondern zu 16% auch von Eltern, zu 9% von schulischem Personal und zu 5,2% von Schulleitungen.
- * 12,5% der Teilnehmenden haben innerhalb der vergangenen 12 Monate körperliche Gewalt gegen LSBTIQ*-Personen an ihrer derzeitigen Schule beobachtet.
- * Zu 74,4% geben die Teilnehmenden an, dass es an ihren Schulen den Lehrer*innen selbst überlassen bleibt, inwiefern sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Unterricht thematisiert wird - was oft bedeutet, dass das Thema nicht aufgegriffen wird.
- * Die allermeisten LSBTIQ*-Lehrkräfte sind zumindest bei Kolleg*innen geoutet - aber nur die Hälfte (49,9%) ist auch vor den Eltern der Schüler*innen geoutet.
- * Die nicht-geouteten Lehrkräfte fürchten sich vor Stigmatisierung, Respektverlust und Ausgrenzung und outen sich deshalb nicht.
- * Insgesamt berichten geoutete Lehrkräfte von positiven Reaktionen auf ihr Coming Out - zu 87,5% erleben sie positive Reaktionen von anderen Lehrer*innen, zu 86,7% von Schulleitungen und zu 77,6% von Schüler*innen.

Quelle

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. Baden-Baden: Nomos.

len und cisgeschlechtlichen Lehrer*innen bewusst ist, dass das Thema auch mit ihnen etwas zu tun hat. Das geht nicht nur die LSBAT*I*Q-Lehrkräfte etwas an! Dabei ist in jeder Klasse statistisch gesehen mindestens immer eine LSBAT*I*Q-Schüler*in. Und diese*r wird systematisch vergessen. Ich kann mich nicht um alle LSBAT*I*Q-Schüler*innen kümmern - ich habe ja nicht alle im Unterricht.

Gerade in den unteren Jahrgängen gibt es viele Schüler*innen, die ihre Identität hinterfragen, aber noch nicht bereit sind, sich zu outen. Wir haben nun zum Beispiel einen trans Jungen an der Schule und meine Kolleg*innen waren mit dem Thema immens überfordert. Wenn sie sich allgemein mit einem offenen Blick durch die Welt bewegen und sich informieren würden, wäre das nicht so schwierig gewesen - vor allem für den trans Jungen. Diese Ignoranz ärgert mich. Als mich neulich ein Kollege gefragt hat, ob ich nicht Unterrichtsmaterial zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt für ihn als Laien habe, habe ich mich sehr gefreut und gerne geholfen.

Ich wünsche mir auch, dass die Schulleitung hinter den LSBAT*I*Q-Lehrer*innen steht und Rückhalt gibt - gerade auch, wenn Schüler*innen oder Eltern diskriminieren. Ich bin sehr froh, dass das bei mir so ist, bin aber auch immer überrascht und geschockt, wenn ich Geschichten von LSBAT*I*Q-Lehrer*innen an anderen Schulen höre.

Autor*innen

Kara-Arietta Lissy studierte in Kiel Französisch und Geschichte auf Gymnasiallehramt, war Referendarin in Lüneburg und arbeitet seit 2017 am Werner-von-Siemens-Gymnasium in Bad Harzburg. Außerdem brachte sie sich von 2014 bis 2017 ehrenamtlich bei SCHLAU Kiel und Lüneburg ein und betreut seit 2017 gemeinsam mit einer Kollegin die Patenschüler*innen AG an ihrer Schule. Seit Sommer 2017 leitet sie die schulinterne Antidiskriminierungs-AG „Vielfalt leben!“
Kontakt: lissy@wvsharzburg.net

René Vajen stammt aus der Region Braunschweig und ist Lehrer an der Henriette-Breymann-Gesamtschule in Wolfenbüttel. Zusammen mit Kara-Arietta Lissy organisiert er die „Queer Teachers“ in Braunschweig.
Kontakt: queerteachers@onkel-emma.org

Annika Spahn

Körperliche und psychische Gesundheit von queeren Jugendlichen

LSBAT*I*Q-Personen weisen einen schlechteren psychischen und physischen Gesundheitszustand auf als cisgeschlechtliche und heterosexuelle Personen. Dieser Artikel fokussiert die Gesundheit von LSBAT*I*Q-Jugendlichen und erklärt sie mit dem Minoritätenstressmodell.

Um eines vorweg zu nehmen: Im Prinzip wissen wir nichts oder fast nichts über die physische und psychische gesundheitliche Lage von LSBAT*I*Q-Jugendlichen – denn dazu gibt es für Deutschland kaum Daten. Auch insgesamt sind Kinder und Jugendliche im medizinischen System marginalisiert. Studien aus anderen Ländern (insbesondere den USA) spezifisch zu Jugendlichen sowie EU-weit zur allgemeinen gesundheitlichen Situation von LSBAT*I*Q-Personen lassen sich aber unter Vorbehalt¹ auf Deutschland übertragen, so dass durchaus Aussagen getroffen werden können. Insgesamt haben LSBAT*I*Q Menschen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung eine schlechtere Gesundheit sowie spezifische gesundheitliche Risiken, die in der Medizin bisher kaum adressiert werden.

Minoritätenstress

Die schlechtere Gesundheitslage lässt sich – anders als fundamentalistische Christ*innen dies gerne darstellen wollen² – nicht auf die sexuelle Orientierung oder das Geschlecht an sich zurückführen. Stattdessen kommen viele internationale Studien immer wieder zum selben Ergebnis: Gesellschaftliche Diskriminierung und Stigmatisierungen → [Lebenssituation Jugendliche](#) führen zu einem schlechteren psychischen Gesundheitszustand. Diskriminierungen innerhalb des medizinischen Systems tragen zudem dazu bei, dass LSBAT*I*Q-Personen seltener medizinische (Vorsorge-)Leitungen in Anspruch nehmen, so dass sie auch eine schlechtere physische Gesundheit als heterosexuelle und cisgeschlechtliche Personen aufweisen. Der psychiatrische Epidemiologe Ilan Meyer (2013) entwickelte aus dieser Kausalbeziehung heraus das sogenannte

Minoritätenstress-Modell: Er geht davon aus, dass bei Minderheitengruppen die zusätzlich zu alltäglichen Stressoren wie belastende Jobsituationen erlebten spezifischen Stressoren wie irritierte Blicke, diskriminierende Sprüche oder falsche Ansprache zu einer schlechteren Gesundheit führen.

Stressoren entstehen auf unterschiedlichen Ebenen. In zwischenmenschlichen Interaktionen führen Ungleichberechtigungen und eine fehlende vollständige Akzeptanz zu einer permanenten Veränderung, d.h. es wird (implizit) die Abweichung von der Norm und das Anderssein kommuniziert – und damit auf einen Platz außerhalb verwiesen. Strukturell sind LSBAT*I*Q-Menschen in vielen Kontexten nicht mitgedacht – überall dort, wo Geschlechterzuordnungen eine Rolle spielen, was im Alltag vielfach geschieht (Formulare, Toiletten, Ansprachen, Präsentationen in Medien etc.). Und nicht zuletzt spielt die rechtliche Situation eine maßgebliche Rolle, so durch die in Deutschland bis heute erlaubten Konversionstherapien → [Konversionstherapien verhindern](#) und geschlechtsnormierenden Operationen an intergeschlechtlichen Säuglingen und Kindern → [inter* Schüler*innen unterstützen](#) sowie das pathologisierende Transsexuellengesetz → [Rechtliche Lage](#).

Studien zur gesundheitlichen Lage

LSBAT*I*Q Jugendliche weisen im Vergleich zur heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Jugendlichen ein höheres Depressionsrisiko, eine höhere Suizidgefährdung und einen höheren Substanzmissbrauch insbesondere durch Alkohol und Drogen auf (Wolf 2017).

Von den trans Kindern und Jugendlichen, die in der Spezialsprechstunde Hamburg vorstellig wur-

den (Becker et al. 2014), wiesen 21% selbstverletzendes Verhalten, 44% psychiatrische Störungen und 58% Depressionen auf. Zu den psychiatrischen Störungen gehörten u.a. affektive Störungen, Belastungsstörungen und ein niedriges Selbstwertgefühl. 51,5% der trans Kinder und Jugendlichen hatten jemals Suizidgedanken, hatten mindestens einen Suizidversuch hinter sich oder zeigten selbstverletzendes Verhalten. Davon hatten 42,2% aktuell, d.h. in den sechs Monaten vor der Studie, Suizidgedanken, 11,8% mindestens einen Suizidversuch hinter sich und 26,5% zeigten aktuell selbstverletzendes Verhalten (ebd.). Wie Zahlen aus der Schweiz zeigen, werden trans Personen außerdem häufiger mit einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTSD) diagnostiziert als cisgeschlechtliche Menschen (Jäggi et al. 2018). Bei intergeschlechtlichen Personen liegt laut einer vergleichenden Studie für die EU-Mitgliedsstaaten die Rate für Suizidgedanken bei 60% – verglichen mit 3% im Bevölkerungsdurchschnitt (Zeeman et al. 2018). Bei LSB-Personen unter 35 Jahren wurde in derselben vergleichenden Studie ein bis zu 1,5-Mal höheres Risiko für Suizidversuche, Depressionen, Angststörungen und Alkoholmissbrauch gefunden (Zeeman et al. 2018). Schwule, lesbische und bisexuelle Jugendliche haben außerdem laut einer weiteren vergleichenden Studie ein höheres Risiko für Essstörungen als heterosexuelle Jugendliche und haben öfter Zwangsstörungen und Aufmerksamkeitsdefizitstörungen, psychotische Störungen und Persönlichkeitsstörungen (Plöderl/Tremblay 2015).

Insbesondere trans Kinder und Jugendliche im Vergleich zu anderen Kindern und Jugendlichen³ weisen eine schlechte Gesundheitslage auf – und ihr Leidensdruck wird noch verstärkt, wenn sie keine Möglichkeit zur medizinischen Transition wie bspw. pubertätsblockierende Medikamente erhalten (vgl. Becker/Möller 2014). Eine medizinische Transition hat insofern einen positiven psychosozialen Effekt und zwar sowohl kurz- wie auch langfristig, so eine deutsche Studie (vgl. Becker et al. 2014, S. 490).

Weiterhin haben LSBAT*I*Q-Personen ein größeres Risiko, an Angststörungen zu erkranken und Alkohol und andere Drogen zu missbrauchen, so eine vergleichende Studie über alle EU-Staaten (Zeeman et al. 2018).

Aber die sexuelle Orientierung bzw. das Geschlecht haben nicht nur Auswirkungen auf die psychische Gesundheit, sondern auch auf die physische. So zeigen z.B. schwule Männer häufiger Probleme mit der Wirbelsäule, Muskel-Skelett-Erkrankungen, Arthritis und chronisches Erschöpfungssyndrom als heterosexuelle Männer. Schwule und bisexuelle Männer leiden häufiger an Verdauungs-, Leber- und Nierenproblemen als heterosexuelle Männer und lesbische Frauen haben häufiger ein Polyzystisches Ovarsyndrom (PCOS) als heterosexuelle Frauen (Zeeman et al. 2018). Lesbische und bisexuelle Frauen haben laut einer britischen Studie außerdem ein höheres Risiko an Krebs zu erkranken – und zwar an allen Arten von Krebs (NationalLGB&TPartnership 2018).

Eine weitere britische Studie konnte nachweisen, dass lesbische und bisexuelle cis Jugendliche bis zu zweimal öfter schwanger wurden als heterosexuelle – die Vermutung liegt nahe, dass lesbische und bisexuelle Jugendliche mit einer Schwangerschaft ihre ‚Heterosexualität‘ für ihr Umfeld beweisen wollen (NationalLGB&TPartnership 2018).

Einflüsse auf die Gesundheit

Die insgesamt schlechtere Gesundheitslage von LSBAT*I*Q-Personen und Jugendlichen im Speziellen lässt sich auf Mobbing und Diskriminierung, u.a. im Schulsystem, zurückführen (vgl. Wright/McKinley 2011). Bei trans Jugendlichen konnte eine direkte Verbindung zwischen Diskriminierung, psychosozialen Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten aufgezeigt werden (De Vries et al. 2010). Es lässt sich außerdem die plausible Hypothese formulieren, dass sich ein derart schlechter Gesundheitszustand auf die schulischen Leistungen von LSBAT*I*Q-Jugendlichen auswirkt (Zeeman et al. 2018).

LSBAT*I*Q-Personen erleben außerdem Diskriminierungen und Vorurteile im medizinischen Sektor, weswegen sie oft weniger medizinische Hilfe und Versorgung annehmen und auch damit schlechter gesundheitlich versorgt sind (Zeemann et al. 2018). Zusätzlich wissen viele Ärzt*innen und anderes medizinisches Personal nicht um die spezifischen Gesundheitsrisiken von LSBAT*I*Q-Personen. So werden bspw. bei lesbischen und bisexuellen cis Frauen seltener, teilweise auch gar nicht, Vorsor-



geuntersuchungen zu Gebärmutterhalskrebs gemacht, was eine frühe Krebserkrankung und damit höhere Todesraten zur Folge hat (NationalLGB&T-Partnership 2018). Auch bei trans Personen wird deutlich seltener auf sexuell übertragbare Krankheiten getestet, was ebenfalls schwer wiegende Folgen haben kann (ebd.).

Weitere Einflüsse auf die Gesundheitslage sind gesundheitsschädigendes Verhalten wie Alkoholmissbrauch, Nikotinabhängigkeit, Drogenmissbrauch usw., die von vielen LSBAT*I*Q-Personen zum Stressabbau bzw. zur „Selbstbehandlung“ bei psychischem Stress verwendet werden (vgl. NationalLGB&TPartnership 2018).

Gesundheitserziehung und gesundheitliche Versorgung

LSBAT*I*Q-Jugendliche erhalten allgemein zu wenige gesundheitsrelevante Informationen, die für sie spezifisch sind, z.B. zur Verhütung von sexuell übertragbaren Krankheiten bei bestimmten Sexualpraktiken oder bei einer (ggf. auch illegal erworbenen und ohne ärztliche Kenntnis eingenommenen) Hormoneinnahme bzw. hormonblockierenden Mitteln (vgl. Weiner 2016). Außerdem fehlen ihnen Zugänge zu spezifischen Beratungs- und Versorgungsangeboten, was wiederum zu einem höheren Risiko für emotionale und Verhaltensprobleme sowie psychiatrische Störungen führen kann (vgl. Becker et al. 2014). Zudem trauen sich viele LSBAT*I*Q-Jugendlichen nicht, sich vor ihren Ärzt*innen und anderem medizinischen Personal zu outen, so dass eine bedarfsgerechte Versorgung möglich ist (Wolf 2017). Hier kann die Schule unterstützen, indem sie für ein diskriminierungsarmes Umfeld für alle Jugendlichen sorgt, über Anlaufstellen für LSBAT*I*Q-Personen informiert und bei einer allgemeinen Gesundheitsaufklärung auch über spezifische Unterschiede informiert.

¹ Hierbei muss bedacht werden, dass das Gesundheitssystem in den USA und damit vor allem der Zugang zu Gesundheitsleistungen deutlich anders ist als in Deutschland.

² Das Deutsche Institut für Jugend und Gesellschaft, ein Teil der Offensive Junger Christen e.V., behauptet, dass die höhere Suizidrate unter LSBAT*I*Q-Jugendlichen auf ihr frühes Coming Out und frühe sexuelle Erfahrungen zurückzuführen seien.

³ Zur gesundheitlichen Situation von intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen (insbesondere mit einem kritischen Blick auf die geschlechtsnormierenden Operationen) liegen kaum Daten vor.

Literatur

- BECKER, INGA ET AL. (2014): Merkmale von Kindern und Jugendlichen mit Geschlechtsdysphorie in der Hamburger Spezialsprechstunde. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 63. Jg., 468-509.
- BECKER, INGA / MÖLLER, BIRGIT (2014): Besonderheiten und Herausforderungen in der Versorgung von Kindern und Jugendlichen mit Geschlechtsdysphorie. In: Schweizer, Katinka et al. (Hg.): Sexualität und Geschlecht. Psychosoziale, kultur- und sexualwissenschaftliche Perspektiven. Eine Festschrift für Hertha Richter-Appelt. Gießen: Psychosozial-Verlag, 125-136.
- DE VRIES, A.L. ET AL. (2010): Psychiatric comorbidity in gender dysphoric adolescents. In: Journal of child psychology and psychiatry, 52 Jg., H.11, 1195-1202.
- JÄGGI, TIZIANA ET AL. (2018): Gender Minority Stress and Depressive Symptoms in Transitioned Swiss Transpersons. In: BioMed Research International.
- MEYER, ILAN (2013): Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. In: Psychological Bulletin 129. Jg., H. 5, 674-697.
- NATIONAL LGB&T PARTNERSHIP (2018): #LBTWomensHealth18 Facts and Figures. [<https://nationalgbtpartnership.org/lbtwh/lbtwh-18/> Abruf 14.12.2018].
- PLÖDERL, MARTIN / TREMBLAY, PIERRE (2015): Mental health of sexual minorities. A systematic review. In: International Review of Psychiatry 27. Jg., H 5, 367-385.
- WEINER, SHARON (2016): Sexual Minority Health: A bibliography and preliminary study of the book literature. In: Medical Reference Services Quarterly, 36. Jg., H.1, 49-61.
- WOLF, GISELA (2017): Lesbengesundheit. Vortrag an der Universität Freiburg am 20.11.2017.
- WRIGHT, PAUL / MCKINLEY, CHRISTOPHER (2011): Mental Health Resources for LGBT Collegians: A Content Analysis of College Counseling Center Web Sites. In: Journal of Homosexuality, 58. Jg., H.1, 38-147.
- ZEEMAN, LAETITIA ET AL. (2018): A review of lesbian, gay, bisexual, trans and intersex health and healthcare inequalities. In: European Journal of Public Health. [<https://academic.oup.com/eurpub/advance-article/doi/10.1093/eurpub/cky226/5151209> Abruf: 14.12.2018]
- Autor*in**
- Annika Spahn** hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net). Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com



Erfahrungsbericht

Cai, 29 Jahre alt

2004. Biologie, Sexualekundeunterricht in der 7. Klasse eines humanistischen Gymnasiums. Mein Biologielehrer, tatsächlich eine*r der freundlichsten und liberalsten Lehrer*innen meiner Schule, erklärt gerade, dass die meisten Menschen zwar heterosexuell sind, aber dass es auch Homosexuelle gibt und dass DIE aber nichts dafür können und dass man DIE auch respektieren muss. Ein Klassenkamerad - er hat einen älteren Bruder und ist scheinbar deutlich besser informiert als ich - fragt, wie das denn mit bisexuellen Menschen sei. Gibt es nicht auch Menschen, die sich in Männer und Frauen verlieben können?

Ich bin beeindruckt. Von sowas hatte ich trotz meines recht liberalen Elternhauses noch nie gehört. Herr B. schluckt, sichtbar aus dem Konzept gebracht und erklärt dann, dass das einfach nur Menschen sind, die sich noch nicht entschieden haben. Selbst ich, uninformiert und 13 Jahre alt, kann erkennen, dass das vermutlich nicht die ganze Wahrheit ist.

Einen Computer mit Internetzugang und wenigstens so etwas Ähnliches wie Privatsphäre, um mich in Ruhe informieren zu können, habe ich erst einige Jahre später.

So viel ‚weiß‘ ich bis zum Ende meiner Schulzeit 2009 und teilweise bis weit in meine 20er hinein: Es gibt schwule und lesbische Menschen und man sollte auch nett zu DENEN sein. Vielleicht gibt es darüber hinaus auch mehr?

Aber an ‚unserer guten Schule‘ gibt es all sowas bestimmt sowieso nicht.

Nach meinem Abitur erfahre ich, dass zwei meiner Schulfreundinnen mittlerweile feste Freundinnen haben. Jetzt, Ende 20, identifiziere ich mich als bisexuell - wenn es mal jemand genau wissen will, als panromantisch-demisexuell, als queer oder auch einfach als Caitlin. Ich habe nie aufgrund meiner Sexualität oder Genderidentität leiden müssen und ich weiß, dass das gruseligerweise immer noch ein Privileg ist. Aber ich frage mich doch, wie viel einfacher und weniger verwirrend mein Erwachsenwerden hätte sein können, wie viele andere vielleicht nicht hätten alleine leiden müssen, hätten wir mehr Wissen gehabt, um uns selber zu verstehen und eine offene Atmosphäre gehabt, um uns auszutauschen.

Annika Spahn

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sind nicht behandlungsbedürftig: Konversionstherapien verhindern

Mit Konversionstherapien sollen gewaltvoll sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Selbstbestimmungen verändert werden, wenn sie nicht in die heterosexuelle zweigeschlechtliche Norm passen. Der Text klärt über die sogenannten Konversionstherapien, den aktuellen Forschungsstand und die mit ihnen verbundenen Gefahren auf.

Konversionstherapien, auch Reparaturtherapien genannt, sind (psycho-)therapeutische Versuche, die sexuelle bzw. romantische Orientierung und / oder das selbstbestimmte Geschlecht einer Person zu verändern. Dabei soll die Person heterosexuell und cisgeschlechtlich werden. Meistens sind von Konversionstherapien schwule, lesbische und trans Personen betroffen, allerdings lässt die neue Forschung darauf schließen, dass auch asexuelle, bi+sexuelle und polyamoröse Menschen Konversionstherapien unterzogen werden. Konversionstherapien finden vor allem in christlich-evangelikalen Milieus Anwendung. Betroffen sind vor allem Erwachsene, die z.B. Homo- oder Transfeindlichkeit internalisiert haben, oder Minderjährige, deren Coming Out von ihren (streng gläubigen) Eltern bzw. Erziehungsberechtigten nicht akzeptiert wird. Homosexualität ist seit 1992 durch die Weltgesundheitsorganisation nicht mehr als psychische Krankheit definiert, d.h. Homosexualität wird also nicht als behandlungsbedürftig angesehen. Dementsprechend lehnt die Bundesärztekammer Konversionstherapien ab. Der Weltärztebund hielt 2013 fest, dass Homosexualität zur natürlichen sexuellen Vielfalt gehört und keiner Therapie bedarf (Mahler 2014). Gleiches lässt sich auch für Transgeschlechtlichkeit sagen. Dennoch sind diese Therapien aber gesetzlich (noch) nicht verboten; so werden sie regulär auch nicht von Krankenkassen übernommen. Behandelnde Ärzt*innen rechnen oft Konversionstherapien über andere Diagnoseschlüssel ab, sodass in Deutschland Konversionstherapien sogar von Krankenkassen finanziert werden.

In Deutschland vertreten vor allem *Offensive jun-*

ger Christen (OJC) und das wissenschaftlich anmutende *Deutsche Institut für Jugend und Gesellschaft (DIJG)* die Ansicht, Homosexualität könne geheilt werden.

Es gibt in Deutschland keinerlei Forschungen zu Konversionstherapien, wie sie ablaufen, welche Methoden zum Einsatz kommen und welche Folgen sie für Betroffene haben. Aus den USA ist bekannt, dass in Konversionstherapien zum einen psychotherapeutisch gearbeitet wird, z.B. in Form von Gesprächstherapien; dass aber auch physische Mittel zum Einsatz kommen, wie Aversionstherapien. Hier werden beispielsweise den Betroffenen homoerotische Pornos gezeigt und währenddessen Schmerzen zugefügt oder sie werden medikamentös zum Erbrechen gebracht. In der Vergangenheit wurden auch Elektroschocks eingesetzt.

Wissenschaftlich gesehen sind Konversionstherapien Unsinn und führen nicht zum Erfolg, also der Änderung des selbstbestimmten Geschlechts und / oder der sexuellen oder romantischen Orientierung. Im Gegenteil: Sie sind enorm gefährlich; oft verursachen sie bei den Überlebenden Suizidgedanken, Depressionen, Drogenmissbrauch und Traumata. 90% der Überlebenden bezeichnen die Therapien als verletzend, drei Viertel der Befragten brach die Therapie ab, weil sie keinen Erfolg brachte und ein Fünftel brach sie aufgrund eines Nervenzusammenbruchs ab. (Deschamps/Singer 2017, S. 77).

Weiterführende Literatur

DESCHAMPS, DAVID / SINGER, BENNETT (2017): LGBTQ stats. Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer People by the Numbers. New York: the new press.

LAMPRECHT, ODA / DEKER, CHRISTIAN / STANGE, JENNIFER (2014): Die Schwulenheiler. Artikel und Dokumentation. [www.daserste.ndr.de/panorama/Die-Schwulenheiler,schwulenheiler105.html], eingesehen am: 10.12.2018]

MAHLER, LIESELOTTE (2014): Sexuelle Orientierung. Deutsches Ärzteblatt, H 111(6): A-214/ B-182 /C-178. [www.aerzteblatt.de/archiv/153986/Sexuelle-Orientierung-Variationsvielfalt-jenseits-der-Pathologie], eingesehen am: 09.12.2018]

NCLR [NATIONAL CENTRE FOR LESBIAN RIGHTS]: Born Perfect: The facts about conversion therapy. [<http://www.nclrights.org/bornperfect-the-facts-about-conversion-therapy/>], eingesehen am: 09.12.2018]

REINMUND, SALONIDA (2015): Konversionstherapie (still) en vogue? Eine Befragung österreichischer Psychotherapeut_innen zu ihren Erfahrungen und Einstellungen bezüglich sogenannter Konversionsbehandlungen. Diplomarbeit. [othes.univie.ac.at/40482/1/2015-12-09_0548588.pdf], eingesehen am: 09.12.2018]

WEICKER, REINHOLD (2008): Ist Veränderung der sexuellen Orientierung möglich? [www.huk.org/2-uncategorised/152-fundamentalismus-veraenderung-moeglich-weicker?highlight=WyJrb252ZXJzaW9u], eingesehen am: 09.12.2018]

WWW.ZWISCHENRAUM.NET (eine deutschsprachige Selbsthilfeorganisation für Lesben und Schwule mit evangelikalem, pietistischem und charismatischem Hintergrund)

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).

Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Erfahrungsbericht

Jennifer, 20 Jahre alt

Als ich mich mit 17 auf Facebook outete, hatte ich Angst davor, am nächsten Tag in die Schule zu kommen.

Der nächste Schultag war unglaublich, mehrere Menschen, mit denen ich nie wirklich Kontakt hatte, kamen auf mich zu und sagten, dass sie mich akzeptieren. Nach kurzer Zeit hatten sich alle Mitschüler*innen, mit denen ich Zeit verbrachte, meinen richtigen Namen und meine Pronomen eingeprägt und haben mir das wunderbare Gefühl gegeben, wirklich ich zu sein. Ich kam mit weiblich gelesener Kleidung und Makeup zur Schule und bekam Komplimente dafür. Ich habe mich mit einigen Menschen, die ich überhaupt nicht kannte, angefreundet. Alles schien gut, bis nach kurzer Zeit mein Deutschlehrer das Ganze mitbekam.

Er war an sich ein netter Mensch und wollte mir helfen, doch er hatte so große Angst vor meinem (transfeindlichen) Vater, dass er sich nicht traute, meinen richtigen Namen und meine richtigen Pronomen zu verwenden. Nach jeder einzelnen Unterrichtsstunde sollte ich noch mit ihm reden, und er wollte unbedingt mit meinen Eltern sprechen und sich eine „Erlaubnis“ einholen, um mich korrekt anzusprechen. Damals war die Beziehung zu meinen Eltern so schlecht wie nie und ich wollte kein Gespräch. Der Lehrer wollte dies nicht hinnehmen und so wurde jede Unterrichtsstunde zu einem Hoffen, dass ich es schaffen würde, rechtzeitig den Raum zu verlassen. Somit war dann der Lehrer, der sich am meisten „Mühe“ gemacht hat, unterstützend zu sein, der, der mir durch seine Übergriffigkeit am meisten geschadet hat.

Meine Erfahrungen waren bestimmt positiver als die der meisten Menschen, was auch an meinem cis-passing (eins sieht mir nicht mehr an, dass ich trans bin), das ich bereits pre-HRT (bevor ich meine Hormonersatztherapie begonnen habe) hatte, gelegen hat. Heute bin ich stealth (die Menschen in meinem Umfeld denken, ich wäre cis) in der Berufsschule und bekomme viel mehr transfeindliche Aussagen mit, da die Mitschüler*innen sich in meiner Nähe nicht zurückhalten. Gerade deshalb habe ich Angst, mich ins WLAN der Schule einzuloggen, da dann mein Deadname (der Name, den meine Eltern mir gegeben haben, da ich ihn nicht mehr nutze wird er als "tot" angesehen) sichtbar an der Beamerprojektionsfläche steht.

Rebecca Gustke, Juliette Wedl, Annika Spahn

Heteronormativität und Cisnormativität in Bildungsmaterialien

Heteronormativität und Cisnormativität beschreiben gesellschaftliche Machtverhältnisse, die schwule, lesbische, bisexuelle, asexuelle, trans, inter* und queere Menschen diskriminieren. Diese Strukturen finden sich auch in Bildungsmaterialien, so auch in Schulbüchern. Der Beitrag stellt den aktuellen Forschungsstand hierzu vor.

Heteronormativität bezeichnet ein gesellschaftliches Machtverhältnis, in dem Heterosexualität und ein binäres Geschlechterverhältnis und -verständnis als Norm gelten; Abweichungen werden sanktioniert. Das bedeutet: Menschen, die nicht heterosexuell sind oder von denen angenommen wird, dass sie nicht heterosexuell sind, erleben Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalt.

Cisnormativität beschreibt ebenfalls ein gesellschaftliches Machtverhältnis, in dem Menschen als grundsätzlich cisgeschlechtlich imaginiert werden. Cisgeschlechtlich bedeutet, dass eine Person sich mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifiziert. Es ist damit der Gegenbegriff zu trans. Transgeschlechtliche Menschen erleben aufgrund von Cisnormativität Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalt.

Sowohl Heteronormativität wie auch Cisnormativität durchziehen unser ganzes Leben und unseren Alltag. Sie finden sich somit auch in der Schule und in Bildungsmaterialien.

Wieso brauchen wir LSBAT*I*Q-inklusive Bildungsmaterialien?

Homo- und transfeindliche Schimpfwörter gehören zu den geläufigsten auf deutschen Schulhöfen – auch wenn dem Gebrauch nicht immer feindliche Einstellungen zugrunde liegen, so führen sie doch zu Diskriminierungen (Klocke 2016). Auch werden die Schimpfwörter zu allgemeingebräuchlichen Abwertungskategorien, die jenseits der Lebensrealität der bezeichneten Personen sowie auf Objekte angewendet werden: Eine Person muss nicht real schwul sein, um als solche bezeichnet zu werden und selbstverständlich hat ein Gegenstand keine sexuelle Orientierung. Pädagog*innen

denken häufig, Schüler*innen wüssten nicht, was diese Worte wirklich bedeuten und ignorieren somit, dass diese Beleidigungen Teil einer größeren LSBAT*I*Q-feindlichen Struktur in Bildungskontexten sind (Schmidt/Schondelmeyer 2015).

Viele LSBAT*I*Q-Jugendliche haben bereits während der Schulzeit ihr Coming Out und nehmen die Schule als Ort vieler Diskriminierungen wahr → [Lebenssituation Jugendliche](#). LSBAT*I*Q-inklusive Bildungsmaterialien sind ein wichtiger Schritt, diese Situation zu ändern, da alleine das Wissen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt Diskriminierungen an Schulen nachhaltig reduziert (Klocke 2016). Eine von Akzeptanz geprägte Bildungskultur, in der Gewalt und Diskriminierung abgebaut werden, ist für alle Schüler*innen relevant – auch für diejenigen, die nicht Teil der LSBAT*I*Q-Community sind. Eine Studie zeigt (Maschke/Stecker 2017, S. 17ff.), dass sowohl nicht-körperliche als auch körperliche sexualisierte Gewalt für die Betroffenen teils länger andauernde belastende Folgen hat. Aber auch diejenigen, die nur davon gehört haben, fühlen sich belastet. Ein Ergebnis der Studie ist: „Bei den Schülerinnen und Schülern, die sexualisierte Gewalt erlebt, beobachtet oder davon gehört haben, ist die Schul- und Lernfreude signifikant geringer als bei den Befragten, die keine sexualisierte Gewalt in dem jeweiligen Bereich erlebt haben“ (ebd., S. 19). Diese Auswirkungen zeigen sich auch bei den Aggressor*innen. Zudem schafft eine diskriminierende Atmosphäre insgesamt für alle einen hohen Druck, sich normenkonform zu verhalten. Weitere Aspekte sind wichtig: z.B. identifizieren sich viele Männer, die Sex mit Männern haben, nicht als schwul oder bisexuell, sondern als heterosexuell

(AVERT 2017). LSBAT*I*Q-inklusive Bildung stellt allen Schüler*innen wichtige Informationen für sicheren Sex bereit und bestärkt sie darin, Fragen zu stellen und sich Unterstützung zu holen. Eine inklusive Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Geschlecht und von sexueller Orientierung ermöglicht einen offenen, wertschätzenden Umgang und betont die Wichtigkeit von Selbstbestimmung und Nicht-Diskriminierung für alle.

Wenn Bildungskontexte diese Themen nicht aufgreifen, implizieren sie, dass die Existenz und Lebensrealitäten von LSBAT*I*Q-Menschen unwichtig seien. Durch eine vielfalts-inklusive Bildung hingegen wird Kindern und Jugendlichen vermittelt, dass LSBAT*I*Q-Menschen Teil ihres alltäglichen Lebens sind, denen mit Akzeptanz und Respekt begegnet werden soll. Die Förderung von Akzeptanz für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist Teil der Rahmenlehrpläne der Bundesländer → [Rahmenlehrpläne](#) und somit Auftrag der Schulen – die Schulbücher bilden dieses bis heute leider nur in ungenügendem Maße ab.

Heteronormativität und Cisnormativität in Schulbüchern

Fast antik wirkt in den Zeiten der Digitalisierung das gedruckte Schulbuch und dennoch gilt es nach wie vor als das Leitmedium für den Unterricht (vgl. Kahlert 2010, S. 44). Das Schulbuch hat dabei drei Funktionen: 1) relevante Informationen entsprechend des aktuellen Wissensstandes aufzuzeigen, diese 2) in Abstimmung mit den curricularen und schulbezogenen Vorgaben auszusuchen sowie sie 3) pädagogisch aufzubereiten (Stein 1977, S. 9). Schulbuchanalysen zeigen jedoch, dass diese Funktionen im Bereich der Darstellung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt nicht angemessen erfüllt werden.

Mehrere Studien haben festgestellt, dass heteronormative und cisnormative Konzepte noch immer sehr dominant in Schulbüchern sind. Gustke (2018) arbeitet anhand der Schulbücher für Werte und Normen in Niedersachsen heraus, dass die abgebildeten berühmten Personen vorwiegend männlich sind – auch wenn die Geschichte durchaus erfinderische und berühmte Frauen aufzuweisen hat (Pusch/Gretter 2002) – sowie weibliche Expertinnen selten in Schulbüchern zu finden sind. Fähigkeiten, Eigenschaften und Tätigkeiten bleiben überwiegend

stereotyp verteilt. Berufe werden geschlechtlich zugewiesen und Zuschreibungen mindestens implizit reproduziert, z.B. indem sogenannte weibliche Berufe abgewertet werden. Zwar werden auf den verschiedenen Ebenen auch Stereotype gebrochen – aber fünfmal häufiger werden sie reproduziert. Anstatt einer Aufklärung über heteronormativen Geschlechtervorstellungen ziehen sich die immer gleichen Geschlechterstereotype durch die Bücher. Geschlecht wird als eindeutig biologisch bestimmt gesetzt und die Zwei-Geschlechter-Ordnung naturalisiert – die Biologie geht heute jedoch eher von Geschlecht als Spektrum aus (Ainsworth 2015) → [Thematische Einleitung](#). Weder Inter*- noch Transgeschlechtlichkeit tauchen auf oder werden zum Thema. Bittner (2013) konnte in ihrer Studie für die GEW immerhin in zwei Biologiebüchern jeweils eine Stelle finden, in denen Intergeschlechtlichkeit und Transgeschlechtlichkeit erwähnt werden. Bei diesen handele es sich jedoch um „stark verkürzte Darstellungen“ (Bittner 2013, S. 13), die wichtige Aspekte ausblenden und nicht dem aktuellen Stand der Forschung entsprechen. In dieser Studie wurde zudem die Vielfalt sexueller Orientierung untersucht. Erwähnt werden in den Biologiebüchern ausschließlich Hetero- und Homosexualität, wobei letztere klar als die Ausnahme von der Norm beschrieben werde. Das belegt auch die Studie „Und das ist Homostadt“ (LUSK 2011), für die insgesamt 365 Schulbücher der Fachrichtungen Geschichte, Religion, Englisch, Sozialwissenschaften / Politik, Deutsch und Biologie analysiert wurden. Doch selbst diese vorhandenen Beschreibungen von Homosexualität wurden von den Forscher*innen als eher kritisch bewertet, da sie oft wichtige Themengebiete auslassen oder sogar falsche Informationen enthalten (vgl. LUSK 2011, S. 18). Auffällig dabei ist, dass sich weitaus mehr Thematisierungen von Vielfalt sowohl geschlechtlicher Identität als auch sexueller Orientierung in den Schulbüchern für höhere Klassenstufen finden lassen; denn wiederum keine Erwähnung dieser konnte in den zehn Grundschulbüchern der Fachbereiche Deutsch, Mathematik, Englisch und Ethik, die Jochim (2014, S. 62) untersucht hat, festgestellt werden. Stattdessen werden in diesen nur Familienkonstellationen mit jeweils einer Mutter und einem Vater vorgestellt. Und noch ein Punkt: Die Schulbücher verwenden insgesamt nur selten geschlechter-



gerechte Sprachformen → [Geschlechtergerechte Sprache](#): Eine ausführliche Auseinandersetzung aus linguistischer Perspektive findet sich bei Ott (2017).

Selbst in Fächern, in denen die Kerncurricula fest vorschreiben, dass Vorurteile, Selbstkonzepte und Sexualität behandelt werden sollen wie im Fach Ethik oder Werte und Normen sowie Biologie, wird diesen Bereichen nur selten der erforderliche Raum gegeben, wie die Schulbuchstudie von Gustke (2018) zeigt. Ergänzend zu dieser hat Gustke im Nachgang auch die Schulbücher begleitenden Lehrer*innenbände untersucht. Hier gibt es zumindest Anregungen, sich kritisch mit Klischees auseinanderzusetzen. Die Pädagog*innen werden aufgefordert, auf die individuellen Fragen und Ansichten ihrer Schüler*innen einzugehen. Als Anregung wird empfohlen, die Schüler*innen zu Themen wie „Homosexualität und Gleichberechtigung“ recherchieren zu lassen. Geschlecht bleibt dabei eindeutig binär definiert, z.B. wenn immer wieder vorgeschlagen wird, dass sich die Schüler*innen in die Rolle des „anderen“ Geschlechts hineinversetzen sollen. Es tauchen nur Hetero- und Homosexualität auf, wobei letztere als ein „sensibles“ Thema markiert wird, womit die Heteronormativität verfestigt wird.

Zusammenfassend kommen alle Studien zu dem Ergebnis, dass Vielfalt größtenteils vernachlässigt wird und wichtige Aspekte der Problematisierung von Heteronormativität fehlen. Die Unterstützung der Pädagog*innen beim Aufgreifen der Themen im Unterricht ist nicht ausreichend und beruht häufig auf einem veralteten oder falschen Wissensstand. Damit sind sie weitestgehend auf sich gestellt bei der Suche nach geeigneten Aufgaben oder Kopiervorlagen – wobei die Auswahl nicht selten vom Alltagswissen geleitet ist und Materialien genutzt werden, die ebenfalls nicht dem aktuellen Forschungsstand entsprechen (vgl. Jenderek 2015). Mit Sicht auf aktuelle Ereignisse wie der Einführung der Geschlechtsoption divers ist zu hoffen, dass die Vielfalt künftig Einzug in die Schulbücher erhält. Materialien hierfür stellen wir im Band 2 dieser Broschüre vor. Zudem zeigen die Ergebnisse, wie wichtig qualifizierte Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich sind → [Fort- und Weiterbildungen pädagogischer Fachkräfte](#).

Literatur

- AINSWORTH, CLAIRE (2015): Die Neudefinition des Geschlechts. In: spektrum.de. [www.spektrum.de/news/die-neudefinition-des-geschlechts/1335086, eingesehen am 12.12.2018].
- BITTNER, MELANIE (2013): Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern. [www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25114&token=0d0285eea051ead0e517324549c9c250e1e2bfc3&download=&n=PraxisGo_LSBTL_web.pdf, eingesehen am 12.12.2018].
- GUSTKE, REBECCA (2018): Mädchen sind Zicken, Jungs sind Angeber. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Thematisierung von geschlechtlicher Vielfalt in Schulbüchern des Fachs Werte & Normen. [www.researchgate.net/publication/330468082_Madchen_sind_Zicken_Jungen_sind_Angeber_Eine_qualitative_Inhaltsanalyse_der_Thematisierung_von_Geschlechtlicher_Vielfalt_in_Schulbuchern_des_Faches_Werte_Normen, eingesehen am 12.12.2018].
- JENDEREK, LYDIA (2015): Der Einsatz von geschlechterunterscheidenden Materialien in der Schule. In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript, 47-65.
- JOCHIM, VALERIE (2014): „Weil Mädchen anders lernen“. Die Konstruktion von Geschlecht in Grundschulbüchern und ihre heteronormative Wirkmächtigkeit. Eckert Working Papers 2014/9. [www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00270, eingesehen am 12.12.2018].
- KAHLERT, JOACHIM (2010): Das Schulbuch - ein Stiefkind der Erziehungswissenschaften? In: Fuchs, Eckhardt/ Kahlert, Joachim/ Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-56.
- KLOCKE, ULRICH (2016): „Homophobie und Transphobie in Schulen und Jugendeinrichtungen: Was können pädagogische Fachkräfte tun?“ Herausgegeben vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. [www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/6106/homophobie-und-transphobie-in-schulen-und-jugendeinrichtungen-was-k-nnen-p-dagog.html, eingesehen am 12.12.2018].
- LUSK AUTONOMES LESBEN- UND SCHWULENREFERAT (Hg.) (2011): „Und das ist Homostadt“. Schwullesbische Lebensweisen in NRW Schulbüchern. Eine Studie im Rahmen der Aktionswoche gegen Sexismus und Homophobie an der Universität Köln. [archiv.lusk.de/?p=221, eingesehen am 12.12.2018].
- MASCHKE, SABINE / STECHER, LUDWIG (2017): Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher. Öffentlicher Kurzbericht der Speak! Studie. [www.speak-studie.de/assets/uploads/kurzberichte/201706_Kurzbericht-Speak.pdf, eingesehen am 12.12.2018].
- OHNE AUTOR*IN (2017): „Men who have sex with men (MSM), HIV and AIDS“. In: Avert. Global information and education in HIV and AIDS, 25.04.2017. [www.avert.org/professionals/hiv-social-issues/key-affected-populations/men-sex-men, abgerufen am 12.12.2018].
- OTT, CHRISTINE (2017): Sprachlich vermittelte Geschlechterkonzepte. Eine diskurslinguistische Untersuchung von Schulbüchern der Wilhelminischen Kaiserzeit bis zur Gegenwart. Berlin: de Gruyter.
- PUSCH, LUISE / GREYTER, SUSANNE (2002): Berühmte Frauen. Dreihundert Porträts. Berlin: Suhrkamp.
- SCHMIDT, FRIEDRIKE / SCHONDELMAYER, ANNE-CHRISTIN (2015): „Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt - (k)ein pädagogisches Thema?“ In: Schmidt, Friedrike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute (Hg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer, 223-240.
- STEIN, GERD (1977): Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchung zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. Wuppertal: Henn.

Weiterführende Literatur

OTT, CHRISTINE (2016): Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht. Eine Bibliographie. [www.germanistik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/05010600/Bibliographie_Ott_Schulbuchanalysen_Geschlecht.pdf, eingesehen am 12.12.2018.]

Autor*innen

Rebecca Gustke studiert Medienwissenschaften und hat ihre Bachelorarbeit über geschlechtliche Vielfalt in Schulbüchern geschrieben. Neben ihrem Studium ist sie als wissenschaftliche Hilfskraft am Braunschweiger Zentrum für Gender Studies tätig.

Juliette Wedl (Dipl.-Soz.) ist Diplom-Soziologin mit den Nebenfächern Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Psychologie. Zudem studierte sie zwei Jahre Gesellschaftslehre und Kunst auf Lehramt. Sie ist Geschäftsführerin des Braunschweiger Zentrums für Gender Studies und leitet das Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“. Sie ist Autorin des Spiels „Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben“ (www.identitaetenlotto.de) und Ko-Herausgeberin des Sammelbandes „Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung“.

Kontakt: j.wedl@tu-braunschweig.de, juliette.wedl@identitaetenlotto.de

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).

Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de

Schulische Aktionen

Es gibt viele kleine Ideen, mit denen im Schulalltag auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aufmerksam gemacht und Homo-, Trans- und Inter*feindlichkeiten abgebaut werden können. Einige stellen wir in dieser Broschüre in verschiedenen Infokästen vor.

Wear-Purple-Day

(letzter Freitag im August,
auch Spirit Day (dritter Donnerstag im Oktober))

In den USA ist seit 2010 der dritte Donnerstag im Oktober der Spirit Day-Aktionstag, um auf Homo-, Trans- und Inter*feindlichkeiten aufmerksam zu machen - in Australien wurde der Wear-it-Purple-Day mit demselben Ziel für den letzten Freitag im August kreiert. An diesem Tag tragen alle Menschen, die sich mit der LSBAT*I*Q-Community solidarisch zeigen wollen, ein lilafarbenes T-Shirt oder Oberteil. Auch an deutschen Schulen erfreut sich der Wear-it-Purple Day immer größerer Beliebtheit. LSBAT*I*Q-Jugendliche und Lehrkräfte können so sehen, wie viele Menschen sich für sie einsetzen und sie unterstützen. Die Schule kann außerdem ein Gruppenbild aller Lilatragenden aufnehmen und in der Schule das ganze Jahr in Form von z.B. Postern auf das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aufmerksam machen.

Christian Müller

Wie die privaten Einstellungen zu LSBAT*I*Q pädagogisches Handeln beeinflussen

Unsere Einstellungen sind u.a. das Ergebnis von Geschichte, Kultur und Gesellschaft. Wir sind und wurden durch unsere Umwelt geprägt. Einstellungen, Werte und Überzeugungen färben unsere pädagogischen Handlungen. Gender- und Queerkompetenzen sind dafür wichtig, es braucht aber Zeit, diese zu stärken.

Wir können wohl davon ausgehen, dass Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen, also pädagogisch Handelnde, ganz unterschiedlich zu LSBAT*I*Q eingestellt sind. Jede*r wird anhand der erlebten Erziehung, der eigenen sexuellen Orientierung und des eigenen Geschlechts, der medialen Aufmerksamkeit, beruflichen Entwicklung und anhand von persönlichen Begegnungen mal mehr, mal weniger mit LSBAT*I*Q-Menschen und ihren Anliegen berührt worden sein. Die Umwelt und insbesondere das meist stark heteronormativ¹ aufgeladene soziale Umfeld tragen erheblich dazu bei, welche Einstellungen mit LSBAT*I*Q verknüpft sind.

Wer beispielsweise in jungen Jahren in einer Familie groß geworden ist, in der konservative und homofeindliche Haltungen gelebt wurden, wird in der beruflichen pädagogischen Laufbahn auf vielfältige Lebensweisen eher irritiert und ablehnend reagieren. Hingegen könnte wertschätzendes Erleben von LSBAT*I*Q-Themen in der Kindheit positive Werte und Überzeugungen mit sich tragen. Das pädagogische Handeln wird durch die privaten Einstellungen beeinflusst sein. Möglicherweise wird diese Person bewusst und unbewusst ein Bild von LSBAT*I*Q-Menschen in der pädagogischen Arbeit zeichnen – ganz unaufgeregt und ganz selbstverständlich.

Professionelle Haltung führt zu pädagogischem Handeln

Dem pädagogischen Handeln liegt eine allgemeine professionelle Haltung zu Grunde. Private Einstellungen, Werte und Überzeugungen beeinflussen das pädagogische Handeln. Historische, kulturelle und gesellschaftliche Prägungen sind untrenn-

bar mit dieser Haltung verbunden. Hierin finden sich (auch) Einstellungen zu LSBAT*I*Q. Haltung ist dem pädagogischen Handeln übergeordnet, insofern wirkt sich der innere Werte- und Überzeugungshorizont auf die Interaktion und Handlungsbereitschaften aus.

„Sozialarbeiter_innen haben, so die Formulierung im Code of Ethics, die Aufgabe, Verschiedenheit (Diversity) anzuerkennen, Ressourcen gerecht zu verteilen sowie ungerechte Politik und Praktiken zurückzuweisen“ (Czollek/ Perko/ Weinbach 2009, S. 192). Dieses kann auch auf Lehrkräfte übertragen werden. Mit diesen Worten sei der Referenzrahmen für pädagogisches Handeln markiert.

In Studien wird deutlich, welche Rolle insbesondere Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte bezüglich des Abbaus von Homo- und Transfeindlichkeit an Schulen und anderen pädagogischen Institutionen besitzen. So wurde u.a. in der Studie von Klocke (2012) belegt, dass Schüler*innen positiver gegenüber lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgeschlechtlichen Personen eingestellt sind, wenn sie erleben, dass die Lehrkräfte gegen Diskriminierung gegenüber LSBAT*I*Q-Schüler*innen einschreiten und hier aktiv intervenieren. Das tun Lehrer*innen häufiger, wenn sie sich mit den Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt auskennen und über Wissen und Erfahrungen verfügen (vgl. Klocke 2012).

Auch in Bezug auf trans Jugendliche an Schulen wird die Rolle der Lehrkräfte deutlich. Wenn die Schulleitung und die Lehrkräfte den Prozess der Transition unterstützen, hat das positive Auswirkungen auf den jungen Menschen und somit auf

die psychosoziale Gesundheit und Lernfähigkeit. Schüler*innen mit dem richtigen Pronomen und Namen anzusprechen und die Namenseinträge im Klassenbuch entsprechend zu führen, wirkt positiv (vgl. Fuchs et al. 2012).

Formen der Anerkennung von Vielfalt

Czollek u.a. (2009, S. 194) unterscheiden verschiedene Formen von Anerkennung und führen diese in Bezug auf die Haltungsfrage aus. Es braucht eine Haltung von Anerkennung, die das Vielfältige im Menschen akzeptiert, nicht nur duldet. Diese Form der Anerkennung bezeichnen die Autor*innen als *affirmative Anerkennung*, die es möglich macht, Subjekt und dessen Handlungen zu trennen. An einer Grundschule könnte sich beispielsweise folgendes zutragen: Ein Kind, das bisher als männlich gelesen wurde, nutzt die Hofpause, um in Mädchenkleidern zu spielen. Die Kleider hat das Kind aus dem Theaterraum heimlich entwendet. Im Gespräch erklärt das Kind, dass die bisherige männliche Zuschreibung falsch und dass es weiblich sei. Im Sinne affirmativer Anerkennung ist das Kind in dieser Aussage zu akzeptieren. Die Handlung der Person (Entwendung von Kleidung) ist getrennt zu betrachten.

Davon zu unterscheiden ist die *transformative Anerkennung*, die pädagogische Fachkräfte darüber hinaus brauchen. Diese Haltung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Personen sich selbst der Veränderung durch andere hingeben und sich selbst von der Vorstellung des ‚Allwissenden und Allmächtigen‘ befreien. Das heißt, den Egozentrismus aufzugeben, indem über den Weg des Perspektivwechsels ein dialogischer Prozess möglich wird, in dem das Gegenüber erfahrbar und begreifbar wird. Im Kontext Schule könnte sich beispielsweise ein junger Mensch an eine Fachkraft wenden und offenbaren, dass Mobbing aufgrund der sexuellen Orientierung (schwul) häufig auftritt, seitdem er von Mitschüler*innen über soziale Netzwerke geoutet wurde. Er wünscht sich Hilfe und Unterstützung. Die Reaktion der Fachkraft würde im Sinne transformativer Anerkennung die erfahrene und mächtige Rolle des Erwachsenen verlassen können und mittels eines Dialogs erfahren und begreifen können, was in der Person vorgeht und gemeinsam Lösungsschritte erarbeiten.

Natürlich werden sich unter diesem Rahmen ethische Konfliktsituationen ergeben. Daher sind Konfliktkompetenzen und Kompetenzen in Konfliktlösungsverfahren mit Dialogkompetenzen notwendige Anforderungen an die Pädagog*innen.

Eine ganze Reihe an Gender- und Queerkompetenzen, führen Czollek u.a. (2009, S. 201f.) auf, die ich für ausgesprochen wichtig erachte. Einige seien hier beispielhaft benannt:

- * Sozialkompetenz
[Wahrnehmen, Identifizieren, Anerkennen, Umgehen],
- * Individual Kompetenzen
[Wahrnehmen, Reflexion],
- * Fach- und Sachkompetenz, Kognitive Kompetenzen
[Daten, Fakten, Kenntnisse zu Gender] und
- * Methodenkompetenz
[Beratung, Wissen um Gender, Stereotype]

Das heißt: Fachkräfte können LSBAT*I*Q-Personen stärken, indem sie gendersensibel sind, die geschlechtliche Vielfalt anerkennen und mit dieser Vielfalt im Alltag umgehen. Im Kontext Schule sollten also beispielsweise eben keine heteronormativen Formulierungen (Jungen und Mädchen) genutzt werden, sondern alle Personen angesprochen werden („Schüler_innen“ oder „Schüler*innen“). Um gleichberechtigte Kommunikationen aufzubauen, sind Kenntnisse zu Gender und Stereotypen notwendig. Wer beispielsweise auf die Aussage eines Jungen „Ich habe mich verliebt“ mit dem Satz „Wer ist denn die Glückliche?“ reagiert, setzt voraus, dass der Junge sich ausschließlich in Mädchen verliebt und setzt mit dieser Frage eine Norm. Die Formulierung „In wen hast Du Dich verliebt?“ wäre in Bezug auf LSBAT*I*Q besser geeignet.

Was ist notwendig, um Fachkräfte zu stärken?

Es braucht Zeit, um diese Kompetenzen zu erlangen. Sie müssen möglicherweise über Gender- und Queertraining sowie Social Justice- und Diversitytraining erworben werden. Diese Form der intensiven Fortbildung zu LSBAT*I*Q-Themen ermöglicht es Fachkräften, sicher und gestärkt mit ihren Adressat*innen in Beziehung zu treten.



Damit das möglich ist, braucht es Anreize, Vorbilder und Impulse innerhalb der eigenen Organisation, die dazu einladen, dass Sozialarbeiter*innen und Lehrer*innen Lust darauf haben, sich fortzubilden. Ich bin der Auffassung, dass Vielfalt nicht verordnet werden kann, sondern die Auseinandersetzung mit Gender-, Queer- und Diversitygerechtigkeit ein langer Prozess ist, der mittels dialogischer Methoden im lebendigen Miteinander entwickelt wird.

¹ Heteronormativität ist die postulierte heterosexuelle Weltanschauung in einem Zweigeschlechtersystem (Mann und Frau).

Literatur

CZOLLEK LEAH. C. / PERKO GUDRUN / WEINBACH HEIKE (2009): Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim: Beltz Juventa.

FUCHS, WIEBKE / GHATTAS, DAN CHRISTIAN / REINERT, DEBORAH / WIDMANN, CHARLOTTE (2012): Studie zur Lebenssituation von Transsexuellen in Nordrhein-Westfalen. [https://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/TSG/Studie_NRW.pdf, eingesehen am: 14.11.2018]

KLOCKE, ULRICH (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/sexuelle_vielfalt/Klocke_2012_Akzeptanz_sexueller_Vielfalt_an_Berliner_Schulen_ohne_Anhang.pdf, eingesehen am: 14.11.2018]

Weiterführende Literatur

MANZ, KONRAD (2015): Geschlechterreflektierende Haltung in der Schule. In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript, 103 - 122.

Autor*in

Christian Müller, Sozialarbeiter (B.A.) / Projektleiter des AIDS-Hilfe Lausitz e.V. und ehrenamtlicher Vorstand des CSD Cottbus e.V.
Kontakt: presse@aids-hilfe-lausitz.de

Annika Spahn

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in die Schulordnung!

Neben den vielen anderen möglichen Maßnahmen, die wir in dieser Broschüre vorstellen, ist es auch eine gute Idee, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schulordnung klar zu benennen.

Die Schulordnungen, die von einzelnen Schulen selbst erarbeitet werden und einen Verhaltenskodex für Schüler*innen und pädagogisches Personal festlegen, haben großen Einfluss auf den Alltag an einer Schule. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu benennen, trägt zur symbolischen Sichtbarkeit des Themas bei. Hierbei gilt es festzulegen, dass Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung an der Schule verboten ist. Dies bewirkt zum einen, dass LSBAT*I*Q-Personen, die an der Schule lernen und arbeiten, sich gesehen fühlen und wissen, dass sie eine erlebte Diskriminierung anzeigen können und Schutz erhalten. Zum anderen legt sie einen konkreten Ablauf fest, welche Maßnahmen bei Überschreitung dieser Regeln zu ergreifen sind und wer für eine Sanktion zuständig ist. Das pädagogische Personal an einer Schule weiß damit, wie es sich im Ernstfall verhalten soll und ist nicht überfordert. Zudem hat es zusätzlich Rückhalt für ihr gegen Diskriminierung eingreifendes Verhalten (vgl. Klocke/Salden/Watzlawick 2018).

Wie kann eine solche Benennung aussehen?

Die Formulierung in einer Schulordnung sollte sich an der Wertschätzung und Förderung von Vielfalt ausrichten. Außerdem sollten Diskriminierung, Mobbing und Beschimpfungen, die auf gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit beruhen, explizit verboten, mögliche Sanktionen für alle Akteur*innen an der Schule benannt, sowie positive Gleichstellungsziele für die Schule verankert werden. Dazu ist es wichtig, Diskriminierungsformen wie Homo-, Trans- und Inter*feindlichkeit (aber auch

Rassismus oder Behindertenfeindlichkeit) explizit zu benennen. Zusätzlich kann die Benutzung von diskriminierungssensiblen Lehrmaterialien als Schulziel, sowie die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Unterricht als Querschnittsthema formuliert werden.

Wie wirkt so eine Benennung nachhaltig?

Damit die Benennung und Verankerung in einer Schulordnung nachhaltig wirken kann, ist es wichtig, dass die festgelegten Regeln ausnahmslos angewandt werden. Regelbrüche müssen konsequent sanktioniert werden. Damit die Schulordnung allen Akteur*innen an der Schule bekannt ist und bleibt, sollte sie regelmäßig bei Gesamtlehrer*innen-Konferenzen, Schulvollversammlungen u.a. Thema sein. Außerdem ist es eine gute Idee, die Schulordnung im Internet zugänglich zu machen, damit sich Schulseitige und Interessierte über ihre Rechte und Pflichten informieren können.

Beispiele

Leitbild eines Gymnasiums in Niedersachsen (Auszüge):

- * Wir sind eine Schulgemeinschaft, stehen füreinander ein und respektieren einander.
- * Wir sind Menschen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen, Altersgruppen, sexuellen Orientierungen, Hautfarben, Fähigkeiten und geschlechtlichen Identitäten.
- * Wir würdigen jeden einzelnen Menschen.
- * Wir leben ein vielfältiges, offenes und gleichberechtigtes Miteinander.

Leitbild eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen (Auszug):

An unserer Schule sind alle willkommen. Niemand wird wegen seiner Herkunft, seines Geschlechts, seiner Religion oder sexuellen Orientierung diskriminiert. Vielfalt und Individualität – auch im persönlichen Stil – werden als Bereicherung erlebt.

Leitbild einer Realschule in Baden-Württemberg (Auszug):

Wir legen Wert auf ein gewaltfreies Zusammenleben ohne Diskriminierung.

Literatur

KLOCKE, ULRICH / SALDEN, SKA / WATZLAWIK, MEIKE (2018): Vielfalt in der Schule fördern. In: DJI Impulse 2/2018, 26-29.

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Annika Spahn

Checkliste zur Selbstreflexion

Bevor sexuelle und geschlechtliche Vielfalt Thema im Fachunterricht, einer AG, eines schulischen Inklusionsprozesses werden soll, ist es eine gute Idee, innezuhalten und sich über den eigenen Kenntnisstand, die eigene Motivation und Identität Gedanken zu machen. Hier sind wichtige Fragen in Form einer Checkliste, die sich schulische Akteur*innen stellen sollten.

Nehmen Sie sie als Denkanstoß und ziehen Sie sie gerne öfter zu Rate. Dabei müssen Sie nicht jede Frage beantworten, diese Checkliste ausfüllen oder Ihre Überlegungen schriftlich festhalten.

■ Meine aktuelle sexuelle und geschlechtliche Identität würde ich wie folgt benennen:

.....

■ Ich bin auf folgende Weisen privilegiert / marginalisiert in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt:

.....

■ Im schulischen Kontext wissen die Schüler*innen, Kolleg*innen etc. (nicht) um meine Identität, weil:

.....

■ Wann, wo und wie habe ich selbst etwas zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gelernt:

.....

■ Ich hatte / habe folgende Berührungspunkte mit LSBAT*I*Q-Personen:

.....

■ Ich habe folgende Sichtweisen auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (z.B. zur Entstehung von Homosexualität oder zu Begriffsverwendungen):

.....

■ Ich kenne folgende Beispiele für Diskriminierungen, denen LSBAT*I*Q-Personen im Bildungsbereich ausgesetzt sind:

.....

■ Ich bin motiviert, über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Bezug auf Schule zu arbeiten, weil:

.....

■ Ich habe mich zu folgenden Themen in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt bereits informiert:

.....

■ Ich fühle mich sicher mit folgenden Themen:

.....

■ Ich fühle mich unsicher mit folgenden Themen:

.....

■ Ich nehme folgende Personen und Institutionen als Expert*innen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wahr, weil:

.....

■ Aktuell lässt sich die Situation an meiner Schule wie folgt beschreiben:

.....

■ Ich habe an meiner Schule folgende Einflussmöglichkeiten:

.....

■ Folgende Personen könnten mich in Bezug auf dieses Thema an meiner Schule unterstützen:

.....

■ Die Akteur*innen an meiner Schule (Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleitung, Schulsozialarbeit, Eltern und Erziehungsberechtigte) haben folgende Einstellungen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt:

.....

- Wenn ich das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an meiner Schule anschiebe, erwarte ich folgende Reaktionen von (anderen) Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen, Schulleitung und der Schulsozialarbeit:
.....
- Ich kann folgendermaßen auf homo-, trans- und inter*feindliche sowie antifeministische Behauptungen reagieren:
.....
- An meiner Schule werde ich auf folgende Diskriminierungen gegen lesbische, schwule, bisexuelle, a_sexuelle, trans, inter* und queere Personen aufmerksam:
.....
- An meiner Schule sind bereits / noch nicht Menschen als LSBAT*I*Q geoutet. Ich glaube, das liegt an folgenden Gründen:
.....
- An meiner Schule gibt es ein / noch kein einheitliches Vorgehen gegen Diskriminierung und Gewalt gegen LSBAT*I*Q-Personen:
.....
- An meiner Schule werden sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Schulleitbild und in Klassenregeln aufgegriffen:
.....
- An meiner Schule werden sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Fachunterricht aufgegriffen:
.....
- An meiner Schule gibt es eine inoffizielle / offizielle Ansprechperson für LSBAT*I*Q-Schüler*innen und Fachpersonal:
.....

- An meiner Schule gibt es Programme zur Gewaltprävention:
.....
- An meiner Schule liegen Informationen und Kontaktmöglichkeiten zu Anlaufstellen für LSBAT*I*Q-Schüler*innen aus:
.....
- An meiner Schule gibt es (auch) Unisex-Toiletten:
.....
- Ich benutze folgende Sprache um über LSBAT*I*Q-Identitäten zu sprechen (z.B. Definitionen und Erklärungen):
.....
- Ich kenne und nutze folgende Form der geschlechtergerechten Sprache:
.....
- Wenn ich ausversehen eine LSBAT*I*Q-Person diskriminiere (z.B. ein falsches Pronomen verwende) reagiere ich folgendermaßen:
.....

Literatur

Diese Checkliste entstand auf der Basis folgender Checklisten:
 LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG (2014):
 Erfahrungsberichte und Strategien für Schulen. Hamburg. [li.hamburg.de/vielfalt/], Abruf: 14.12.2018].
 HORNSTEIN, RENÉ_: Trans*verbündetenschaft. Workshop-Handouts vom 29.2.2016 an der Universität Freiburg.

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
 Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Conny-Hendrik Kempe-Schälicke

Modell für andere Bundesländer: Kontaktpersonen als Teil der Antidiskriminierungsstrategie von Schulen in Berlin

An Berliner Schulen sind Kontaktpersonen für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sowie Diversity eingeführt worden. Dieses Modell, in Berlin vom Land beschlossen, kann auch Vorbild für einzelne Schulen sein. Der Beitrag zeigt, warum das Teil einer wirksamen Antidiskriminierungsstrategie ist.

Gewaltprävention und Antidiskriminierung in der Schule ist grundsätzlich eine Leitungsaufgabe. Auch in den Leitbildern und Schulordnungen sollten Mobbing und Diskriminierung eine deutliche Absage erklärt werden. Wenn Lehrkräfte davon ausgehen, dass dies der Fall ist und sie sich von Schulleitungen in der grundsätzlichen Ausrichtung unterstützt fühlen und wissen, was zu tun ist, intervenieren sie häufiger bei Diskriminierung (Klocke/Salden/Watzlawick 2018).

Kontaktpersonen im Berliner Aktionsplan

Im Rahmen des Berliner Aktionsplans gegen Homo- und Transfeindlichkeit, der sogenannten Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (Der Senat von Berlin 2010), wurden seit dem Beschluss im Jahr 2010 an den über 700 öffentlichen Berliner Schulen Ansprechpersonen für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt / Diversity ernannt. Für diese Kontaktpersonen wurden eine Reihe von vier Fachgesprächen sowie weitere Fortbildungen eingeführt, die Themen wie die Situation von LSBAT*I*Q-Personen in der Schule, Coming Out, Transgeschlechtlichkeit, aber auch intersektionale Bezüge zu Religion und Rassismus beinhalten. Kontaktpersonen können einzelne oder mehrere Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen oder Erzieher*innen sein. Sie können sich speziell für LSBAT*I*Q-Belange qualifizieren oder sich breiter aufstellen, z. B. als Diversity- oder Antidiskriminierungsbeauftragte. Das bleibt den Schulen überlassen. Ziel ist es, Wissen über die Situation von queeren Kindern und Jugendlichen ins Haus zu holen und Offenheit und Ansprechbarkeit zu sig-

nalisieren. Sichtbarkeit wird hergestellt, indem die Funktion oder das Team im Haus bekannt gemacht wird und indem bei der Auswahl der Plakate und Bilder im Schulhaus auf Vielfalt geachtet wird. Kontaktpersonen können Beratungsangebote machen, wenn sie sich dazu fortgebildet haben oder zumindest auf Beratungs- und Unterstützungsstrukturen und Literatur verweisen können. Es kann sein, dass eine Kontaktperson gar nicht von Schüler*innen angesprochen wird. Allein die Tatsache, dass sie sichtbar ist, kann aber schon ein wichtiges Signal für die Schulgemeinschaft sein. Trotz der guten Erfahrungen ist Berlin bisher das einzige Bundesland, das diese Funktion eingeführt hat und konsequent mit umfangreichen Fortbildungsmitteln für pädagogisches Personal und Empowerment-Angeboten für Schüler*innen flankiert.

Antidiskriminierung ist Organisationsentwicklung

Eine wirksame Antidiskriminierungsstrategie für Schulen kann nur auf Basis einer Organisationsentwicklung funktionieren. Ohne strukturelle Maßnahmen bleiben Einzelaktionen Tropfen auf dem heißen Stein. Neben Maßnahmen wie Leitbildern und Kontaktpersonen müssen sich ganze Kollegien auf den Weg machen und sich dem Thema Diskriminierung stellen. Dies wird leider auch in der Ausbildung von Lehrkräften nicht systematisch und ausreichend berücksichtigt. Das Benennen von Diskriminierung löst in der Regel Widerstände aus, weil es zu wenig professionelles Verständnis davon gibt und die notwendige Selbstreflexion mühsam und auch schmerzhaft sein kann. Sich die eigenen z. B. frauen- oder homofeindlichen oder rassis-

tischen Anteile bewusst zu machen, ist keine erfreuliche Angelegenheit, aber es ist bitter notwendig, damit Schüler*innen (sowie Kolleg*innen und Eltern) weniger unter den Auswirkungen unserer Zuschreibungen zu leiden haben. Sätze wie: „Ich habe kein Problem mit Lesben und Schwulen“, „Ich brauche mal ein paar starke Jungs hier!“ oder „Für mich spielt die Hautfarbe keine Rolle“ sind Hinweise auf fehlende diskriminierungskritische Kompetenzen.

LSBAT*I*Q sind oft unsichtbar

Queere, transidente, intergeschlechtliche, nicht-binäre, asexuelle, bisexuelle, lesbische und schwule Kinder und Jugendliche brauchen (wie alle anderen auch) Schutz und kompetente Unterstützung. Sie sind nicht immer sichtbar oder „out“, aber sie sind da – an jeder Schule. Manchmal sind sie nicht sichtbar, weil sie zunächst rassistischen Zuschreibungen ausgesetzt sind oder ihnen aufgrund einer Behinderung oder psychischen Beeinträchtigung selbstbestimmte Aussagen über ihr Geschlecht oder ihre sexuelle Orientierung gar nicht zugestanden werden. Bei einem Schwarzen¹ Schüler oder einer Schülerin im Rollstuhl stehen deren sexuelle Orientierung oder ihre Geschlechtsidentität meist nicht im Fokus. Andere Gründe für die vermeintliche Unsichtbarkeit von LSBAT*I*Q-Jugendlichen können Silencing oder Othering sein. Aussagen wie: „Bei uns gibt es gar keine lesbischen oder schwulen Jugendlichen“, „Das Problem haben wir hier nicht“ oder die Bezeichnung und Thematisierung von LSBAT*I*Q-Menschen als Randgruppen und Abweichungen von der Norm können das Problem solcher Handlungsmuster und Strukturen nur andeuten.

Die Schule als demokratischer Schutzraum

Diskriminierung ist eher die Regel als die Ausnahme, wie zahlreiche Studien belegen (u. a. Deutsches Jugendinstitut 2015, S. 21ff.). Wenn Schulen Möglichkeiten eröffnen, Diskriminierungen zu benennen und im eigenen Haus eine Schulkultur herstellen, die wertschätzend ist, ist allen geholfen. Kontaktpersonen für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt / Diversity sind hier eine von vielen möglichen und erprobten Maßnahmen. Durch weitere Bausteine wie ein transparentes Beschwerdemanagement → [Kontaktpersonen / Antidiskriminierungsstelle des Bundes](#),

die Benennung von zentralen Antidiskriminierungsbeauftragten, ein hohes Maß an Partizipation aller Teile der Schulgemeinschaft und kontinuierliche Schulentwicklung, können tradierte und unkritische Strukturen verändert werden.

¹ Schwarz wird großgeschrieben, da es keine natürliche Farbe beschreibt, sondern eine soziale Konstruktion bzw. politische Ordnungskategorie.

Literatur

DER SENAT VON BERLIN (2010): Maßnahmenpaket zur Bekämpfung von Homophobie (Berliner Aktionsplan gegen Homophobie (alt) Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (neu)) (Drucksache 16/2978). In: https://www.berlin.de/sen/lads/_assets/schwerpunkte/lsbti/isv/final_mzk_massnahmenpaket_bekampfung_homophobie_mit_tabelle_bf.pdf, eingesehen am 14.12.2018.

KLOCKE, ULRICH / SALDEN, SKA / WATZLAWIK, MEIKE (2018): Oft beschimpft, aber selten sichtbar: Wie nehmen pädagogische Fachkräfte an Schulen die Situation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter* (LSBTI*) Schüler*innen wahr und was bewegt sie zum Handeln? Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. In: <https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/mitarbeiter/57490/KlockeSaldenWatzlawik2018BUKOSchul>, eingesehen am 14.12.2018.

KRELL, CLAUDIA / OLDEMEIER, KERSTIN (2015): Coming-out und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Unter Mitarbeit von Sebastian Müller. München: Deutsches Jugendinstitut. In: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf, eingesehen am 14.12.2018.

Autor*in

Conny-Hendrik Kempe-Schälicke arbeitet als Referent*in für Einzel- und Grundsatzangelegenheiten für Antidiskriminierung, Diversity, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und Gender Mainstreaming in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Berlin und war u.a. 20 Jahre an Berliner Schulen als Lehrkraft tätig.
Kontakt: CH.Schaelicke@gmx.de

René_Hornstein

Verbündet handeln mit LSBAT*I*Q-Menschen

Verbündete analysieren Ungerechtigkeit und übernehmen Verantwortung für Veränderung. Sie handeln auf institutioneller und auf individueller Ebene solidarisch. Dabei unterscheiden sie zwischen guter Absicht und verletzendem Effekt und kennen den Unterschied zwischen Schmerz und Diskriminierung. Verbündete wissen, dass sie sich nicht dauerhaft als Verbündete identifizieren können, sondern ihr Verbündetenstatus immer nur vorläufig ist. Ihnen ist es wichtig, sich fortwährend konkretes Handlungswissen über Unterstützungsmöglichkeiten anzueignen.

Viele Menschen werden gleichzeitig auf unterschiedlichen Machtachsen sowohl privilegiert als auch diskriminiert. Das Konzept der Verbündenschaft gibt denjenigen Anregungen für solidarisches und machtkritisches Verhalten, die ihre Privilegien für den Abbau von Unterdrückung und zur Unterstützung Diskriminierter einsetzen wollen. Es ist demnach immer an Privilegierte adressiert, selbst wenn diese auf anderen Achsen unterdrückt werden.

Ich als Person mit *weißen* Privilegien versuche also mit rassistisch diskriminierten Menschen solidarisch und verbündet zu handeln, während ich mir Verbündete in Bezug auf meine Transidentität wünsche.

Verbündete verstehen, dass sie unverdient privilegiert werden und wollen mit ihren Privilegien verantwortungsvoll und solidarisch umgehen. Sie analysieren gesellschaftliche Muster der Ungerechtigkeit, durch die sie privilegiert werden, und wollen diese Muster ändern (vgl. Bishop 2015).

Verbündete berücksichtigen verschiedene Ebenen von Unterdrückung

Ich kann als diskriminierungskritisch eingestellte Person nichts dafür, dass die Gesellschaft von Unterdrückung durchzogen ist. Jedoch übernehme ich Verantwortung dafür, dass sie nicht so bleibt. Mein Engagement als verbündet handeln wollende Person richtet sich daher immer mindestens auf die systemische Ebene von gesellschaftlicher Unterdrückung, also z.B. auf die Änderung von Gesetzen, kulturellen Stereotypen und Einstellungen der Menschen (vgl. Bishop 2005).

Gleichzeitig gibt es neben dieser systemischen bzw. institutionellen Ebene von Unterdrückung auch eine zwischenmenschliche Ebene: Ich als verbündet handeln wollende Person muss mir Wissen darüber aneignen, wie ich konkret diskriminierten Menschen respektvoll begegnen und wie ich sie unterstützen kann.

Dabei ist es wichtig, sowohl allgemeine Mechanismen von Unterdrückung zu verstehen als auch sich über einzelne Unterdrückungsformen spezifisches Wissen anzueignen, z.B. über Bisexuellenfeindlichkeit oder Transfeindlichkeit.

Unterscheidung zwischen guter Absicht und verletzendem Effekt

Ein wichtiges Prinzip, das mich dabei leiten kann, ist die Unterscheidung zwischen Absicht und Effekt einer Handlung: Ich kann sehr wohl einen Menschen verletzen, auch wenn ich keine verletzenden sondern vielleicht sogar wohlwollende Absichten mit meiner Handlung verfolgte. Zum Beispiel kann ich etwas in freundlicher Absicht über einen Menschen sagen und stelle dann hinterher fest, dass ich dieser Person dabei sprachlich das falsche Geschlecht zugewiesen habe. Auch wenn ich also die Person nicht verletzen wollte, ist es trotzdem passiert.

Unterdrückung ist etwas Alltägliches, sie ist Teil unserer Kultur, unserer Sprache und unserer Gewohnheiten. Als Verbündete erkennen wir diesen Fakt an und üben uns darin, Verantwortung für die Konsequenzen unserer Handlungen zu übernehmen. Dazu gehört, sich auf respektvolle Weise zu entschuldigen, z.B.:

- * indem ich erkläre, wie ich verstanden habe, worin das verletzende Element in meinem Verhalten lag,
- * indem ich mein Bedauern darüber ausspreche, mein Gegenüber verletzt zu haben,
- * indem ich erkläre, wie ich etwas an meinem Verhalten ändern werde, damit es in Zukunft weniger wahrscheinlich passiert,
- * indem ich die verletzte Person frage, was sie sich jetzt in der Situation von mir oder anderen wünscht.

Unterscheidung zwischen Schmerz und Diskriminierung

Verbündete sollten wissen, dass sich verletzt fühlen nicht automatisch ein Zeichen für eine Diskriminierung ist. Menschen können sich auch ohne Rückgriff auf Unterdrückungsmechanismen gegenseitig verletzen. Umgekehrt können Menschen auch diskriminiert werden aber sich davon nicht verletzt fühlen, z.B. weil es eine positiv aufwertende Form von Diskriminierung wie Idealisierung oder Exotisierung ist oder weil sie kein Bewusstsein für ihre Diskriminierungssituation haben.

Eine in der Soziologie gebräuchliche Definition von Diskriminierung ist die Schlechterbehandlung eines Menschen unter Verweis auf seine Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlich abgewerteten Gruppe, z.B. wertet Rassismus Schwarze Menschen und People of Colour ab. Die privilegierte Position einer Machtachse (im Beispiel Rassismus wären das *weiße* Menschen) könnte demnach nicht von Diskriminierung betroffen sein: Weder gibt es allgemein kursierende Stereotypen, die allgemein *weiße* Menschen abwerten, noch gibt es hier eine machtvolle gesellschaftliche Struktur, die zu ihrer Unterdrückung beiträgt.

Im Unterschied hierzu könnte juristischen Definitionen von Diskriminierung folgend die durch gesellschaftliche Unterdrückungssysteme privilegierte Gruppe diskriminiert werden. *Weiß*e Menschen können z.B. nach dem allgemeinem Gleichbehandlungsgesetz (AGG) gegen rassistische Diskriminierung klagen.

Schmerz oder Leiden in Folge einer Handlung ist also kein automatisches Zeichen dafür, dass hier gesellschaftliche Unterdrückung reproduziert wurde. Dennoch ist Leiden ernst zu nehmen, und es ist wünschenswert, ihm mit Einfühlung und Rück-

sichtnahme zu begegnen. Dies jedoch nicht aus Antidiskriminierungsgründen sondern aufgrund allgemeiner ethischer Prinzipien.

Unterscheidung zwischen Selbstverortung und Fremdzuschreibung

Die Definitionshoheit darüber, ob ich gerade verbündet handle oder ob ich allgemein in letzter Zeit für eine spezifische unterdrückte Community ein*e hilfreiche*r Verbündete*r war, liegt nicht bei mir selbst. Es sind die jeweils Unterdrückten, die darüber bestimmen. Als durch ein Machtverhältnis privilegierte Person ist es mir immer möglich, die Unterdrückung unabsichtlich zu reproduzieren, weswegen mein Verbündetenstatus immer vorläufig und unbeständig ist. Ich kann also nicht mit dem Verweis auf meine Identität, Verbündete*r sein zu wollen, Kritik an meinem Handeln abwehren, sondern muss für diese Kritik immer offenbleiben.

Wissen über Handlungsmöglichkeiten aneignen

Verbündete setzen sich damit auseinander, wie sie selbst durch das sie privilegierende Machtverhältnis in ihren Einstellungen, Gefühlen und ihrem Wissen gegenüber der unterdrückten Gruppe geprägt sind. Empfinden Sie Ekel, Angst, Bewunderung oder Mitleid mit einer unterdrückten Gruppe? Wissen Sie, wie die Unterdrückungsform funktioniert, z.B. in welchen Sprachformen, Gesprächsthemen oder Fragen sie sich häufig äußern?

Es ist sinnvoll, sich mit den Perspektiven der Unterdrückten über ihre Unterdrückungsform zu beschäftigen, Bücher von ihnen zu lesen oder Filme zu schauen, die sie selbst gestaltet haben. Es ist wichtig, Expertise von Marginalisierten über sich selbst anzuerkennen und nicht Bücher von selbsternannten aber privilegiert positionierten „Expert*innen“ ernster zu nehmen, als ihre eigenen Texte.

Diese Beschäftigung sollte Verbündeten dabei helfen, Ideen zu entwickeln, wie sie in ihrem eigenen konkreten Alltagshandeln solidarisch und unterstützend diskriminierungskritisch handeln können.

Literatur

BISHOP, ANNE. (2005): *Beyond Token Change: Breaking the Cycle of Oppression in Institutions*. Halifax: Fernwood Publishing.

BISHOP, ANNE. (2015): *Becoming an Ally. Breaking the Cycle of Oppression in People*. 3. erweiterte Auflage. Halifax: Fernwood Publishing.



Weiterführende Literatur

HORNSTEIN, RENÉ_ (2017): Trans*verbündetenschaft. Was wünschen sich Trans*personen von Menschen in ihrer Umgebung an unterstützendem Verhalten? Psychologische Diplomarbeit an der Universität Osnabrück. [<http://www.rhornstein.de/wp-content/uploads/2017/05/Diplomarbeit-Trans-unterstuetzung-R.-Hornstein-Version-Homepage-19.05.17.pdf>, eingesehen am 14.12.2018]

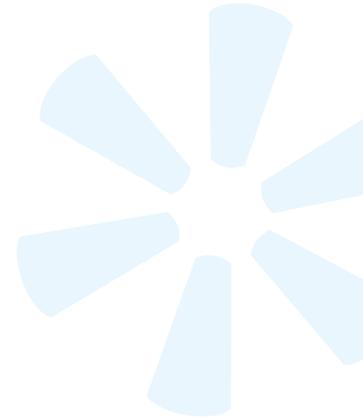
KOLLEKTIV STERNCHEN & STEINE (Hg.) (2012): Begegnungen auf der Trans*fläche. Münster: edition assemblage.

Autor*in

Dipl.-Psych. René_Rain Hornstein (Berlin) forscht und lehrt im Überschneidungsbereich zwischen Trans Studies und Psychologie. Hornstein promoviert derzeit zur Beziehung zwischen internalisierter Trans*unterdrückung und Trans*community-Empowerment.

Weitere Interessensgebiete: LSBTIQA-inklusive Therapie und Beratung, Trans*verbündetenschaft, Intersektionalität, trans*inklusive Schulen und Hochschulen.

Kontakt: www.rhornstein.de





Schulische Aktionen

Regenbogen-Tafel / Queeres Brett

Auf der Regenbogen-Tafel oder dem Queeren Brett werden Informationen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an einem zentralen, sichtbaren Ort in der Schule sichtbar gemacht. Das Brett wird z.B. von einer AG oder einer Klasse selbstständig betreut und monatlich mit neuen Informationen wie kurzen Erklärungstexten, Flyern, Stickern und Kunstwerken bestückt. Dabei kann regelmäßig, z.B. jeden Monat, ein neues Thema aufgegriffen werden, z.B. Asexualität, Diskriminierung, geschlechtergerechte Sprache etc.

Plakate gegen Schimpfwörter

An sichtbaren Orten an der Schule können Plakate aufgehängt werden, die gegen das Benutzen von diskriminierenden Schimpfwörtern aufmerksam machen. Die Plakate können entweder von Schulklassen selbst erarbeitet oder z.B. von der Bundeszentrale für politische Bildung bestellt werden.

Annika Spahn

Queere Schüler*innen unterstützen

Schüler*innen, die nicht heterosexuell und/oder cisgeschlechtlich sind, erleben in der Schule häufig Diskriminierungen und Gewalt. In diesem Artikel werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Pädagog*innen diese Schüler*innen im allgemeinen Schulalltag unterstützen können.

Schüler*innen, die nicht heterosexuell sind, haben in der Schule mit vielfältigen Diskriminierungen und Ausgrenzungen zu rechnen: von einer allgemeinen Unsichtbarkeit, weil ihre sexuelle Orientierung, ihre Beziehungsformen, ihre Lebensweise und ihre Gesundheit nicht im Unterricht behandelt werden, über peer pressure, d.h. Druck von Gleichaltrigen, romantische Beziehungen mit einem anderen Geschlecht einzugehen bis hin zu Beleidigungen, Mobbing und Ablehnung. Dies betrifft lesbische, schwule, bisexuelle, asexuelle und queere Schüler*innen aber auch Schüler*innen mit weiteren sexuellen und romantischen Orientierungen sowie nicht-normativen Beziehungsformen wie polyamouröse Jugendliche. Dabei sind ihre Erfahrungen nicht immer dieselben. Während das Coming Out von asexuellen Jugendlichen oft nicht ernst genommen wird („Das ist nur eine Phase“, „Das kannst du noch gar nicht wissen“), werden bisexuelle, lesbische und schwule Jugendliche oft fremdgeoutet, d.h. ihre sexuelle Orientierung wird gegen ihren Willen Anderen erzählt. All das bedeutet für die LSBAT*I*Q-Jugendlichen zusätzlichen Stress in der so oder so schon intensiven Zeit der Pubertät. Viele LSBAT*I*Q-Jugendliche entwickeln daher psychosomatische Beschwerden oder finden schädliche Bewältigungsstrategien für sich selbst, wie Alkohol, Drogen, selbstverletzendes Verhalten – bis hin zum Suizid → [Coming Out unterstützen](#). Um nicht Opfer von Gewalt zu werden, spielen sie oft Heterosexualität oder eine stereotype, akzeptierte Geschlechterdarstellung vor – dies geht sogar so weit, dass Teenager-Schwangerschaften von lesbischen cis-Jugendlichen höher bewertet sind als die von heterosexuellen – gilt sie doch als Beweis von

Heterosexualität (vgl. Charlton et al. 2018). Hier zeigt sich bereits: Auffälliges Verhalten und hohe Fehlzeiten können ein Hinweis darauf sein, dass Schüler*innen Diskriminierung erleben. Hierfür müssen Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen sensibel sein. Auch wenn die Diskriminierungen der hier behandelten Gruppen nicht dieselben sind, weisen sie doch Ähnlichkeiten auf und sie können mit ähnlichen Strategien unterstützt werden.

Welche Verhaltensweisen schaden LSBAT*I*Q-Jugendlichen?

Bei den kommenden Punkten werden Sie vielleicht denken, dass sie selbstverständlich sind, aber die Erfahrung zeigt, dass die Hinweise notwendig sind. Die Beispiele basieren auf realen Erfahrungen. Folgende Verhaltensweisen sollten Sie besser vermeiden:

- * Annehmen, dass alle Schüler*innen heterosexuell sind: Studien legen nahe, dass ca. 5–10% der Menschheit nicht heterosexuell ist, unter Jugendlichen sind es sogar mehr als 50% (Dahlgreen/Shakespeare 2015). Das bedeutet: Statistisch gesehen sitzen in jeder Schulklasse mehrere schwule, lesbische, bisexuelle, asexuelle und queere Schüler*innen. Sie sollten dies im Hinterkopf behalten und Formulierungen vermeiden, die alle Schüler*innen als heterosexuell konstruieren – zum Beispiel im Sexualkundeunterricht, wenn es um die Aufklärung zu sicheren Sexpraktiken geht.
- * Ein Coming Out erzwingen, Schüler*innen ausfragen oder fremddouten: Wenn Sie die Vermutung haben, dass ein*e Schüler*in nicht heterosexuell sein könnte, können Sie Gesprächs- und Unterstützungsangebote machen. Sie haben

aber kein Recht darauf, dass sich ein*e Schüler*in bei Ihnen outet. Ein Ausfragen und Nachbohren ist unangebracht. Auch sollten Sie Schüler*innen nicht zwingen, sich vor anderen Menschen (beispielsweise den Eltern) zu outen – im schlimmsten Fall könnte dies den*die Schüler*in in körperliche Gefahr bringen. Auch Sie haben kein Recht, anderen Personen von der sexuellen Orientierung ohne deren Wissen und Zustimmung zu erzählen.

- * Druck aufbauen: Manche LSBAT*I*Q-Personen wissen sehr früh, wer sie sind – manche brauchen für ihr Coming Out einige Jahre bis Jahrzehnte. Bauen Sie keinen Druck auf und geben Sie dem*der Schüler*in Zeit. Nicht alle verwenden Selbstbezeichnung wie „schwul“ oder „asexuell“ für sich und auch das ist in Ordnung. Sie sollten niemanden zwingen, ein solches Label für sich zu finden und zu benutzen.
- * Diskriminieren: Dieser Punkt sollte selbsterklärend sein. Diskriminieren Sie LSBAT*I*Q-Schüler*innen nicht. Dazu gehört auch, dass Sie sich mit ihren eigenen Vorurteilen gegenüber nicht-heterosexuellen Menschen auseinandersetzen müssen: asexuelle Menschen sind nicht aufgrund von Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt asexuell geworden, schwule Männer können auch andere Interessen als Musicals haben, bisexuelle Frauen sind nicht unbedingt polyamourös, queere Personen sind nicht nur queer, um Aufmerksamkeit zu bekommen und lesbische Frauen können auch lange Haare haben.
- * Sexuelle Orientierung als Privatsache abstem-peln: „Müssen die das denn in der Öffentlichkeit machen?“ bekommen LSBAT*I*Q-Personen oft zu hören. Während Heterosexualität grundsätzlich unbenannt bleibt und überall sichtbar ist und sein darf, wird von LSBAT*I*Q-Personen häufig verlangt, jegliche Arten von Zuneigung und Intimität wie Händchenhalten und Küssen nur in den eigenen vier Wänden zu praktizieren. Dabei handelt es sich um einen Doppelstandard, den sie nicht unterstützen sollten.
- * Gruppen gegeneinander ausspielen: Um es kurz zu machen: Auch *weiße*¹, christliche und atheistische Personen sind oft homo-, bi-, asexuellen- und queerfeindlich eingestellt, nicht

nur Muslim*innen. Spielen Sie verschiedene gesellschaftliche Gruppen nicht gegeneinander aus, schließlich gibt es auch Muslim*innen, die lesbisch, schwul, bisexuell, asexuell und queer sind. Da diese in Deutschland von Mehrfachdiskriminierung betroffen sind, benötigen sie ebenfalls Unterstützung von Ihnen.

- * LSBAT*I*Q-Schüler*innen die Schuld für ihre Ausgrenzung geben: Nicht LSBAT*I*Q-Schüler*innen tragen die Schuld an der Diskriminierung und Gewalt, die sie erleben, sondern die Mehrheitsgesellschaft, die ein homo-, bi-, asexuellen- und queerfeindliches Klima schafft und die Menschen, die die Diskriminierung ausüben. Machen Sie das gegenüber den Betroffenen deutlich.

Wie können LSBAT*I*Q-Jugendliche unterstützt werden?

Nun zu unseren Tipps, wie Sie LSBAT*I*Q-Jugendliche unterstützen können. Es ist eine lange Liste geworden; lassen Sie sich davon nicht einschüchtern. Suchen Sie sich zunächst Punkte aus, die Sie vielleicht bereits umsetzen oder die für Sie leicht umzusetzen sind und kehren Sie nach einer Weile zu dieser Liste zurück, um sich wieder einige Punkte vorzunehmen. Ein Schritt nach dem anderen!

- * *Schreiten Sie bei Diskriminierungen ein und seien Sie parteilich:* Lassen Sie homo-, bi-, asexuellen- und queerfeindliche Schimpfwörter, Beleidigungen und Diskriminierungen nicht unkommentiert stehen, sondern greifen Sie immer ein. Drücken Sie klar Ihre Ablehnung aus und begründen Sie diese („Diese Aussage möchte ich hier nicht mehr hören, weil sie bisexuelle Menschen verletzt, auch wenn es vielleicht nicht so gemeint war.“). Nicht nur die Kinder und Jugendlichen in der Situation, sondern alle Umstehenden sollen mitbekommen, dass ein solches Verhalten nicht in Ordnung ist. Sprechen Sie außerdem Ihre Unterstützung für die diskriminierte Person(engruppe) aus.
- * *Stellen Sie Klassenregeln auf, in denen Diskriminierung verboten sind:* Schaffen Sie einen diskriminierungskritischen Grundkonsens, auf den sich bezogen werden kann, und setzen Sie die Klassenregeln durch, wenn Diskriminierungen vorkommen.

- * *Senden Sie wohlwollende Signale:* Wenn LSBAT*I*Q-Jugendliche z.B. auf dem Schulhof Zuneigung und Intimität praktizieren, wie Händchenhalten oder Küssen, bringen Sie ruhig Ihr Wohlwollen zum Ausdruck z.B. durch ein unterstützendes Lächeln.
- * *Ansprechbar sein:* Zeigen Sie nach außen, dass Schüler*innen Sie zum Thema sexuelle Orientierung ansprechen können, z.B. indem Sie dies explizit sagen, das Thema im Unterricht einflechten oder ein Regenbogenzeichen auf Ihrem täglichen Notizbuch haben. Selbst wenn Jugendliche das nicht in Anspruch nehmen, hilft es zu wissen, dass es das Angebot für den Notfall gibt. Wenn Sie angesprochen werden, stellen Sie sicher, dass das Gespräch in einem geschützten Rahmen stattfindet (z.B. in einem Beratungsraum). Vermitteln Sie, dass das dort Gesagte vertraulich behandelt wird.
- * *Selbstbestimmung achten und Jugendliche ernst nehmen:* Egal, ob es die Selbstbezeichnung der Jugendlichen ist (z.B. nennen sich nicht alle Männer, die mit anderen Männern Sex haben, schwul oder bisexuell, sondern manchmal auch heterosexuell) oder der Zeitpunkt, an dem sie anderen Menschen von ihrer sexuellen Orientierung erzählen: Achten Sie die Selbstbestimmung des*der Jugendlichen, akzeptieren Sie sie als Expert*innen in eigener Sache, nehmen Sie ein Coming Out und alles damit Verbundene ernst und gehen sie konsensual vor, d.h. unternehmen Sie nichts, was nicht mit der*dem Schüler*in abgesprochen wurde, z.B. befreundeten Eltern von der neuen Freundin einer Schülerin zu erzählen.
- * *Zuhören, Zeit geben und Interesse zeigen:* LSBAT*I*Q-Jugendliche suchen oft Vertrauenspersonen, die ihnen einfach nur zuhören, sich für sie interessieren und sie unterstützen. Wenn also Jugendliche auf Sie zukommen, reicht es oft, ein offenes Ohr zu haben und den Jugendlichen Zeit für einen Coming-Out-Prozess zu geben, sie also nicht zu drängen – wissend, dass es nicht immer ein Coming Out gibt.
- * *Reagieren Sie positiv auf ein Coming Out und bieten Sie Unterstützung an:* LSBAT*I*Q-Jugendliche haben oft Angst, sich vor anderen Menschen zu outen. Sie befürchten Ablehnung

und Gewalt. Deshalb ist es wichtig, positiv zu reagieren, wenn sich ein*e Schüler*in bei Ihnen outet. Bieten Sie dem*der Schüler*in an, ihn*sie weiterhin zu unterstützen und zu beraten, wenn er*sie das wünscht.

- * *Tragen Sie zum Schutz von LSBAT*I*Q-Schüler*innen vor möglicher Gewalt im Elternhaus bei:* Mischen Sie sich ein, wenn Sie wissen, dass ein*e Schüler*in wegen seiner*ihrer sexuellen Orientierung im Elternhaus Gewalt erfährt und informieren Sie ggf. das Jugendamt.
- * *Schaffen Sie Informationsangebote:* Flyertische zu Unterstützungsangeboten für LSBAT*I*Q-Jugendliche, Plakate gegen Homo-, Bi-, Asexuellen- und Queerfeindlichkeit oder andere Aktionen → [Infokästen Schulische Aktionen](#) in der Schulöffentlichkeit haben gleich eine doppelte Wirkung – zum einen bekommen LSBAT*I*Q-Jugendliche wichtige Informationen, zum anderen wird öffentlich sichtbar, dass Diskriminierung nicht geduldet wird und nicht-heterosexuelle Menschen ein normaler Bestandteil der Schule sind.
- * *Begegnungen mit anderen LSBAT*I*Q-Personen schaffen:* Halten Sie Informationen über queere Jugendgruppen oder -zentren in ihrer Gegend sowie Online-Angebote für LSBAT*I*Q-Jugendliche bereit; einige Angebote finden Sie schon in dieser Broschüre. Die Etablierung einer Gay-Straight-Alliance → [Gay-Straight-Alliance als Bündnispolitik](#) bzw. einer Queer-AG an Ihrer Schule kann ebenfalls ein guter Begegnungsort sein. Diese Begegnungen stärken LSBAT*I*Q-Jugendliche, geben ihnen Selbstvertrauen und sie treffen Menschen, die in einer ähnlichen Situation sind. Sie können auch Peer-to-Peer-Projekte wie SCHLAU → [SCHLAU](#) für einen Workshop oder eine LSBAT*I*Q-Person in den Unterricht einladen.
- * *Reflektieren Sie sich selbst und bilden Sie sich weiter:* Hinterfragen Sie regelmäßig Ihre eigenen Einstellungen, Werte, Vorurteile und Fragen zum Thema sexuelle Orientierung und informieren Sie sich. Behalten Sie die Bereitschaft dazuzulernen.
- * *Machen Sie Orientierungen jenseits von Heterosexualität sichtbar:* Thematisieren Sie verschiedene sexuelle Orientierungen im Fachunter-

richt gleichermaßen und machen Sie sexuelle Vielfalt in Ihrem Unterricht sichtbar, indem auch Beispiele hierzu selbstverständlicher Teil des Unterrichts sind, z.B. durch Mathematikaufgaben oder Lektürelisten. Geben Sie zudem Ihr erworbenes Wissen weiter. Damit schaffen Sie sofort Sichtbarkeit für das Thema Vielfalt sexueller Orientierungen und „normalisieren“ es. Thematisieren Sie auch Diskriminierung als gesellschaftliches Problem. Wenn Sie im Unterricht auf eine Frage diesbezüglich mal nicht antworten können, vermitteln Sie, dass Sie sich informieren werden, statt das Nichtwissen zu überspielen.

- ✿ *Ermöglichen Sie heterosexuellen Schüler*innen die Entwicklung von Empathie:* Fördern Sie Perspektivwechsel von heterosexuellen Schüler*innen, um Empathie für schwule, lesbische, bisexuelle, asexuelle und queere Menschen aufzubauen. Lassen Sie sie z.B. einen fiktiven Coming Out-Brief schreiben oder bauen Sie Rollenspiele in den Unterricht ein → [Schule lehrt/lernt Vielfalt Band 2](#). Damit können Diskriminierungen unter Schüler*innen abgebaut werden.
- ✿ *Entwickeln Sie mit Ihren Schüler*innen alternative Schimpfworte:* Sprechen Sie in Ihren Klassen über die Bedeutung von Schimpfwörtern wie „schwul“, „Spasti“ oder „Transe“ und finden Sie gemeinsam Alternativen dazu wie „affig“ oder „albern“ – oder erfinden Sie gemeinsam witzige Varianten.
- ✿ *Unterstützen Sie Schüler*innen, die sich gegen Diskriminierung einsetzen:* Schüler*innen, die motiviert gegen Diskriminierung kämpfen, freuen sich ebenfalls über Ihre Unterstützung und Hilfe, werden so bestärkt und wissen, dass ihre Arbeit wertgeschätzt wird.

¹ Wir schreiben das Wort „weiß“ hier kursiv, um deutlich zu machen, dass es sich dabei nicht um eine biologische Hautfarbe handelt, sondern um eine historisch gewachsene Machtposition.

Weiterführende Literatur

BILDUNGSINITIATIVE QUEERFORMAT (Hg.) (2012): Wie Sie vielfältige Lebensweisen an Ihrer Schule unterstützen können. Teile 2,3,4. Berlin.

CHARLTON ET AL. (2018): Teen Pregnancy Risk Factors among Young Women of Diverse Sexual Orientations. In: Journal of Pediatrics Vol.141 (4). [[pediatrics.aappublications.org/content/141/4/e20172278](#), eingesehen am: 13.12.2018].

DAHLGREEN, WILL / SHAKESPEARE, ANNA-ELIZABETH (2015): 1 in 2 young people say they are not 100% heterosexual. [[www.yougov.co.uk/topics/lifestyle/articles-reports/2015/08/16/half-young-not-heterosexual](#), eingesehen am: 13.12.2018].

KLOCKE, ULRICH (2016): Homophobie und Transphobie in Schulen und Bildungseinrichtungen: Was können pädagogische Fachkräfte tun? In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA), Düsseldorf. [[www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/6106/homophobie-und-transphobie-in-schulen-und-jugendeinrichtungen-was-k-nnen-p-dagog.html](#), eingesehen am: 12.12.2018]

LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG (Hg.) (2014): Erfahrungsberichte und Strategien für Schulen. Hamburg.

SCHULE DER VIELFALT UND SCHLAU NRW (Hg.) (2016): Wie Sie die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt an Ihrer Schule unterstützen können. Köln. [[www.schule-der-vielfalt.de/checkliste.pdf](#), eingesehen am: 12.12.2018]

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons ([www.queer-lexikon.net](#)). Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

René_Hornstein

Trans und nicht-binäre Schüler*innen unterstützen

Lehrkräfte können vieles dafür tun, um transgeschlechtliche Schüler*innen zu unterstützen. Dazu gehört, Transidentität als weiten Überbegriff zu verstehen, der nicht-binäre Identitäten miteinschließt. Dabei lassen trans unterstützende Lehrkräfte die Schüler*innen selbst entscheiden, wann und wie sie sich selbstoffenbaren wollen und nutzen die von den Schüler*innen selbst gewählten Namen, Anreden und Pronomen verlässlich. Trans*unterstützende Lehrkräfte gestalten geschlechtlich getrennte Räume auf inklusive Weise um und berücksichtigen hierbei auch nicht-binäre Schüler*innen. Sie nutzen Ihren Handlungsspielraum, um deutliche trans unterstützende Signale zu senden.

Geschlecht ist eine Kategorie, die den Alltag und auch die Schule durchzieht. Dies betrifft z.B. den Bezug aufeinander in der gesprochenen Sprache mit Pronomen und Anreden oder geschlechtsbezogene Angaben in Dokumenten. Auch Kleidungs-vorschriften, Unterrichtsinhalte, die Aufteilung von Lern- und Sportgruppen oder von Räumen wie Toiletten sind häufig geschlechtlich spezifiziert. Alle diese Aspekte stellen für Kinder und Jugendliche, deren gelebtes Geschlecht nicht den gesellschaftlichen Erwartungen entspricht, häufig besondere Herausforderungen dar.

Binäre und nicht-binäre Transidentitäten gleichermaßen wertschätzen und mitdenken

Der Artikel verwendet zwei Begriffe, die nicht deckungsgleich sind: Trans und nicht-binär. Ich definiere trans als Oberbegriff für alle Menschen, die sich nicht oder nur in Teilen mit dem ihnen nach der Geburt zugeordneten Geschlecht identifizieren können. Dies schließt nicht-binäre Identitäten ein. Nicht-binäre Schüler*innen identifizieren sich weder als weiblich noch als männlich, andere Begriffe hierfür sind abinär, non-binär und genderqueer. Es gibt eine Vielzahl von nicht-binären Identitäten, z.B. Menschen ohne Geschlechtsidentität (ageschlechtlich oder agender), Menschen mit zeitlich sich verändernder Identität (genderfluid) oder Menschen, die sich mit den beiden Geschlechtsidentitäten Frau und Mann gleichzeitig identifizieren (bigender). Manche nicht-binären Menschen lehnen den Oberbegriff trans für sich ab, vor allem, wenn der Begriff

der Transidentität ausschließlich binär verwendet wird, aber auch wenn medizinische Transition als wesentlicher Bestandteil von Transidentität verstanden wird oder wenn trans Organisationen nicht inklusiv für nicht-binäre Menschen gestaltet sind. Mein eigenes Verständnis von trans als Oberbegriff für alle Menschen, die sich nicht oder nur in Teilen mit dem ihnen nach der Geburt zugeordneten Geschlecht identifizieren können, schließt nicht-binäre Identitäten ein. Für mich als Autor*in ist es genauso wie für Lehrkräfte im Kontakt mit nicht-binären Schüler*innen wichtig, zu akzeptieren, wenn eine konkrete nicht-binäre Person für sich den Begriff trans ablehnt. Er kann und soll ihr nicht aufgedrängt werden. Die Handhabungen und Haltungen hierzu sind in der nicht-binären Community vielfältig und rangieren von Ablehnung von trans hin zu deutlicher Unterstützung des Begriffs als politischem Dachbegriff.

Transidentität in der Schule

Schulen sind ein zentraler Lebensbereich von jungen Menschen und können der erste Ort sein, an dem Schüler*innen ihre Transidentität offenbaren. Immer mehr trans Menschen outen sich bereits in ihrer Kindheit und Jugend, weswegen Schulen voraussichtlich immer häufiger mit dieser Situation konfrontiert werden. Die Institutionen, aber auch die Lehrkräfte als in ihnen wirkende Personen, sollten sich mit Abläufen und Kompetenzen ausstatten, die den sich outenden trans Kindern und Jugendlichen ein wertschätzendes und unterstützendes

Umfeld bieten. Hierfür gibt der vorliegende Text Anregungen. Es werden im Folgenden verschiedene Aspekte in Hinblick auf ihre Bedeutung für eine verbündende Schulkultur beleuchtet, bevor dann mit einer Liste von Handlungsempfehlungen und Literaturvorschlägen geendet wird.

Eigene Handlungsspielräume prüfen

Es gehört zum Bildungsauftrag, dass Lehrkräfte auch Schüler*innen in ihrem Bildungserfolg und ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen, die sich nicht oder nur in Teilen mit dem ihnen nach der Geburt zugeordneten Geschlecht identifizieren können. Hierzu gehört es, sich zu informieren: Es ist wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte sich Wissen über trans Identität und trans Diskriminierung aneignen. Darüber hinaus ist jedoch auch eine Selbstreflexion unerlässlich, d.h. sich mit den eigenen Einstellungen, Gefühlen und Haltungen zum Thema trans auseinanderzusetzen. Pädagogische Fachkräfte sollten ihre Handlungsspielräume daraufhin prüfen, wie sie

- * mit transidenten Schüler*innen im persönlichen Kontakt solidarisch handeln können,
- * die Schulklassen und den Schulunterricht zu akzeptierenden und unterstützenden Räumen machen können,
- * andere beteiligte Erwachsene wie Erziehungsberechtigte oder Lehrkräfte im Schulkollegium zu solidarischem Verhalten anregen können und
- * die Institution Schule und das gesellschaftliche Umfeld von Schule zu trans-affirmativen¹ Räumen mit trans-inklusive Regeln, Abläufen und baulicher Gestaltung machen können.

Der Text will für Punkte sensibilisieren, die hierbei zu berücksichtigen sind.

Allgemeine Regelungsbedarfe der Schulen

Auf der institutionell-formalen Ebene sollten Schulen sich allgemeine trans- und nicht-binär-wertschätzende Regelungen zu folgenden Themen geben:

- * Ansprache und Umgang mit Namen der Schüler*innen im Unterricht und auf allen Schrifzeugnissen sowie Dokumenten,

- * Alternativen zu einer geschlechtergetrennten Nutzung von Räumen wie Toiletten, Umkleiden und Duschen sowie Schlafräumen bei Klassenfahrten,
- * trans mitdenkende und nicht-binär-inklusive Empfehlungen für die Gestaltung von Unterricht, inkl. der Gestaltung und Bewertung im Sportunterricht, sowie
- * Umgang mit in der Schule vorgeschriebener Kleidung (z.B. für den Sportunterricht oder Uniformen).

Darüber hinaus empfiehlt es sich, zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt verschiedene Angebote für die Weiterbildung wahrzunehmen, Schulaufklärungsprojekte hinzuzuziehen, Fachpersonen und trans Menschen als Expert*innen in eigener Sache in den Unterricht einzuladen sowie speziell zu diesem Thema gestaltete Lernorte zu besuchen, z.B. das Projekt All Included! vom Jugend Museum Schöneberg. Dabei sollte generell auf die geschlechtliche Entbinarisierung des Unterrichts hingewirkt werden, also die Annahme ausschließlicher Zweigeschlechtlichkeit nicht mehr für die Unterrichtsgestaltung zugrunde gelegt werden.

Selbstoffenbarung selbst bestimmen lassen

Jede Person hat das Recht darauf, über ihre Geschlechtsidentität und wie sie diese lebt und ausdrückt selbstbestimmt zu sprechen. Das beinhaltet, selbst zu entscheiden, mit wem wann welche Informationen geteilt werden, z.B. über die eigene geschlechtliche Identität. In Bezug auf trans Personen müssen Personen in der Schule das gesetzlich festgelegte Offenbarungsverbot berücksichtigen (vgl. §5 des Transsexuellengesetzes (TSG)): Es schreibt für den Zeitpunkt nach der rechtskräftigen Namensänderung vor, dass die alten, juristisch nicht mehr gültigen Vornamen nicht offenbart werden dürfen, es sei denn, die betroffene Person stimmt dem ausdrücklich zu.

Schulen sind ein zentraler Lebensbereich von jungen Menschen und können der erste Ort sein, an dem Schüler*innen ihre trans Identität offenbaren. Immer mehr trans Menschen outen sich bereits in ihrer Kindheit und Jugend, weswegen Schulen voraussichtlich immer häufiger mit dieser Situation konfrontiert werden.



Selbst gewählte Anrede, Namen und Pronomen verlässlich nutzen

Alle Menschen wollen gerne mit dem Namen angesprochen werden, der für sie passt. Das gilt nicht nur für trans Menschen, die sich einen neuen Namen geben, sondern auch für andere Menschen, die mit ihrem alten Namen traumatische Erlebnisse verbinden oder bei denen sich ein Spitzname als Rufname etabliert hat, der vom juristischen Namen abweicht. Es ist rechtlich kein Problem, Menschen mit ihrem selbst gewählten Namen anzusprechen, auch wenn der von ihrem juristischen Namen abweicht. Im Sinne eines respektvollen, solidarischen und trans affirmativen Miteinanders ist es geboten, den selbst gewählten Namen und die gewünschten Pronomen (siehe Infokasten) konsequent zu nutzen – auch wenn dieses zunächst eine Umgewöhnung und Anpassungsleistung benötigt. Dieses sollte auch unbedingt in Abwesenheit der Person geschehen.

Ein Schlüssel zu einem solidarischen Miteinander mit trans Menschen ist die große Bedeutung, die das Vermeiden von Misgenderung für viele hat, zu verstehen und zu berücksichtigen. Misgenderung bedeutet, einer Person sprachlich das falsche Pronomen zuzuweisen oder Substantivformen mit dem falschen grammatikalischen Geschlecht zu verwenden. Misgendert zu werden ist etwas sehr Schmerzhaftes und macht individuellen trans Personen deutlich, dass ihre Geschlechtsidentität und ihre Selbstaussagen nicht ernst genommen werden und ihre Gefühle und Wünsche nicht wichtig sind. Es ist eine belastende Alltagserfahrung für viele trans Menschen, beim falschen Namen genannt, mit der falschen Anrede angesprochen und misgendert zu werden. Konstant misgendert zu werden kann dazu führen, dass Schüler*innen sich innerlich zurückziehen, Schwierigkeiten haben, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen bis hin dazu, nicht mehr am Unterricht teilzunehmen.

Eine Form der höflichen Anrede für nicht-binäre Schüler*innen, die gesiezt werden, ist die Verwendung von Vor- und Nachnamen ohne „Frau“ oder „Herr“ – sowohl im schriftlichen Verkehr, als auch in der mündlichen Kommunikation. Wird geduzt, bietet sich ein freundliches „Hallo“ mit Vornamen an. Sind die Pronomen eines Menschen nicht bekannt, sollten Personen nicht sprachlich einem Geschlecht zugewiesen werden.

Info

Pronomen

Pronomen sind Wörter, um sprachlich auf einen Menschen Bezug zu nehmen, über den ich gerade spreche oder schreibe, meist in seiner Abwesenheit. Weit verbreitete Pronomen sind „sie“ und „er“. Es gibt im Deutschen viele verschiedene weitere Pronomen für nicht-binäre Menschen, z.B. xier, per, em, hen, dey. Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass das Pronomen nicht eindeutig aus einem Vornamen abgeleitet werden kann. Zum Beispiel kann eine Person mit einem gemeinhin als weiblich verstandenen Vornamen sich das Pronomen „er“ wünschen oder eine Person mit einem als männlich verstandenen Vornamen ein nicht-binäres Pronomen bevorzugen (vgl. AK ProNa 2015).

Es ist rechtlich zulässig, den selbst gewählten Namen auch in der Dokumentenführung zu verwenden, u.a. in den Akten der Schule, für die Führung des Klassenbuches, die Erstellung von Schulausweisen wie z.B. für die Schulkantine oder die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel. Auch in Zeugnissen darf der selbst gewählte Name und die selbst bestimmte Geschlechtszugehörigkeit benutzt werden (vgl. Augstein 2013). Wenn eine Vornamensänderung rechtlich vollzogen wurde, besteht ein Recht darauf, dass alte Zeugnisse auf den neuen Namen ausgestellt und auf das ursprüngliche Ausstellungsdatum rückdatiert werden. Noch sinnvoller ist von vornherein Zeugnisse so zu gestalten, dass sie ohne Geschlechtszuweisungen auskommen, z.B. indem auf die Verwendung von Pronomen verzichtet wird. Alle diese Dokumente bescheinigen nicht die Identität der für sie ausgestellten Person, sondern ihre Zugehörigkeit zu ihrer Schule, ihrer Klasse oder bescheinigen ihre erbrachte Leistung. Das Zeugnis hat seine Funktion erfüllt, wenn die Schule die bescheinigte Leistung eindeutig dieser Person zuordnen kann, dafür sind Vorname und Geschlecht keine notwendigen Zuordnungsmerkmale.

Ergänzungsausweise der deutschen Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität (dgti e.V.), die über die von ihren Träger*innen gewählten Namen, Pronomen und Geschlechtsidentitäten Auskunft geben, werden vom Bundesinnenministerium anerkannt. Sie sind eine Hilfe für den Alltag von trans Menschen, sollten von Schulen aber nicht als administratives Erfordernis eingesetzt werden.

Das Selbstbestimmungsrecht der trans Schüler*innen sollte gewahrt werden. Insofern sollten keine Bescheinigungen von psychologischen oder medizinischen Fachkräften verlangt werden, um trans Schüler*innen die Teilhabe am Schulalltag in ihrem Identitätsgeschlecht zu ermöglichen. Diese Bescheinigungen bedeuten für trans Schüler*innen und ihre Familien zusätzliche emotionale Belastung und haben keinen inhaltlichen Mehrwert. Die aktuelle wissenschaftliche Auffassung ist, dass Menschen nur persönlich über ihr eigenes Geschlecht Auskunft geben können und keine externe Person dies diagnostizieren kann (vgl. WMA 2015).

Geschlechtlich getrennte Räume inklusiv für trans und nicht-binäre Schüler*innen gestalten

Alle Schüler*innen sollten die Toiletten, Duschen, Umkleiden und Schlafräume bei Klassenfahrten nutzen können, die ihrer Geschlechtsidentität entsprechen. Dies gilt auch für nicht-binäre und trans Schüler*innen. Grundsätzlich sollten alle Schüler*innen die Möglichkeit haben, eine sichere und nicht stigmatisierende Alternative zu einem geschlechtsspezifisch markierten Raum zu bekommen, unabhängig der Gründe hierfür.

Es ist in diesem Kontext wichtig zu wissen, dass das Bundesverfassungsgericht die Identitäten von Menschen, die sich weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zuordnen – kurz von nicht-binären Menschen – mittlerweile als besonders vulnerabel anerkennt und dass es das Recht nicht-binärer Menschen auf Schutz vor Diskriminierung wegen des Geschlechts betont (1 BvR 2019/16). Nicht-binäre Schüler*innen sind angesichts ausschließlich binär beschriebener Toiletten, Umkleiden und Duschen sowie geschlechtergetrennter Schlafräume bei Klassenfahrten besonders starken Ausschlüssen und sozialem Druck ausge-

liefert. Dies kann zu Bewältigungsstrategien führen, die nicht lernförderlich sind, z.B. weniger oder gar nicht zu trinken, das Vermeiden des Sportunterrichtes, das Krankmelden vom Unterricht oder das Absagen von Klassenfahrten.

Darum ist es sinnvoll, zusätzlich oder alternativ zu vorhandenen binärgeschlechtlichen auch geschlechtlich nicht markierte Toiletten, Duschen und Umkleiden einzurichten. Um Bedürfnissen nach Privatsphäre nachzukommen, ist die Einrichtung von Einzelkabinen bei Duschen, Umkleiden oder Toiletten wenn möglich sinnvoll.

Als Übergangslösung können auch Lehrkräfte-toiletten oder -umkleiden für trans Schüler*innen zur Verfügung gestellt werden, wenn diese es wünschen. Grundsätzlich sollen trans Schüler*innen nicht gezwungen werden, einen separierten, nicht integrierten Raum aufzusuchen, nur weil sie trans sind. Hierbei besteht die Gefahr der Stigmatisierung und des Fremdoutings ihrer Transidentität.

(Sport-)Unterricht nicht-binär-inklusiv gestalten

Für nicht-binäre Schüler*innen ist es essenziell, dass sie nicht dazu gezwungen werden, sich in einem Gruppenfindungsverfahren, bei dem nur die zweigeschlechtlich binär getrennten Gruppen der Mädchen und Jungen zur Auswahl stehen, einer dieser Gruppen und damit dem falschen Geschlecht zuzuordnen. Das entspricht einem Zwang zur Selbstmisgenderung² und kann besonders schmerzhaft sein. Daher ist es wichtig, den Unterricht didaktisch immer geschlechtlich vielfältig zu konzipieren und Gruppeneinteilungen nach Geschlecht zu vermeiden. Es gibt viele Alternativen hierzu wie T-Shirt-Farben, favorisierte Eissorten oder Losverfahren. Zudem sollten inhaltlich wissenschaftliche Erkenntnisse über geschlechtliche Vielfalt z.B. in Psychologie, Soziologie, Biologie von Mensch-, Tier- und Pflanzenwelt sowie in Kunst oder Theologie in den Unterricht miteinbezogen werden.

Im Sportunterricht werden stellenweise geschlechtlich binär getrennte Tabellen zur Leistungsbewertung eingesetzt. Hier ist in Absprache mit den trans Schüler*innen unter Einbezug der Klasse zu einer Übereinkunft zu kommen, welche Tabelle eingesetzt wird. Manche sich binär identifizierenden trans Schüler*innen wünschen sich explizit die Bewertung nach der Tabelle, die ihrer Geschlecht-



sidentität entspricht. So kann z.B. transgeschlechtlichen Jungen angeboten werden, die Tabelle für Mädchen zu verwenden bis sie mit einer Hormonbehandlung beginnen und umgekehrt. Ausschlaggebend sind hier die Wünsche der trans Schüler*innen selbst. Gleichzeitig kann überlegt werden, nach Möglichkeit andere Leistungskriterien einzuführen. So könnte z.B. die individuelle Leistungssteigerung als Maßstab genommen werden, ein System, welches auch für andere Schüler*innen gerechter und vielleicht motivierender sein kann.

Darüber hinaus sollte allen Schüler*innen freigestellt werden, die Sportkleidung und ggf. sonstige Schulkleidung zu tragen, die ihrem Identitätsgeschlecht am ehesten entspricht. Dies ist für Schüler*innen, die sich dezidiert nicht-binär identifizieren, angesichts eines überwiegend binären Kleidungsangebotes nicht leicht zu lösen und Lehrkräfte sind aufgerufen, hier offen für kreative Umgänge zu sein.

Signale der trans Unterstützung senden

Lehrkräfte, die trans Schüler*innen unterstützen wollen, sollten sicherstellen, dass ihre unterstützenden Absichten bekannt sind → [Coming Out unterstützen / Mobbing](#). Dazu können sie z.B.

- * visuelle Marker benutzen, wie Poster, sichtbar ausgelegte Broschüren und Flyer, Aufkleber und Anstecker, z.B. am Büro der*des Schulsozialarbeiters*in,
- * in ihrer gesprochenen Sprache geschlechtliche Vielfalt einbauen,
- * ihre Lehrinhalte entbinarisieren und geschlechtliche Vielfalt im Unterricht thematisieren – sowohl als Hauptfokus einer Unterrichtseinheit als auch als nebenbei mitlaufendes Thema, z.B. für den Text einer mathematischen Textaufgabe,
- * transfeindliche Witze und Diskriminierung ahnden,
- * Schulaufklärungsprojekte, Fachpersonen und trans Menschen als Expert*innen in eigener Sache in den Unterricht einladen sowie
- * speziell zu diesem Thema gestaltete Lernorte besuchen, z.B. die Ausstellung All Included! des Jugend Museums Schöneberg.

So kann es auch gehen: Wertschätzende Beispiele

Schule ist ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Lebenszeit verbringen. Es ist möglich, ihn zu einem bestärkenden, wertschätzenden und entwicklungsfördernden Ort zu machen. Das zeigen diese positiven Beispiele (Schnizler 2018):

- * Freund*innen eines trans Kindes organisierten schriftliche Einwilligungen aller Eltern einer Schulklasse, dass die trans Schülerin im Zimmer der anderen Mädchen schlafen kann.
- * Die Mutter eines bis dahin noch ungeouteten trans Kindes hielt auf einer Elternversammlung einen Vortrag über trans Identität und gab danach bekannt, dass ihr Kind ab sofort als Junge leben möchte. Die Eltern gingen daraufhin sehr positiv damit um und erörterten, wie sie begünstigen können, dass ihre Kinder auf das Coming Out wertschätzend reagieren.
- * Nachdem die Berliner Kurt-Schwitters-Gesamtschule für ihren „Respekt Club“ als „fairste Schule“ Deutschlands prämiert wurde, traute sich eine Person, ihre trans Identität in der Schule bekannt zu machen.

¹ Der Begriff „transaffirmativ“ bedeutet, eine Person in ihrer Transidentität zu affirmieren, also zu bestätigen und zu akzeptieren. Transaffirmierende Räume sind Räume, in denen die Annahme gilt, dass Menschen das Geschlecht haben, von dem sie sagen, dass sie es haben, in denen ihr selbstgewählter Name gilt und in denen davon ausgegangen wird, dass Transidentität nichts Negatives oder Krankhaftes ist, sondern ein gesunder Bestandteil geschlechtlicher Vielfalt (vgl. Meyer 2015).

² Misgenderung bedeutet, einer Person sprachlich das falsche Pronomen zuzuweisen oder Substantivformen mit dem falschen grammatikalischen Geschlecht zu verwenden. Misgendered zu werden ist etwas sehr schmerzhaftes und macht individuellen trans Personen deutlich, dass ihre Geschlechtsidentität und ihre Selbstaussagen nicht ernst genommen werden und ihre Gefühle und Wünsche nicht wichtig sind (vgl. den Abschnitt „Selbst gewählte Anrede, Namen und Pronomen verlässlich nutzen“).

Literatur

- AK PRONA (2015). Mein Name, mein Pronomen. Broschüre im Selbstverlag. www.meinnameinpronomen.wordpress.com/downloads/, eingesehen am 14.12.2018.
- AUGSTEIN, SABINE (2013): Zur Situation transsexueller Kinder in der Schule vor der offiziellen (gerichtlichen) Vornamensänderung. Rechtliche Stellungnahme. www.trans-kinder-netz.de/files/pdf/Augstein%20Maerz%202013.pdf, eingesehen am 14.12.2018.
- MEYER, ERIK (2015): Trans*affirmative Beratung. psychosozial, 38 (140), 71-86.
- SCHINZLER, NIK (2018): Zur Situation von trans* Kindern und Jugendlichen - insbesondere in Familie und Schule. Dossier Geschlechtliche Vielfalt - trans*. Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/269316/zur-situation-von-trans-kindern-und-jugendlichen, eingesehen am 14.12.2018.



WORLD MEDICAL ASSOCIATION (WMA) (2015): WMA Statement on Transgender People. www.wma.net/policies-post/wma-statement-on-transgender-people/, eingesehen am 14.12.2018.

Weiterführende Literatur

ALL INCLUDED! Museum und Schule gemeinsam für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Projekt des Jugend Museums Schöneberg. Projektwebseite: www.all-included.jugendmuseum.de/das-projekt.html, eingesehen am 14.12.2018.

JUGENDNETZWERK LAMBDA BAYERN E. V. (o.J.): Akzeptrans*. Arbeitshilfe zum Umgang mit dem Thema Transsexualität an bayerischen Schulen. München. www.lambda-bayern.de/fileadmin/dl/heft_akzeptrans_web.pdf, eingesehen am 14.12.2018.

LESMIGRAS. ANTIGEWALT- UND ANTIDISKRIMINIERUNGSBEREICH DER LESBENBERATUNG BERLIN E.V. (Hg.) (2011): Unterstützung geben. Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Gewalt und Diskriminierung. Berlin: Selbstverlag. www.lesmigras.de/tl_files/lesmigras/Tapesh/LM_Broschuere_Tapesh_UnterstuetzungGeben.pdf, eingesehen am 14.12.2018.

NORDT, STEPHANIE / KUGLER, THOMAS (2018): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben - sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. Bildungsinitiative QUEERFORMAT. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/Literatur/Bildung/Fruehkindliche_Inklusionspaedagogik.html, eingesehen am 14.12.2018.

TRANS-KINDER-NETZ E.V. (2018): Bundesländer, in denen Trans*Kinder und Jugendliche in KITA oder Schulen richtig angesprochen und auch in den Unterlagen (bis hin zum Zeugnis) korrekt geführt werden. www.trans-kinder-netz.de/files/pdf/201802_Neuer_Namen_TRAKINE.pdf, eingesehen am 14.12.2018.

ZENTRUM FÜR TRANSDISZIPLINÄRE GESCHLECHTERSTUDIEN DER HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN, AG LEHRE (Hg.) (2016): Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies. Berlin. www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies, eingesehen am 14.12.2018.

Autor*in

Dipl.-Psych. René_Hornstein (Diplom-Psycholog*in, Gründungsmitglied der AG „trans*emanzipatorische Hochschulpolitik“)
Kontakt: www.rhornstein.de

Info

Dos and Don'ts für Lehrkräfte von trans Schüler*innen

Dos

- * Akzeptieren Sie, was das Kind über sich selbst sagt, auch wenn Sie dem Kind ein anderes Geschlecht zuschreiben würden.
- * Benutzen Sie den selbstgewählten Namen und das selbstgewählte Pronomen des Kindes, auch in seiner Abwesenheit.
- * Erlauben Sie dem Kind, seiner Identität gemäß geschlechtliche Räume zu benutzen.
- * Unterstützen Sie das Kind, auch wenn die Eltern ggf. versuchen, seine Transidentität wegzuziehen. Das ist unmöglich und schädlich.
- * Richten Sie geschlechtlich nicht kategorisierte Alternativen ein - bei Toiletten, Umkleidekabinen, Duschen, Sportteams und anderen sozialen Gruppen.
- * Bilden Sie sich selbst zu den Themen Transidentität und diskriminierungskritischer Unterricht fort.
- * Unterbinden Sie LSBAT*I*Q-feindliche Witze und Sprüche und besprechen Sie mit der ganzen Klasse, warum diese problematisch und verletzend sind.
- * Schreiten Sie in Diskriminierungssituationen ein und verhalten Sie sich parteiisch für die diskriminierte Person (auch wenn es keine im Raum befindliche Person trifft).
- * Suchen Sie sich verbündet eingestellte Personen in ihrer Schule (Kolleg*innen, Schulleitung, Eltern, andere an der Schule angestellte Personen) und versuchen Sie gemeinsam, das Schulklima trans-inklusiver zu machen.
- * Suchen Sie gute Lösungen für alle Situationen - vom Unterricht bis zur Klassenfahrt. Wichtig ist immer das Kind einzubeziehen und nicht über seinen Kopf hinweg zu entscheiden.

Don'ts

- * Setzen Sie Ihre eigene Wahrnehmung und Zuschreibungen nicht als wichtiger als die Selbstaussagen des Kindes.
- * Verwenden Sie nicht den alten Namen und ein falsches Pronomen des Kindes. Auch nicht in seiner Abwesenheit.
- * Weisen Sie dem Kind keinen Sonderraum zu (z. B. Umkleiden in der Toilette oder im Abstellraum), es sei denn, es wünscht ihn.
- * Teilen Sie ihre Lerngruppen nicht nach Geschlecht bzw. männlich und weiblich auf, weil dann nicht-binäre Kinder herausfallen.
- * Bestärken Sie Eltern nicht in dem Fehlglauben, Transidentität könnte geheilt oder wegezogen werden.
- * Nutzen Sie das Kind nicht als wandelnden Aufklärungsworkshop über geschlechtliche Vielfalt. Es ist nicht seine Aufgabe, die Welt über Transidentität zu unterrichten.
- * Lachen Sie nicht bei LSBAT*I*Q-feindlichen Witzen und Sprüchen mit.
- * Schauen Sie in Diskriminierungssituationen nicht weg, sondern schreiten Sie ein.
- * Schieben Sie dem Kind nicht die Schuld daran zu, wenn es gemobbt wird. Dass es seine Geschlechtsidentität offen leben will, ist sein gutes Recht und keine beabsichtigte Provokation.

Şefik_a Gümüş im Gespräch mit Annika Spahn

Unterstützung von inter* Kindern und Jugendlichen in der Schule

Şefik_a Gümüş spricht im Interview mit Annika Spahn über Intergeschlechtlichkeit insbesondere in Bildungskontexten und die Erziehung zur Diversitätssensibilität durch die Einbindung von Vielfalt in Unterricht und Schulalltag, gibt konkrete Ratschläge für Pädagog*innen und plädiert für die Selbstbestimmung von inter* Kindern und Jugendlichen.

Info

Was ist eigentlich Intergeschlechtlichkeit?

Inter* Menschen sind Menschen, deren Körper nicht der medizinischen zweigeschlechtlichen Norm von ‚eindeutig‘ männlichen oder weiblichen Körpern zugeordnet werden können, sondern sich in einem Spektrum dazwischen bewegen. Bis heute werden inter* Kinder nach der Diagnose häufig zu einem (meistens dem weiblichen) Geschlecht umoperiert, was oft zu erheblichen gesundheitlichen Einschränkungen (z.B. durch Komplikationen bei Operationen, Verwachsungen, Narbenbildung) und Traumata führt. Die Traumata rühren daher, dass die Kinder z.B. nicht selbst entscheiden konnten, ob sie operiert werden wollten, zwangssterilisiert wurden oder die Erfahrung durchleben mussten, medizinisches Forschungs- und Anschauungsobjekt zu sein.

Annika Spahn (AS): *Welche Erfahrungen machen intergeschlechtliche Kinder und Jugendliche in Bildungskontexten?*

Şefik_a Gümüş (ŞG): Ehrlicherweise muss ich sagen, dass wir das nicht wissen, denn dazu gibt es keine Forschung. In den großen deutschen Jugendstudien taucht das Thema nicht auf, und in spezifischerer Forschung zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans Jugendlichen taucht das Thema ebenfalls nicht auf. Das heißt: Wir wissen es nicht. Die Erfahrungen von trans und inter* Jugendlichen können sich ähneln, müssen sie aber nicht. In der Selbsthilfe intergeschlechtlicher Kinder und Jugendlicher können wir natürlich individuelle Erfahrungsberichte sammeln und darauf aufbauend Hypothesen bilden. Wir müssen aber zwischen intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen, deren Intergeschlechtlichkeit bei der Geburt festgestellt wurde, und Jugendlichen, bei denen erst während oder nach der Pubertät eine Irritation in Bezug auf Geschlecht ausgelöst wird, trennen. Letzteres heißt zum Beispiel, dass eine Jugendliche, die als Mädchen gelesen wird und sich auch selbst so definiert – intergeschlechtliche Jugendliche können ja ganz unterschiedliche Geschlechtsidentitäten haben – einen Bartwuchs bekommt oder wenn die Menstruation ausbleibt. Da kommt es dann zu Irritationen im Inneren der Person: „Ich bin anders als die anderen“ – und wenn das nicht positiv eingebettet ist, kann es zum Problem werden. Oder es wird von außen als Problem wahrgenommen und es kommt ggf. zu Hänseleien oder Mobbing. Das ist ähnlich wie bei einem schwulen, lesbischen, bisexuellen, asexuellen oder trans Coming Out in der Schule.



Manche intergeschlechtliche Jugendliche wissen nicht, dass sie intergeschlechtlich sind – weil es ihnen zum Beispiel von ihren Eltern und Ärzt*innen verheimlicht wird. Manche wissen, dass mit ihnen etwas ‚anders‘ ist – aber das Wort „intergeschlechtlich“ wurde vor ihnen noch nie benutzt. Sie sind dann auch nicht sprechfähig im symbolischen Sinne. Die Geschlechtlichkeit oder ggf. auch diese Identität kann dann nicht positiv besetzt werden. Hier können Pädagog*innen und Schulsozialarbeiter*innen Eltern unterstützen, offen mit ihren Kindern zu sprechen.

Genau wie bei schwulen, lesbischen, bisexuellen, asexuellen, nicht-binären und trans Jugendlichen müssen nicht geoutete inter* Jugendliche permanent Energie aufwenden. Das ist also ein zusätzlicher Stress in der Pubertät → [Coming Out unterstützen](#). Individuell ist das natürlich höchst verschieden und hängt davon ab, wie die Eltern mit der Intergeschlechtlichkeit zurechtkommen und welche Stresssituationen und Gewalterfahrungen eine Person so oder so schon macht.

AS: *Und wie geht es den Eltern intergeschlechtlicher Kinder?*

SG: Gerade in Bezug auf den dritten positiven Geschlechtseintrag fühlen sich viele Eltern alleingelassen, weil sie das Gefühl haben, sie müssen dann noch mehr argumentieren und kämpfen. Denn selbst für den liberalen Teil der Gesellschaft ist es ja zum Beispiel nicht selbstverständlich, dass es Mädchen mit Penis gibt oder mit einem Bart. Und dieser ganze Druck lastet letztendlich auf den intergeschlechtlichen Kindern und ihren Eltern.

AS: *Und wie sind die Gesetze zum Personenstand aus inter* Perspektive zu beurteilen?*

SG: Bis vor Kurzem hatten wir in Deutschland den Zwang, den juristischen Geschlechtseintrag auf der Geburtsurkunde freizulassen, wenn das Geschlecht eines Kindes nicht klar dem ‚männlichen‘ oder ‚weiblichen‘ Geschlecht zuzuordnen ist. Das hat vermutlich sogar vermehrt dazu geführt, dass inter* Kinder operiert wurden, wie Ulrike Klöppel in einer Studie zeigen konnte. Denn dann können die Kinder mit einem positiven binären Geschlechtseintrag

Info

Wie ist die rechtliche Lage von inter* Personen in Deutschland?

Seit 2013 musste der Geschlechtseintrag auf der Geburtsurkunde freigelassen werden, wenn das Geschlecht eines Kindes nicht klar dem ‚männlichen‘ oder ‚weiblichen‘ Geschlecht zuzuordnen ist. Ab 2019 wird nun auch der Personenstand „divers“ im deutschen Recht existieren, der nur intergeschlechtlichen Personen, die dies medizinisch nachweisen können, offensteht. Es bleibt zu fürchten, dass dies nicht zu einem Rückgang an medizinisch nicht notwendigen Operationen an nicht einwilligungsfähigen Kleinkindern und Heranwachsenden führen wird. Inter* Aktivist*innen, ihre Verbündeten und z. B. das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend kritisieren dies und fordern ein Verbot medizinisch nicht notwendiger Operationen („OP-Verbot“).

in die Geburtsurkunde eingetragen werden. 2019 wird das Gesetz zum Personenstand „divers“ in Kraft treten. Es gilt nur mit einer bestimmten Diagnose. Das bedeutet: Es handelt sich wieder um ein Zwangsouting für die betreffenden Kinder und die Medizin hat die Entscheidungsmacht darüber, wer Zugang zum Recht auf einen dritten Geschlechtseintrag bekommt. Gleichzeitig gibt es immer noch kein OP-Verbot. Dabei ist das für mich der zentrale Punkt – das muss zuerst geschehen und dann können wir über alle anderen Sachen sprechen. Das Gesetz zur dritten Option bietet aber noch eine weitere Gefahr – es stabilisiert Kategorien weiterhin. Mit drei anstatt zwei Kategorien hat alles wieder seine Ordnung. Dann gibt es nun also Mädchen, Jungen und „diverse“ Jugendliche – dabei können inter* bzw. „diverse“ Jugendliche auch Jungen oder Mädchen sein und sind das auch.



AS: Welche Vorurteile und Vorannahmen haben denn Pädagog*innen gegenüber Intergeschlechtlichkeit?

SG: Oft werden Trans- und Intergeschlechtlichkeit vermischt. Es gibt zwar Kinder und Jugendliche, die beides sind, aber es sind doch verschiedene Dinge, und das wissen viele nicht. Und dann gibt es riesige Wissenslücken, viele Lehrer*innen haben noch nie etwas von Intergeschlechtlichkeit gehört, haben inkorrektes Wissen oder gefährliches Halbwissen. Das findet sich auch in Schulbüchern – falls Intergeschlechtlichkeit da überhaupt Thema ist. Manche denken zum Beispiel zusammen mit dem Gesetz zum dritten Personenstand hätte es jetzt auch ein OP-Verbot gegeben. Pädagog*innen können sich ebenso wie viele anderen Personen nicht vorstellen, dass es diese Operationen in Deutschland überhaupt gibt. Darüber gibt es auch einen klaren rassistischen Diskurs – Genitalverstümmelung wird mit ‚Afrika‘ oder ‚dem Islam‘ in Verbindung gebracht – aber nicht damit, dass sie hier stattfinden, auf Krankenkassenkosten.

Auch gibt es die Vorstellung bei Pädagog*innen, dass inter* Personen notwendigerweise Geschlechtsmerkmale ‚beider‘ Geschlechter hätten – was oft in übergreifige Fragen mündet. Wir müssen davon wegkommen, zu denken, dass wir Menschen ihr Geschlecht ansehen können. Die meisten inter* Personen sind nicht von außen als solche erkennbar. Es ist sehr wahrscheinlich, dass wir alle schon oft einer inter* Person begegnet sind, ohne dass wir das wussten.

Ein großes Problem ist außerdem die Exotisierung von Intergeschlechtlichkeit. Das bedeutet, dass das Thema zwar positiv besetzt ist, aber als Projektion, zum Beispiel mit der mythischen Figur des Hermaphroditen. Das ist nicht böse gemeint – ist aber eine Grenzüberschreitung und wenig hilfreich. Es stellt die Neugier und Vorannahmen der fragenden Person in den Mittelpunkt, anstatt die Wünsche und Forderungen der konkreten intergeschlechtlichen Person ernst zu nehmen und zu unterstützen. Diese Art der Exotisierung findet auch im Biologieunterricht statt, indem Intergeschlechtlichkeit als Abnormität behandelt wird. Dort ist die Gefahr so oder so, dass Dinge biologisiert werden. Wenn inter* also nur im Biologieunterricht thematisiert wird oder auf pathologisierende Weise, dann ist es

schwer, wieder davon wegzukommen und über gesellschaftliche Verhältnisse zu sprechen. Das Medizinisch-Biologische gilt ja gesellschaftlich immer als das legitimere, richtigere Wissen. Dabei ist auch dieses Wissen der Menschen oft sehr vereinfacht, sie wissen nur das, was sie selbst einmal im Unterricht gelernt haben. Das bildet also nicht die Realität ab – auch nicht die biologische Realität.

AS: Warum ist das Thema denn so wichtig?

SG: Ich werde oft gefragt, wie viel Prozent der Menschheit denn intergeschlechtlich ist. Das ist schwer zu beantworten, denn auch da fehlen Daten, aber die wahrscheinlichste Schätzung liegt bei 1,7%. Dann kommt häufig die nächste Frage – ob es diese kleine Zahl denn rechtfertigt, dass wir uns damit beschäftigen müssen, ob diese Zahl geschlechterneutrale Toiletten und Umkleieräume rechtfertigt – aber darum geht es nicht. Es geht um Respekt. Und alle profitieren davon für die eigene Identitätsbildung und Reflexion.

AS: Wie können denn Pädagog*innen intergeschlechtliche Kinder unterstützen?

SG: Grundsätzlich ist zu sagen, dass intergeschlechtliche Kinder genauso wie alle anderen Kinder davon profitieren, wenn geschlechtsneutral und geschlechterreflektiert unterrichtet wird, d.h. wenn Rollenzuweisungen nicht stattfinden und wenn Lehrer*innen sich selbst in Bezug auf Geschlecht mit ihren Geschlechterbildern und ihrer eigenen Geschlechtersozialisation auseinandergesetzt haben. Dann kann Diversität stattfinden – und davon profitieren alle! Pädagog*innen müssen immer davon ausgehen, dass in ihren Klassen inter* Kinder anwesend sind. Deswegen müssen proaktiv inklusive Räume geschaffen werden.

AS: Was ist dafür notwendig?

SG: Nur, wenn Pädagog*innen sich mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit bereits beschäftigt haben, können sie inter* Kinder und Jugendliche und deren Eltern adäquat unterstützen. Intergeschlechtlichkeit und Geschlechtervielfalt werden faktisch im Unterricht gar nicht themati-

siert, z.B. auch nicht in Schulbüchern; und wenn, dann nur als Abweichung. Das ist nicht gut, es braucht eine Form, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt positiv und gleichwertig im Unterricht thematisiert werden kann → [inter* im Unterricht](#). Wenn sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht vorkommen, bleiben die Themen schambesetzt und werden verschwiegen.

Wenn es hoffentlich irgendwann ein Verbot von kosmetischen Operationen an nicht einwilligungsfähigen intergeschlechtlichen Kindern gibt, müssen die pädagogischen Räume aber auch darauf vorbereitet sein.

Pädagog*innen verstehen auch oft nicht, wenn ein*e Jugendliche*r öfter den eigenen Namen oder das eigene Pronomen wechselt und damit eine Ordnungslogik durcheinanderbringt. Ich würde mir

wünschen, dass Pädagog*innen sich darauf einlassen und das respektieren. Kategorisierungen und Ordnungen spielen in Bildungskontexten erstaunlich oft eine Rolle. Dabei bedeutet Akzeptanz für inter* Personen und eine Öffnung von Geschlechterkategorien mehr Freiheit für alle.

Für mich ist folgende Maxime wichtig: Selbstbestimmung geht vor Fremdbestimmung.

AS: *Was wäre, wenn ein neues Kind in meine Klasse kommt, das intergeschlechtlich ist? Wie bereite ich mich und meine Klasse darauf vor?*

SG: Im besten Fall habe ich schon alle meine Hausaufgaben gemacht und weiß über das Thema bereits Bescheid, wenn ein intergeschlechtliches Kind neu in meine Klasse kommt. Dabei spielen nicht nur medizinische und biologische Sachinformationen eine Rolle, sondern bestenfalls habe ich auch Medien konsumiert, in denen intergeschlechtliche Menschen selbst als Expert*innen – nicht als Opfer – in ihrer Vielfalt zu Wort kommen. Und: Ich muss mich selbst reflektiert haben, also darüber nachgedacht haben, wie meine eigene Biographie in Bezug auf Geschlecht ist und welches Wissen und welche Einstellungen ich mitbringe. Da kommt man nicht drum herum. Es wäre in diesem Fall wirklich schlecht, nicht vorbereitet zu sein. Gut wäre auch, wenn die Klasse bereits diversitätssensibel ist und wenn über Geschlecht, Körper und Sexualität gesprochen wurde, die Vielfalt in jeder dieser Kategorien bereits mitbehandelt wurde.

Als nächstes kommt es darauf an, was das Kind sich eigentlich wünscht. Zunächst muss die Information über die Intergeschlechtlichkeit eines Kindes selbstverständlich vertraulich behandelt werden – auch im Lehrer*innenzimmer. Nur weil ich davon weiß, habe ich nicht die Erlaubnis allen Menschen davon zu erzählen.

Wenn ich meine Hausaufgaben gemacht habe, dann würden sich viele Fragen nach dem Verhalten auch nicht mehr stellen, dann hätte ich das bereits gelernt. Ich muss herausfinden, was die Eltern und das Kind denn geplant haben.

Wann will das Kind sich in der Klasse outen? Will es das überhaupt jemals? Welche Pronomen und welchen Namen verwendet das Kind → [Geschlechtergerechte Sprache](#)?

Info

Der Unterschied zwischen Trans- und Intergeschlechtlichkeit

Das selbstbestimmte Geschlecht transgeschlechtlicher Menschen weicht von dem Geschlecht ab, das auf ihrer Geburtsurkunde steht. Intergeschlechtliche Menschen passen nicht in die medizinisch eng definierten Kategorien von ‚männlich‘ und ‚weiblich‘. Manche Personen sind sowohl trans-, als auch intergeschlechtlich - viele sind nur eins von beidem. Um eine Personenstands- und Vornamensänderung über das Transsexuellengesetz durchzuführen, muss allerdings nachgewiesen werden, dass der*die Antragsteller*in nicht intergeschlechtlich ist. Das bedeutet: Rechtlich gesehen kann eine Person nicht gleichzeitig trans- und intergeschlechtlich sein. In der Realität gibt es aber natürlich intergeschlechtliche Menschen, die den Geschlechtseintrag in ihrer Geburtsurkunde ablehnen.



Wenige inter* Kinder benutzen „they“ oder ein anderes Neo-Pronomen (d.h. ein anderes Pronomen als „er“ oder „sie“) – so ist es z.B. wahrscheinlicher, dass das Kind sagt, es heißt Klaus und ist ein Junge. Dann ist das so. Allgemein wäre es super, wenn das in einer Klasse bereits Standard wäre, dass ich meine Schüler*innen nach ihren selbstbestimmten Namen und Pronomen gefragt hätte und nicht nur, wenn ein trans oder inter* Kind in meine Klasse kommt.

Wenn das Kind bisher keine Peergruppe von inter* Kindern und Jugendlichen besucht, kann ich das ggf. noch empfehlen und kenne bestenfalls schon solche Gruppen in meiner Nähe.

Diese Peergruppen sind wichtig: sie sind empowernd und lebensverändernd für viele inter* Kinder und Jugendliche.

AS: *Und wie sieht es mit dem Unterricht aus?*

Wie kann inter im Unterricht behandelt werden?*

SG: Selbstverständlich ist es erstmal eine schlechte Idee, eine Woche, nachdem ein neues, intergeschlechtliches Kind in die Klasse gekommen und nicht geoutet ist, mit einem Augenzwinkern das Thema Intergeschlechtlichkeit als neues Unterrichtsthema anzufangen. Auch sollte das Kind nicht als Expert*in für das Thema Intergeschlechtlichkeit herhalten, wenn es das nicht möchte oder das nicht abgesprochen ist. Das klassische „du kannst dazu ja mal ein Referat halten“ funktioniert also nicht. Viel besser ist es auch, den Fokus nicht auf Intergeschlechtlichkeit direkt zu legen, sondern es als Querschnittsthema zu behandeln und intergeschlechtliche Menschen zu Wort kommen zu lassen, wenn es passt. Ich habe selber im Unterricht niemals etwas über Intergeschlechtlichkeit gehört und hatte Glück, dass ich mich selbst nie als Problem wahrgenommen habe – ich habe selbst aber auch erst erfahren, dass ich inter* bin, als ich mit der Schule schon fertig war.

Meistens wird das Thema ja bisher – wenn überhaupt – nur im Biologieunterricht als Defekt oder Abnormität aufgegriffen. Das hätte mich sicher auch verletzt, wenn ich das bewusst so erlebt hätte. Ich erlebe selbst viel Getuschel und viel Starren, wenn ich z.B. mit der Bahn fahre. Es wäre ein enormer Fortschritt, wenn jede Person zumindest ein paar richtige Informationen über Intergeschlecht-

lichkeit in der Schule gelernt hätte. Sie könnte einfach denken „Ach ja, das könnte eine inter* Person sein“, wenn eine Person Brüste und einen Bart hat, und zu dieser Veränderung können Lehrkräfte beitragen.

Eine weitere Art, wie das Thema im Unterricht auftauchen kann, ist in Form einer Dekonstruktion von Geschlechterbinarität. Dabei werden inter* Personen aber auch immer wieder benutzt, um etwas zu beweisen, und nicht in ihrer tatsächlichen Lebensrealität mit spezifischen Anliegen betrachtet. Geschlechtsidentitätsfindung und ggf. daraus resultierendes Hinterfragen von Binarität ist für inter* Personen in der Regel nicht das drängendste Thema. So ist es stattdessen oder begleitend wichtig, immer auch die menschenrechtsverletzenden OP-Praktiken zu thematisieren.

Es funktioniert nicht zu denken, es gäbe die eine pädagogische Intervention, die alles auf einmal gut macht – aber ohne gute Vorarbeit ist es gerade beim Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht möglich, irgendetwas zu erreichen. Wenn keine Vorarbeit passiert ist, dann muss ich meine Hausaufgaben schnellstens machen – gerade wenn das Kind und die Eltern das Thema Intergeschlechtlichkeit in der Klasse aufgegriffen sehen wollen. Ich muss als Lehrkraft gut vorbereitet sein, gerade was Sprache angeht. Ich kann also z.B. nicht sagen „das Geschlecht ist uneindeutig“ – jedes Geschlecht ist eindeutig, es gibt kein uneindeutiges Geschlecht. Das wäre nämlich wieder ein Rückgriff auf die diskriminierende und falsche Zwei-Geschlechter-Ordnung. Auch in der Formulierung „ein zu kleiner Penis“ ist eine Wertung enthalten – womit ich mich selbst auch entlarve mit einem heteronormativen Horizont.

AS: *Viele Pädagog*innen haben Angst, ihre Schüler*innen zu überfordern, wenn sie über Intergeschlechtlichkeit sprechen. Wie siehst du das?*

SG: Meiner Erfahrung nach überfordert das Thema geschlechtliche Vielfalt Kinder und Jugendliche nicht. Ich denke, das vermuten Pädagog*innen dann, wenn sie selbst noch überfordert sind. Wenn eine Person so etwas denkt, dann denkt sie im Prinzip, dass Kinder und Jugendliche mit der Realität überfordert sind.

AS: *Wie sieht es denn mit Klassenbüchern, Toiletten, Uniformen und Zeugnissen aus?*

SG: Ich habe lange darüber nachgedacht und viel darüber diskutiert – ich bin für eine dritte Toilette; eine Toilette zusätzlich zur H- und D-Toilette, die dann für alle Geschlechter offen ist. Das darf auch nicht die barrierefreie Toilette sein, denn in diesen geht es doch eher um Bewegungsräume, Abstände, Höhen und Größen von Objekten. An der Stelle wäre eher die Frage aufzuwerfen, warum Menschen, die eine barrierefreie Toilette benutzen müssen, in der Regel nicht die Wahl gegeben wird, ob sie eine H- oder D-Toilette bevorzugen. Die dritte Toilette muss flächendeckend sein – auf jedem Flur oder jeder Ebene. Und selbstverständlich sollte jede Person auf die Toilette gehen, die stimmig für sie ist. Es gibt mittlerweile nämlich auch die Idee, dass es dann eine zusätzliche Toilette gibt, auf die dann alle ‚Freaks‘ gehen müssen. Da zeigt sich dann wieder der Sortier- und Ordnungswahn, der immer fremdbestimmend ist.

Wenn das selbstbestimmte Geschlecht nicht dasselbe ist wie das, das in offiziellen Dokumenten eingetragen ist, kann und sollte das in Klassenbüchern und Zeugnissen korrigiert werden. Dazu gibt es auch ein juristisches Gutachten, das dies unterstützt. Leider sehen das viele Pädagog*innen nicht und diskriminieren trans und inter* Schüler*innen sehenden Auges, und das sogar, wenn die Namens- und Personenstandsänderung schon fast durch ist.

AS: *Und was ist mit dem Sportunterricht, z.B. dem Schwimmunterricht?*

SG: Ich habe das Gefühl, dass sich in Umkleideäumen sowieso nicht mehr nackt ausgezogen wird. Was auf jeden Fall falsch wäre, wäre das intergeschlechtliche Kind zu separieren, insofern es nicht der eigene Wunsch des Kindes ist. Richtig wäre, die Eltern und das Kind selbst zu fragen: „Wo möchtest du dich denn umkleiden? Wie kann ich dich schützen, wenn du Schutz brauchst?“ – ich sollte aber über den Körper des Kindes keine Vermutungen anstellen. Ein sensibler Einstieg zu dieser Frage kann sein, auf die geschlechterbinäre Ordnung in der Gesellschaft und der Schule einzugehen. Damit kann deutlich gemacht werden, dass mir die gesell-

schaftliche Problematik bewusst ist und dass das ein Thema ist, das mit den Eltern und dem Kind besprochen werden muss. Das nimmt auch den Druck von den Eltern und dem Kind, die sich sonst als Bittsteller*innen fühlen müssten. Damit geht einher, sich proaktiv als verbündet zu positionieren.

AS: *Wie können Pädagog*innen konkret bei Interfeindlichkeit, also z.B. Beschimpfungen, intervenieren?*

SG: Wichtig ist, dass überhaupt interveniert wird und deutlich gemacht wird, dass es nicht okay ist. Außerdem: Nicht nur reglementieren, sondern diskutieren. Und als Schule konsequent eine Politik fahren → *Schulordnung*. Das gilt ja aber auch alles für z.B. rassistische und lesbenfeindliche Äußerungen. Es ist trotzdem wichtig, milde mit sich selbst zu bleiben und fehlerfreundlich zu sein. Es hilft nicht, wenn Pädagog*innen paralysiert sind, weil sie sich fürchten, dass sie etwas falsch machen.

Weiterführende Literatur

AUGSTEIN, MARIA SABINE (2013): Zur Situation transsexueller Kinder in der Schule vor der offiziellen (gerichtlichen) Vornamensänderung. [www.trans-kinder-netz.de/files/pdf/Augstein%20Maerz%202013.pdf, eingesehen am: 11.12.2018]

FESSEL, KAREN-SUSAN / JILG, MELANIE (2007): Die Katze wäre lieber ein Vogel. [Film] [www.die-katze-ist-kein-vogel.de/film/film.htm, eingesehen am: 12.12.2018]

LÖTZERICH, SUSKAS (2014): Hexenblut. Wien: Luftschachtverlag.

Klöppel, Ulrike (2010): XXOXY ungelöst: Hermaphroditismus, Sex und Gender in der deutschen Medizin. Eine historische Studie zur Intersexualität. Bielefeld: Transcript.

MORGEN, CLARA (2013): Mein intersexuelles Kind. Berlin: TRANSIT Buchverlag.

VOSS, HEINZ-JÜRGEN (2012): Intersexualität - Intersex: Eine Intervention (transparent - geschlechterdschungel). Münster: Unrast-Verlag.

Autor*innen

Şefik_a Gümüş arbeitet bei der Beratungsstelle rubicon e.V. in Köln als „Landeskoordination der Antigewaltarbeit für Lesben, Schwule und Trans* in NRW“. Şefik_a Gümüş ist ehrenamtlich außerdem als Aktivist*in zur Intergeschlechtlichkeit tätig.

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net). Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Lars Bergmann

Unterstützung eines Coming Outs

Viele LSBAT*I*Q-Jugendliche erleben ihr Coming Out während ihrer Schulzeit. Es ist wichtig, dass diese Schüler*innen kompetent unterstützt werden. Der Beitrag informiert über den Coming Out Prozess und gibt Tipps für eine pädagogische Unterstützung von LSBAT*I*Q-Jugendlichen.

Beschimpfungen wie „schwule Sau“ sind auf deutschen Schulhöfen gang und gäbe. Schule wird von den meisten LSBAT*I*Q-Personen im Rückblick als entsetzlich homo- und transfeindlicher Ort beschrieben. „Schwul“ als Adjektiv hält inzwischen für alle Dinge und Ereignisse her, die als uncool, nervend, langweilig oder unfair empfunden werden.

Sicherlich hat sich das gesellschaftliche Klima in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den vergangenen 20 Jahren gründlich verändert. Insbesondere Schwule und Lesben gehören in politischer Verantwortung, in Wirtschaft und Kultur, im Fernsehen und im Film zum festen Bestandteil unseres Lebens. Trans- und Intergeschlechtlichkeit kommen, vor allem durch die aktivistische Arbeit vieler Trans- und Inter*-Organisationen langsam in den Mainstreamdebatten an. Doch kommt diese mediale Offenheit bislang nur vereinzelt im Klassenzimmer vor. Bedenkt man, dass etwa 5-10% der erwachsenen Bevölkerung sich nicht heterosexuell oder cisgeschlechtlich definieren und dass dieser Selbsterkennungsprozess, das innere Coming Out, etwa im Alter zwischen 12 und 17 Jahren liegt, können und müssen wir davon ausgehen, dass mindestens ebenso viele Jugendliche in der Schule nicht heterosexuell oder cisgeschlechtlich verortet sind. Dennoch sind sie aber in der Schule auch heute noch kaum sichtbar. Offensichtlich ist Schule (noch) kein Ort, der queere Jugendliche zu ihrem Coming Out ermutigt. Die Selbstverständlichkeit der Heterosexualität auch im Schulalltag und die Angst vor Ausgrenzung dürften Gründe dafür sein. Dabei ist das Coming Out für LSBAT*I*Q-Jugendliche ein wesentlicher Schritt zum Erwachsenwerden und wichtig für die Entwicklung einer starken, gesun-

den und lebensfrohen Persönlichkeit. Ganz oft aber haben junge LSBAT*I*Q-Menschen das Gefühl, abseits zu stehen und nicht mitgemeint zu sein, wenn in der Schule und ihren Familien über das Leben so gesprochen wird, als sei es nur in einer cisgeschlechtlich, heterosexuellen Partnerschaft zu verwirklichen. Schule ist ein Zwangskontext, aus dem Schüler*innen nicht einfach „aussteigen“ können. Sie sind also darauf angewiesen, dass Lehrer*innen, Eltern, Mitschüler*innen und Freund*innen sich respektvoll und akzeptierend verhalten.

Verlauf des Coming Out

Das Coming Out beschreibt einen Selbsterkennungsprozess, der darauf gerichtet ist, sich seiner eigenen sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität bewusst zu werden und dies ggf. der Umgebung mitzuteilen. Dabei werden mehrere Phasen unterschieden:

Das innere Coming Out bildet die Phase, in der es darum geht, die eigenen sexuellen Präferenzen und Vorstellungen oder die eigene Geschlechtlichkeit hinsichtlich des eigenen inneren Empfindens und des eigenen geschlechtlichen Ausdrucks einzuordnen. Ausgelöst wird diese innere Suche häufig durch Erlebnisse oder Personen im sozialen Nahfeld, z.B. wenn der beste Schulfreund oder die Lieblingslehrerin in der Phantasie auch sexuell oder romantisch begehrenswert begriffen werden. Vielen Jugendlichen sind zwar Begriffe wie lesbisch oder schwul, Homosexualität und trans ein Begriff, selten werden jedoch die eigenen Empfindungen sofort mit diesen Begriffen verknüpft – insbesondere, da diese Begriffe unter Jugendlichen oftmals negativ konnotiert

sind. Vielmehr entsteht zunächst ein unbestimmtes, oft mit Angst verbundenes Gefühl, dass irgend etwas mit einem selbst nicht stimmt. Der Vergleich zu gleichaltrigen Klassenkamerad*innen, die sich in der eigenen Vorstellung *normgerecht* verhalten, spielt hier eine entscheidende Rolle. Je diskriminierender das Umfeld gegenüber LSBAT*I*Q-Themen eingestellt ist, umso größer sind die Selbstzweifel und die Angst. LSBAT*I*Q-Jugendliche berichten häufig rückblickend, dass sie bereits seit einigen Jahren wussten, dass sie lesbisch oder schwul, pansexuell¹ oder trans sind, sich aber nicht trautes, es in der Schule oder ihren Eltern zu sagen oder sich zu zeigen. Die Angst vor Ablehnung, Isolation und Diskriminierung zwingt queere Jugendliche nicht selten in ein Doppelleben, in dem nach außen heterosexuelles und sogenanntes geschlechterkonformes Verhalten zur Schau gestellt wird. Elternhaus und Schule können hier unterstützend wirken, indem sie sich wertschätzend mit der Frage sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auseinandersetzen und so zur Selbstakzeptanz von LSBAT*I*Q-Jugendlichen positiv beitragen.

Das äußere Coming-Out folgt auf das innere Coming Out. Der Zeitraum zwischen innerem Coming Out und äußerem ist dabei individuell sehr verschieden und kann wenige Wochen bis mehrere Jahre dauern. Das äußere Coming-Out bezieht sich auf den bzw. die Momente, in denen man dem eigenen Umfeld mitteilt, dass man nicht heterosexuell bzw. nicht cisgeschlechtlich ist. Häufig passiert dies nicht allen Beteiligten gegenüber gleichzeitig sondern wird mit der wichtigsten Vertrauensperson bereits früher vollzogen. So kann es sein, dass der*die beste Freund*in bereits lange vor dem weiteren Freundeskreis, vor den Eltern, Bekannten und Lehrer*innen Bescheid weiß. Überhaupt kommt den besten Freund*innen im Coming Out-Prozess eine besonders wichtige Rolle zu. Sie sind ein fester Ankerpunkt und bieten Zuflucht und Gesprächsmöglichkeit über Fragen, die man mit niemand anderem besprechen kann.

Das äußere Coming Out gleicht einem Sprung ins kalte Wasser. Oft nehmen Jugendliche mehrere Anläufe, bevor sie genügend Mut aufbringen, auszusprechen, was oft bereits über lange Zeit in ihnen vorgeht; in dem Wissen, dass es kein Zurück

gibt. Wenn in diesem Prozess Eltern, Lehrer*innen und Mitschüler*innen mit Empathie und Respekt reagieren, ist eine wesentliche Grundlage für eine weitere altersgerechte Entwicklung mit allen Möglichkeiten der Teilnahme geschaffen.

Eigene Identität - Eigene Haltung

Die Themen Sexualität und Geschlecht sind im Schulalltag nicht selten randständig oder werden auf biologische Betrachtungen und Fragestellungen verengt. Einer der Gründe hierfür ist die eigene Haltung von Lehrer*innen sowie Eltern zu den Themen. In diesem Zusammenhang gilt die Erkenntnis, dass ein offener und unverkrampfter Dialog über Geschlechtlichkeit und Sexualität zwingend voraussetzt, sich der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität bewusst zu sein (oder zu werden) und diese auch artikulieren zu können. Ebenso wichtig ist es, die eigenen moralischen und normativen Vorstellungen zu erkennen. Wichtige Fragestellungen an die eigene Person sind z.B., welche Vorstellungen und Bilder die Sicht auf queere Lebensweisen bestimmen und inwieweit solche Vorstellungen mit der Realität übereinstimmen.

In Bezug auf queere Lebensweisen überwiegt oft Sprachlosigkeit, begleitet von einem Wegschauen. Es dominieren Klischeevorstellungen, die häufig nicht einmal verächtlich gemeint sind, sondern dem eigenen Wertekanon entsprechen und zu Unsicherheit oder falschverstandenen Mitleid führen. Das Verhalten von Lehrkräften in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt hat jedoch entscheidenden Einfluss auf die Akzeptanz queerer Lebensweisen unter Schüler*innen, wie eine Studie zu Einstellungen, Verhalten und Wissen zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans Menschen an Berliner Schulen aus dem Jahr 2012 ergab (vgl. Klocke 2012): Weder Ausbildung noch Lehramtsstudium bereiten Lehrkräfte auf die Auseinandersetzung mit Jugendsexualität gut vor. In Deutschland gehört Sexualpädagogik in den meisten Universitäten zu den fakultativen Fächern, wohingegen immer mehr Bundesländer Richtlinien zur Sexualerziehung als Querschnittsaufgabe im Unterricht erlassen. Ratlosigkeit, Unsicherheit und die Angst, etwas falsch zu machen, führen häufig zu einer eklatanten Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Das Verhalten von Lehrkräften in Bezug auf sexuelle und



geschlechtliche Vielfalt hat jedoch entscheidenden Einfluss auf die Akzeptanz queerer Lebensweisen unter Schüler*innen (vgl. Klocke 2012).

Nichtstun ist die schlechteste Alternative, denn damit werden diskriminierende Tendenzen indirekt pädagogisch legitimiert.

LSBAT*I*Q-Jugendliche brauchen für eine psychisch und körperlich gesunde Entwicklung vor allem während ihres Coming Outs Unterstützung und Rückhalt.

Was Sie als Lehrer*in im Alltag tun können:

- * Denken Sie die Möglichkeit anwesender LSBAT*I*Q-Jugendlicher immer mit und vermeiden Sie Formulierungen, die Heterosexualität oder Cisgeschlechtlichkeit als das Selbstverständliche, andere Sexualitäten und Geschlechter aber als die randständige Ausnahme erscheinen lassen.
- * Seien Sie Vertrauensperson, wenn Schüler*innen sich Ihnen anvertrauen und Ihnen über ihre sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Identität erzählen. Bewahren Sie hierüber Verschwiegenheit und vermeiden Sie ein versehentliches Outing. Unterstützen Sie vielmehr Schüler*innen in ihrer Selbstermächtigung.
- * Unterstützen Sie ihre Schüler*innen beim Coming Out vor ihren Eltern, wenn Sie darum gebeten werden.
- * Informieren Sie Ihre Schulleitung und das zuständige Jugendamt, wenn Schüler*innen nach einem Coming Out Gewalt erfahren. Verwenden Sie durchgängig Formulierungen, die Geschlechtervielfalt markieren, wenn Sie in Diskussionen z.B. über Beziehungen oder Partnerschaftsprobleme sprechen.
- * Thematisieren Sie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Schul- und Fachkonferenzen. Regen Sie entsprechende Studientage an.
- * Unterstützen Sie LSBAT*I*Q-Kolleg*innen, die ihre Identität selbst offen thematisieren (wollen).
- * Mischen Sie sich ein, wenn Schüler*innen oder Lehrkräfte diskriminierende Äußerungen über LSBAT*I*Q-Personen machen. Nehmen Sie keine abwertenden Bemerkungen oder Verhaltensweisen hin, die sich gegen eine Person richten, von der andere meinen, sie unterscheidet sich hinsichtlich der sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität.
- * Legen Sie an gut sichtbaren Stellen Broschüren zum Thema queere Lebensweisen aus! Hängen Sie an gut sichtbaren Stellen Plakate auf, die auf queere Jugendprojekte oder Beratungsstellen hinweisen.
- * Informieren Sie sich über die örtlichen Einrichtungen für LSBAT*I*Q-Menschen, z.B. gesellschaftliche oder politische Organisationen, Beratungsstellen, AIDS-Hilfe, Jugendgruppen, Lese- und Filmmaterial.
- * Laden Sie Vertreter*innen von queeren Projekten in den Unterricht oder zu Projekttagen ein.
- * Greifen Sie Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt im Unterricht auf, indem Sie über diese Themen diskutieren, wenn sie sich aus speziellen Anlässen ergeben.
- * Nehmen Sie Fragen sexueller Orientierung und geschlechtlicher Vielfalt sowie verschiedener Lebens- und Beziehungsformen als Unterrichtsthemen auf. Anknüpfungspunkte ergeben sich in allen Fächern.
- * Informieren Sie sich über queere Persönlichkeiten, die Bedeutendes geleistet haben! Gehen Sie auf deren sexuelle Orientierung oder Geschlecht ein, soweit diese für ihr Schaffen von Belang ist. So ist z.B. von James Baldwin, Gertrude Stein, Thomas Mann und vielen anderen bekannt, dass sie nicht heterosexuell waren, und dennoch lassen die meisten Lehrkräfte diesen Aspekt ihres Lebens unerwähnt.



- * Sorgen Sie dafür, dass in der Schulbibliothek Sachbücher und Romane über queere Themen, Coming Out sowie (berühmte) LSBAT*I*Q-Personen vorhanden sind und dass sie allen Schüler*innen zugänglich sind.
- * Nehmen Sie Texte, die sich mit LSBAT*I*Q-Personen auseinandersetzen, in die Listen von Pflicht- und empfohlener Lektüre auf! Nehmen Sie LSBAT*I*Q-Themen in eine Liste möglicher Themen für schriftliche Arbeiten oder Referate für die Klasse auf.
- * Signalisieren Sie Ihre offene und akzeptierende Haltung gegenüber LSBAT*I*Q-Personen, damit Sie ggf. auch für Jugendliche im Coming Out eine Vertrauensperson sein können.
- * Achten Sie darauf, dass Sie queere Lebensweisen nicht als Problem, sondern als eine Lebensweise neben vielen anderen gleichbedeutend darstellen.
- * Informieren Sie sich bei queeren Fachberatungsstellen, falls Sie selbst an Ihre Grenzen stoßen.

¹ Pansexualität ist eine sexuelle Orientierung, die aus dem Zweigeschlechtersystem ausbricht und sich in ihrem Begehren auf alle Geschlechter bezieht, also nicht nur auf Menschen, die sich als Männer oder Frauen identifizieren. Die Geschlechtsidentität der Person ist nicht ausschlaggebend für das Begehren einer pansexuellen Person.

Literatur

KLOCKE, ULRICH (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. [www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1, Abruf: 14.12.2018].

Autor*in

Lars Bergmann studierte an der TU Berlin Betriebswirtschaftslehre und arbeitet seit 2011 als Projektleiter in der Landeskoordinierungsstelle für LesBiSchwule & Trans* Belange des Landes Brandenburg. Zu seinen Aufgaben gehören die psychosoziale Beratung, Vernetzung und Community-Begleitung im ländlichen Raum sowie Fachkräftequalifizierung und politische Interessenvertretung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Land Brandenburg. Kontakt: Lars.Bergmann@lks-brandenburg.de

Schulische Aktionen

Vielfältige Bücher für die Schülerbücherei

Hinweise, wo Sie Ideen für vielfältige Kinder- und Jugendliteratur finden, stehen in unserem Beitrag zu Medienkoffern. Wenn LSBAT*I*Q-Schüler*innen sich selbst in medialen Darstellungen wiederfinden, stärkt dies ihr Selbstbewusstsein - während heterosexuelle und cisgeschlechtliche Schüler*innen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als einen alltäglichen Teil des Lebens wahrnehmen lernen. Ein Angebot kann außerdem sein, dass vielfältige Bücher in den Pausen vorgelesen werden als entspanntes Pausenangebot.

Annika Spahn

Kinder aus Regenbogenfamilien unterstützen

Auch Kinder aus Regenbogenfamilien haben oft mit Vorurteilen, Stigmatisierungen und Diskriminierungen zu kämpfen – gerade im Schulkontext. Dieser Beitrag gibt einen Überblick darüber, was der Begriff „Regenbogenfamilie“ genau bedeutet, wie LSBAT*I*Q-Personen Kinder bekommen können und wie Pädagog*innen Kinder aus Regenbogenfamilien kompetent unterstützen können.

Oft bezieht sich der Begriff „Regenbogenfamilie“ nur auf gleichgeschlechtliche Paare mit Kindern – eigentlich meint er aber alle Familien, bei denen mindestens ein Elternteil sich als LSBAT*I*Q identifiziert. Der „Regenbogen“ leitet sich von der Regenbogenfahne ab, dem internationalen Symbol der LSBAT*I*Q-Community. Es wird geschätzt, dass in Deutschland bis zu 3 Millionen Kinder in Regenbogenfamilien aufwachsen (Rauchfleisch 2001).

Wie können LSBAT*I*Q-Personen Kinder bekommen? Körperliche, soziale und rechtliche Dimensionen von Elternschaft

Bevor darauf eingegangen werden kann, wie LSBAT*I*Q-Personen ihren Kinderwunsch verwirklichen können, muss zwischen verschiedenen Formen von Elternschaft unterschieden werden:

Genetische Elternschaft meint die genetische Verwandtschaft mit dem Kind. Das sind die Personen, die das Spermium, die Eizelle und den Eizellkern zur Zeugung des Kindes beitragen.

Gebärende Elternschaft meint die Person, die mit dem Kind schwanger ist und es zur Welt bringt und ggf. auch stillt.

Rechtliche Elternschaft meint die Personen, die das Sorgerecht für das Kind haben. In Deutschland können nur maximal zwei Personen rechtliche Elternteile eines Kindes sein.

Soziale Elternschaft meint die Personen, die mit einem Kind eine emotionale Beziehung haben, die für es Verantwortung übernehmen, die für es sorgen und es aufziehen. Das können mehr als zwei Personen sein.

Für die meisten Kinder sind ihre genetischen Eltern

auch ihre rechtlichen und sozialen Eltern – für viele Kinder, vor allem die, die in Regenbogenfamilien aufwachsen, ist dies nicht so.

Folgende Möglichkeiten haben LSBAT*I*Q-Personen, um ihren Kinderwunsch zu verwirklichen:

- * *Eigene leibliche Kinder*: Gerade trans- oder intergeschlechtliche Personen, die in einer gleichgeschlechtlichen Beziehung mit einer cis Person sind, können leiblich eigene Kinder bekommen – z.B. kann also ein cis Mann, der Spermien produzieren kann, mit seinem Ehemann, der transgeschlechtlich ist und seinen Uterus und seine Eierstöcke behalten hat, ein gemeinsames, leibliches Kind zeugen. Hierbei gibt es aber deutliche gesetzliche Hürden – so kann durch die Geburt eines eigenen genetischen Kindes eine Personenstandsänderung einer trans Person wieder rückgängig gemacht werden → [Rechtliche Lage](#).
- * *Eigene leibliche Kinder aus früherer Beziehung*: Oft haben lesbische, schwule, bisexuelle und asexuelle Menschen ein Coming Out erst später im Leben, sodass sie gegebenenfalls bereits in einer gegengeschlechtlichen Beziehung waren und eventuell auch schon Kinder haben, die sie gegebenenfalls in eine neue Beziehung oder Ehe mitbringen. Auch heute noch stammen die meisten Kinder aus Regenbogenfamilien aus vorangegangenen Ehen und Beziehungen der Eltern.
- * *Samenspende*: Paare, in denen mindestens eine Person gebären kann, bekommen häufig dank einer anonymen oder bekannten Samenspen-

de Kinder. Diese muss oft privat durchgeführt werden („Bechermethode“), da die Bundesärztekammer keinen gesicherten Zugang zu reproduktionsmedizinischen Leistungen für gleichgeschlechtliche Paare anerkennt, d.h. Ärzt*innen müssen selbst entscheiden, ob sie diese Leistung vornehmen wollen. Das ist insofern problematisch, als dass die Landesärztekammern „sittenwidrige Handlungen“ verbieten – genau definiert wird das aber nicht. Es besteht außerdem die Gefahr für Ärzt*innen, dass sie bis zur erfolgten Stiefkindadoption auf Unterhaltszahlungen verklagt werden, was vielen Ärzt*innen zu risikoreich ist. Damit auch das nicht-gebärende Elternteil die Elternschaft zugesprochen bekommt, muss das Kind nach der Geburt von diesem adoptiert werden („Stiefkindadoption“). Die Stiefkindadoption birgt einen großen Druck für die Familien, da damit eine Prüfung durch das Jugendamt sowie die Offenlegung der eigenen Biographie, Finanzen und des eigenen Coming Outs sowie ein Hausbesuch verbunden ist. Bei homofeindlich eingestellten Mitarbeiter*innen des Jugendamts oder Richter*innen, welche letztlich über die Adoption entscheiden, ist es selbstverständlich auch möglich, dass diese der Adoption nicht zustimmen. Bis zu einer erfolgreichen Stiefkindadoption können bis zu zwei Jahre vergehen, die für eine Familie sehr belastend sein können und Unsicherheiten, z.B. über die rechtliche Situation der Kinder im Unglücksfall bedeuten. Auch durch die Ehe für gleichgeschlechtliche Paare wurde dieser Missstand nicht behoben.

- * *Queerfamilies*: Bei sogenannten Queerfamilies bilden ein Frauen- und ein Männerpaar eine Familie mit vier Elternteilen, die gemeinsam leibliche Kinder zeugen können.
- * *Pflegeelternschaft*: Auch wenn gleichgeschlechtliche Paare nicht in allen Kommunen als Pflegeeltern anerkannt sind, gibt es diese Möglichkeit relativ häufig (vgl. Gerlach 2012).
- * *Fremdadoption*: Seit der Einführung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare kann ein gleichgeschlechtliches Ehepaar gemeinsam ein Kind adoptieren. Da trans Personen für ihre Personenstands- und Vornamensänderung eine

verpflichtende Psychotherapie machen müssen, werden sie in Adoptionsverfahren häufig diskriminiert.

- * *Leihmutterchaft*: Leihmutterchaft ist in Deutschland verboten. Einige (Männer-)Paare gehen daher ins Ausland, um ihren Kinderwunsch so zu verwirklichen. Dabei muss in Deutschland dann der zweite Partner eine Stiefkindadoption durchführen – mit denselben Schwierigkeiten, wie oben beschrieben.

LSBAT*I*Q-Personen mit Kinderwunsch sind schon vor der Geburt eines Kindes Diskriminierungen und Vorurteilen ausgesetzt. Diese reichen vom Rechtfertigungsdruck für den Kinderwunsch über rechtliche Grauzonen und Hürden bis hin zu mitunter fehlender medizinischer Aufklärung bei trans- und intergeschlechtlichen Menschen bei Maßnahmen wie einer Hormonersatztherapie oder dem Entfernen von Eierstöcken, Gebärmutter und Hoden, die dann eine leibliche Elternschaft unmöglich machen. In den letzten Jahren, insbesondere durch die Einführung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare 2017, hat sich die Situation von Regenbogenfamilien deutlich verbessert. Im Familienrecht ist allerdings das Abstammungsrecht noch nicht aktualisiert worden, so dass Kinder, die in eine gleichgeschlechtliche Ehe hineingeboren werden, von dem nicht-gebärenden Elternteil adoptiert werden müssen.

Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern aus Regenbogenfamilien

2009 wurden die Ergebnisse der ersten großen deutschen Studie zu Regenbogenfamilien vorgestellt. Sie kam zu dem Ergebnis, dass die „Persönlichkeitsentwicklung, schulische und berufliche Entwicklung sowie die Entfaltung der emotionalen und sozialen Kompetenzen bei Kindern in Regenbogenfamilien durchweg gut verläuft. Es finden sich bei ihnen keine Anzeichen für erhöhte ‚Verwundbarkeiten‘, wie z.B. eine verstärkte Neigung zu Depressionen oder psychosomatische Beschwerden, ganz im Gegenteil, sie haben sogar ein paar Entwicklungsvorteile. Einer der bemerkenswertesten Befunde belegt, dass die Kinder und Jugendlichen ein signifikant höheres Selbstwertgefühl entwickeln als Gleichaltrige in allen anderen Familienformen“ (Jansen/Jansen 2018, S. 47, vgl. auch Rauchfleisch 2001).



Kinder aus Regenbogenfamilien zeigen außerdem ein höheres Ausmaß an Akzeptanz und Einfühlungsvermögen gegenüber anderen Menschen als Kinder aus anderen Familienformen (Rauchfleisch 2001).

Kinder, die in Regenbogenfamilien hineingeboren werden, sind absolute Wunschkinder. Ihre Eltern haben oft sehr viele Hindernisse überwunden, um sie bekommen zu können, was sich positiv auf das Selbstwertgefühl der Kinder auswirkt. Sie werden außerdem in Familien hineingeboren, die meist nicht in Geschlechterrollen und Arbeitsteilungen festgefahren sind, da es diese starren Modelle für z.B. gleichgeschlechtliche Paare nicht gibt. Sie erleben also ein größeres Spektrum an Möglichkeiten für das egalitäre Führen einer Beziehung, die Aufteilung von Sorgearbeit (wie Haushalt und Pflege von Angehörigen) und für elterliche Kompetenzen (Rauchfleisch 2001).

Weit verbreitet ist das Vorurteil, Kinder bräuchten eine Mutter und einen Vater, um sich normal zu entwickeln – dies wurde aber wissenschaftlich mehrmals widerlegt (Jansen/Jansen 2018, S.67f.). Das Vorurteil beruht vor allem auf der Annahme fester Geschlechterrollen – nicht auf dem tatsächlichen Geschlecht der Eltern. Das bedeutet: Kinder brauchen nicht unbedingt ein männliches Elternteil – aber eins, das sie sportlich fördert, ihnen handwerkliche Fähigkeiten beibringt und sie ermutigt, Wagnisse einzugehen. Das kann eine Person jeglichen Geschlechts tun. Außerdem, ganz entgegen des Vorurteils, haben z.B. viele Kinder, die in Mütterfamilien aufwachsen, Kontakt zu ihrem (genetischen) Vater (Rauchfleisch 2001).

Untersuchungen zeigen, dass Kinder aus Regenbogenfamilien sich ebenso geschlechterrollenkonform wie Kinder aus anderen Familienformen verhalten, wobei Jungen, die in Regenbogenfamilien aufwachsen, weniger destruktiv-aggressiv sind. Kinder aus Regenbogenfamilien sind ebenso häufig (bzw. selten) schwul, lesbisch, bisexuell, asexuell, trans- oder intergeschlechtlich wie Kinder aus anderen Familien (Jansen/Jansen 2018, S.70ff.). Allerdings ist hier die Frage zu stellen, inwieweit das überhaupt wünschenswert ist – nicht heterosexuell oder nicht cisgeschlechtlich zu sein ist nichts Schlechtes, ebenso wenig wie sich nicht in ein enges Geschlechterrollen-Korsett zwingen zu lassen.

Problematisch wird es für Kinder aus Regenbogenfamilien – wie auch für Kinder aus anderen Familienformen – dann, wenn sie über ihre Entstehungsweise belogen werden und erst spät herausfinden, wer ihre genetischen Eltern sind. Eltern sollten dies von Anfang an transparent machen und dem Kind seine Geschichte erzählen (Jansen/Jansen 2018, S.75f.).

Welche Diskriminierungserfahrungen machen Kinder aus Regenbogenfamilien?

Schulen sind – wie bei LSBAT*I*Q-Kindern und Jugendlichen auch – die zentralen Orte, an denen Diskriminierung gegen Kinder aus Regenbogenfamilien passiert. Ca. die Hälfte der Kinder aus Regenbogenfamilien hat bereits Diskriminierung erlebt, wovon der Großteil in der Schule stattfand (Jansen/Jansen 2018, S.95f.). Meistens handelt es sich dabei um Hänseleien von Gleichaltrigen. Durch die gleichwertige bis positivere Entwicklung der Kinder in Regenbogenfamilien und sogenannte protektive Faktoren, die die Kinder stärken und schützen, verbleibt die Diskriminierung meist ohne nennenswerte Folgen für die Betroffenen. Unter protektive Faktoren fällt z.B., dass die Kinder bereits von vorne herein wissen, dass sie sich wehren dürfen bzw. sollen und wen sie bei erlebten Diskriminierungen ansprechen können, z.B. besonders unterstützende Lehrer*innen oder Pädagog*innen.

Regenbogeneltern sind selbst einem zusätzlichen sozialen Stress ausgesetzt, da sie sich immer wieder als gleichwertige und gute Familie präsentieren müssen sowie sich immer wieder vor anderen Menschen und Behörden outen müssen. Sie sind insgesamt nicht als gleichberechtigt anerkannt; ihnen werden immer noch oft familienbezogene Vergünstigungen z.B. im Schwimmbad oder in Museen verweigert.

Kinder aus Regenbogenfamilien werden in Bildungskontexten häufig mit Fragen zu ihrer Herkunft konfrontiert, was sich als Belastung auswirken kann, gerade weil Kinder und Jugendliche unter einem großen Normalitätsdruck stehen und sie sich ständig zu heteronormativen Vorannahmen verhalten müssen. Erzieher*innen und Lehrer*innen müssen hier souverän reagieren und den anwesenden Schüler*innen bzw. Kindern und Jugendlichen ein Vorbild sein.

Neugierde ist in Ordnung - intime Nachfragen und ein Anspruch auf Informationen sind es nicht.

Sich ständig erklären zu müssen, kostet Kinder und Eltern viel Kraft. Kleinere Kinder haben noch keine Vorurteile – sie lernen unablässig Neues und übernehmen die Wertung des*der Erklärenden. Wenn Regenbogenfamilien also als etwas Alltägliches und Normales erklärt werden, bilden sich auch keine Vorurteile (vgl. Gerlach 2012).

Wie können Kinder aus Regenbogenfamilien unterstützt werden? Tipps & Tricks:

- * Reagieren Sie auf negative Äußerungen, Mobbing und Diskriminierung und machen Sie klar, dass Sie dies nicht dulden. Nicht nur die Kinder und Jugendlichen in der Situation sondern alle Umstehenden sollen mitbekommen, dass ein solches Verhalten nicht in Ordnung ist.
- * In einer solchen Situation sprechen Sie am besten offen aus, dass bei den Beteiligten offenbar Vorurteile bestehen und besprechen Sie diese.
- * Erlebt ein Kind aus einer Regenbogenfamilie in Ihrer pädagogischen Einrichtung Diskriminierungen, bieten Sie dem Kind ein Gespräch an und bestärken Sie es. Positionieren Sie sich als verbündet und parteilich. So wird das Kind Sie als potentielle Ansprechperson wahrnehmen.
- * Thematisieren Sie die Vielfalt von Familien immer wieder im Unterricht wie im Gespräch. Machen Sie dieses beiläufig. Aber denken Sie daran, auch Regenbogenfamilien zu benennen, wenn explizit über Familien gesprochen wird. Es geht darum zu zeigen, dass keine Form der Familie inhärent besser oder schlechter ist, sondern dass Regenbogenfamilien, Patchwork-Familien, Alleinerziehende und andere Familienformen gleichwertig und normal sind.
- * Verwenden Sie auch Bildungsmaterialien, die Regenbogenfamilien abbilden. Erlauben Sie Kindern aus Regenbogenfamilien damit, sich selbst positiv repräsentiert zu sehen und stärken Sie so ihr Selbstwertgefühl. Gleichzeitig

fördern Sie eine Offenheit gegenüber verschiedenen Familienformen bei allen Kindern.

- * Bilden Sie sich weiter, wenn Sie noch Fragen haben. Antworten finden Sie z.B. im kostenlosen Trainingsmanual von Jansen und Jansen (2018)
- * Vermeiden Sie die Annahme, dass alle Kinder in einer Mutter-Vater-Kind-Familie aufwachsen und / oder dass alle Kinder einmal Mutter-Vater-Kind-Familien haben werden oder haben wollen.
- * Rechnen Sie damit, dass zum Elternabend auch Regenbogeneltern anwesend sein können.
- * Setzen Sie sich mit Ihren eigenen Einstellungen und Vorurteilen zu Regenbogenfamilien auseinander.
- * Sensibilisieren Sie auch Ihre Kolleg*innen zum Thema Regenbogenfamilien.

Literatur

GERLACH, STEFANIE (2012): Regenbogenfamilien in Kitas: Ein Thema für Kinder, Eltern und Erzieherinnen und Erzieher. [www.heimatkunde.boell.de/2012/08/01/regenbogenfamilien-kitas-ein-thema-fuer-kinder-eltern-und-erzieherinnen-und-erzieher, eingesehen am: 06.12.2018]

JANSEN, ELKE / JANSEN, KORNELIA (2018): Sind nicht alle Familien bunt? Ein Trainingsmanual. - berührend - leicht - wirksam. Familien- und Sozialverein des LSVD (Hg.) Köln.

RAUCHFLEISCH, UDO (2001, aktualisiert 2015): Gleichgeschlechtliche Paare mit Kindern - Regenbogenfamilien. Online [www.familienhandbuch.de, eingesehen am: 6.12.2018]

Weiterführende Literatur

BILDUNGS- UND SOZIALWERK DES LESBEN- UND SCHWULENVERBANDES BERLIN-BRANDENBURG (BLSB) E.V. (2013): Mobbing an Grundschulen. Geschlechterrollenverhalten und Regenbogenfamilien. Berlin.

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net). Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Annika Spahn

Geschlecht und Sprache gerecht(er) gestalten

Dieser Beitrag beleuchtet, wieso geschlechtergerechte Sprache im Kontext von Diskriminierung wichtig ist. Es werden verschiedene Formen geschlechtergerechter Sprache vorgestellt und die Themen Pronomen und dominantes Redeverhalten behandelt.

Was haben Geschlecht und Sprache miteinander zu tun? Um diese Frage zu beantworten, ist es zunächst wichtig, darüber nachzudenken, welche Funktion Sprache hat. Die Sapir-Whorf-Hypothese besagt, dass Sprache das Denken und damit die Wirklichkeit, gleichzeitig aber die Wirklichkeit unsere Sprache erschafft. Bezogen auf Geschlecht bedeutet das: Die meisten Menschen gehen bisher davon aus, dass es nur Frauen und Männer gibt und keine weiteren Geschlechter. Deswegen benutzen sie auch nur diese beiden Wörter. Ihre Wirklichkeit erschafft also ihre Sprache. Dass die Kenntnis von Wörtern für geschlechtliche Vielfalt gesellschaftlich kaum verbreitet ist, erschafft dann eine Wirklichkeit, in der wir auch nur Frauen und Männer wahrnehmen. Unsere Sprache orientiert sich also an dem, was wir als „normal“ kennen.

Sprache ist kein neutrales System. In der Sprache finden wir Machtverhältnisse wieder, die es auch in unserer Gesellschaft gibt. So kennen wir zum Beispiel viele Schimpfwörter über Frauen, die viele Sexualpartner*innen haben, also zum Beispiel ‚Hure‘ oder ‚Schlampe‘, aber keins über Männer. Das zeigt sich auch in der immer noch – meist impliziten – wirksamen Moralvorstellung: Je mehr Sex ein Mann hat, desto toller ist er klassischerweise für die Gesellschaft, aber eine Frau sollte am besten nur mit einer Person Sex haben. Insgesamt ist es auch so, dass es in fast allen Sprachen auf der Welt mehr Schimpfwörter gibt, die Frauen beleidigen, als Schimpfwörter für Männer. Für Personen, die aus geschlechtlichen Normen fallen (z.B. intergeschlechtliche und nicht-binäre Menschen) gibt es oft viele abwertende Begriffe – aber kaum verbreitete positive Begriffe und Selbstbezeichnungen.

Was ist geschlechtergerechte Sprache?

Geschlechtergerechte Sprache beschäftigt sich mit dem Thema Repräsentation, also mit der Frage danach, wer in der Sprache wie dargestellt wird und wer benannt wird und wer nicht. Im Deutschen verwenden wir oft nur ein sogenanntes generisches Maskulinum, also immer nur die männliche Form; mit ihm soll auch das weibliche Geschlecht mit gemeint sein. Von anderen Geschlechtern ist dann gar nicht erst die Rede. Wir sprechen somit nur von „die Radfahrer“, egal, ob das nur Männer, Frauen und Männer, nur Frauen oder Menschen anderer Geschlechter sind.

Wieso brauchen wir geschlechtergerechte Sprache?

Verschiedene wissenschaftliche Studien zeigen, dass das generische Maskulinum Frauen zwar mitmeinen soll, wir das aber weder beim Sprechen, noch beim Hören so wahrnehmen und verarbeiten (eine Zusammenfassung dieser Studien findet sich bei Kotthoff/Nübling 2018, S.99ff.). Bei dem Satz „Die Ärzte kümmern sich gut um Kim“ stellen wir uns eine Gruppe von Männern und nicht eine gemischtgeschlechtliche oder reine Frauen-Gruppe vor. Das generische Maskulinum kann damit auch zu großer Verwirrung und Missverständnissen führen. Dies würde nicht passieren, wenn wir von Beginn an klar machen würden, welches Geschlecht die Personen haben, über die wir sprechen. Andere Studien zeigen, dass die Verwendung von geschlechtergerechter Sprache tatsächlich dazu beiträgt, dass wir besser verstehen, über Personen welchen Geschlechts gesprochen wird (vgl. Kotthoff/Nübling 2018, S.103ff.). Dies ist auch deshalb interessant, weil Kinder, die noch in die Grundschule gehen, das generische Maskulinum nicht

verstehen können. Das bedeutet, sie stellen sich bei der Formulierung „die Schüler“ tatsächlich nur eine Gruppe von Jungen vor und nicht von Jungen und Mädchen oder Kindern anderer Geschlechter (Hyde 1980).

Es ist wichtig, geschlechtergerechte Sprache zu benutzen, weil sich dadurch auch die frauenfeindlichen Strukturen in unserer Gesellschaft ändern können. Wenn wir außerdem sprachlich mehr als zwei Geschlechter benennen, trägt dies zu einer verbesserten Akzeptanz von inter* und trans Personen bei.

Welche Formen geschlechtergerechter Sprache gibt es?

Im Rahmen des Zwei-Geschlechter-Systems gibt es Möglichkeiten, um das Geschlecht von Menschen in der Sprache sichtbar zu machen. Dabei wird klar gemacht, welches Geschlecht die Person hat¹ bzw. welches Geschlecht wir glauben, dass diese Person hat, über die gesprochen wird. Dies trägt auch dazu bei, dass die Bilder, die in unseren Köpfen entstehen, wenn wir etwas lesen oder jemandem zuhören, näher an der Realität sind.

Hier ein paar Beispiele dafür, wie Männer und Frauen in der Sprache sichtbar gemacht werden können:

Das Binnen-I:

„Die SchülerInnen machen ihre Hausaufgaben gut.“

Der Schrägstrich:

„Die Mitarbeiter/innen vergessen immer, die Blumen zu gießen.“

Die Beidnennung:

„Die Ärztinnen und Ärzte sind nach Schichtende sehr müde.“

Die Klammersetzung:

„Kindergärtner(innen) werden in Deutschland schlecht bezahlt.“

Geschlechtsneutrale Formulierungen haben den Vorteil, dass man sich keine Gedanken über das Geschlecht der Personen machen muss und tatsächlich alle betreffenden Personen angesprochen sind.

Geschlechterneutrale Formulierungen:

Statt „Im Rathaus arbeiten viele Männer und Frauen“ lieber „Im Rathaus arbeiten viele Menschen.“

Verlaufsformen:

Statt „Die Studenten lernen für die Algebra-Vorlesung“ lieber „Die Studierenden lernen für die Algebra-Vorlesung.“

Geschlechtsneutrale Gruppenbezeichnungen:

Statt „Die Teilnehmer der Konferenz tranken viel Kaffee“ lieber: „Alle, die an der Konferenz teilnahmen, tranken viel Kaffee.“

Um auch Geschlechter jenseits von Frau und Mann sichtbar zu machen, gibt es v.a. zwei gängige Versionen:

Der Gender-Gap:

„Alle Teilnehmer_innen des Seminars hielten gute Referate.“

Das Gender-Sternchen:

„Keine*r der Bauarbeiter*innen kam heute zu spät.“

Der Gender-Gap und das Gender-Sternchen werden jeweils zwischen die männliche und weibliche Formulierung eines Substantivs und der dazugehörigen Artikel und Adjektive gesetzt und machen so Menschen sichtbar, die sich nicht eindeutig als Männer oder Frauen definieren.

Wichtig bei geschlechtergerechter Sprache ist, den Kontext zu benennen. Wenn es sich tatsächlich nur um eine Gruppe von Männern handelt, wie z.B. bei manchen Chefetagen, ergibt es keinen Sinn, hier mit Unterstrichen oder Sternchen zu arbeiten. Dieses würde verschleiern, dass Frauen und Menschen anderer Geschlechter hier nicht repräsentiert sind.

Was ist mit den geschlechtmarkierenden Pronomen?

Pronomen sind Platzhalter-Wörter: Statt Namen von Menschen zu wiederholen, können sie durch Pronomen ersetzt werden. „Er“ wird meistens als männliches und „sie“ als weibliches Pronomen benutzt. Doch für manche Menschen passt keines dieser Pronomen.



Im Schwedischen gibt es seit 2015 ein drittes Pronomen für Menschen, die nicht weiblich oder männlich sind („hen“). Während diese Form in Schweden inzwischen gebräuchlich ist, gibt es im Deutschen kein solches Pronomen, das sich weit durchgesetzt hat. Dennoch stellt sich die Pronomenfrage auch hier – zumal einige trans- und intergeschlechtliche Personen die zweigeschlechtlichen Pronomen für sich ablehnen. Wenn wir aber darauf achten, dass auch Menschen, die keine Männer oder Frauen sind, in unserer Sprache vorkommen, schaffen wir damit einen wichtigen Beitrag gegen die Diskriminierung von inter* und trans Menschen in unserer Gesellschaft. Hier einige Vorschläge:

Er_Sie-Pronomen:

„Kim geht ins Kino. Sie_er freut sich sehr darauf.“
Es wird „sieer“ bzw. „ersie“ ausgesprochen und alternative Schreibweisen sind sie*er, ersie, sie:er).

X-Pronomen:

„Ahmed mag Blumen. X findet, die Rosen riechen am besten.“ Das x lässt sich auch gut anstelle des Wortes ‚man‘ benutzen.

Xier-Pronomen:

„Sonja macht sich gerade einen Kaffee. Xier trinkt xieren Kaffee am liebsten mit Sojamilch.“

Es-Pronomen:

Es gibt auch Menschen, die das Pronomen ‚es‘ für sich verwenden. Zum Beispiel: „Julian geht heute Abend ins Kino. Es wird sich sein Popcorn mit seiner besten Freundin teilen.“ Da ‚es‘ im Deutschen sonst eigentlich nur für Gegenstände und nicht für Personen verwendet wird, ist es wichtig, Menschen nur mit dem Pronomen ‚es‘ anzusprechen, wenn sie es ausdrücklich wollen, sonst klingt es gegebenenfalls nach einer Beleidigung oder Diskriminierung.

Was hat Sprachhandeln mit Geschlecht zu tun?

Es geht bei Sprache und Geschlecht nicht nur darum, welche Begriffe wir verwenden, sondern auch darum, wie wir sprechen. Sprachhandlungen, also die Aktionen des Redens, sind eng an soziale Regeln gekettet und beeinflussen unser Denken und Handeln. Ein Beispiel dafür ist dominantes Rede-

verhalten, welches häufig von Männern gezeigt wird: Ihr Redeanteil in Gruppen ist häufig größer als der von Menschen anderer Geschlechter. Viele Männer reden also mehr, lauter und benutzen aggressivere Sprache als beispielsweise Frauen. Sie sind in solchen Diskussionen sehr viel mehr repräsentiert und üben Macht aus, indem sie ihren Einfluss geltend machen. Frauen wird in der Regel hingegen von klein auf beigebracht, sich in Diskussionen zurückzuhalten und unterzuordnen. Neben der geschlechtergerechten Sprache ist es also auch wichtig, auf das eigenes Redeverhalten zu achten. Hier sind folgende Reflexionsfragen hilfreich: Wie viel sage ich und wie viel sagen die anderen? Wer unterbricht wen mitten im Satz? Wessen Stimme wird lauter, um andere zu übertönen? Spricht eine Person für eine ganze Gruppe statt die eigene Perspektive zu markieren? Wer benutzt oft Fachausdrücke, schwierige Wörter oder Abkürzungen, ohne sie zu erklären, und für wen wird es dadurch schwierig, mitzureden? Sprechen überhaupt alle Menschen, die mitdiskutieren, Deutsch oder wäre es gut, die Diskussion in einer anderen Sprache zu führen oder zu ergänzen? Braucht es eine Person, die gebärdendolmetscht für Menschen mit Hörbehinderung? Sprechhandeln kann also nicht nur Frauen oder Menschen, die sich nicht-binär verorten, diskriminieren sondern beispielsweise auch Menschen mit Behinderung.

Was kann ich tun, damit alle Menschen in einer Diskussion mitreden können?

Um in Diskussionen eine gerechte Verteilung von Redeanteilen sicherzustellen, ist es oft sinnvoll, eine Redeleitung dafür zu bestimmen. Sie kann auch auf die Einhaltung von im Vorfeld vereinbarten Diskussionsregeln achten und vor allem darauf, dass niemand eingeschüchtert, beleidigt oder diskriminiert wird. Hilfreich kann ebenfalls eine Redner*innen-Liste sein. Es gibt davon Varianten, bei denen zum Beispiel Menschen, die noch nichts zur Diskussion beigetragen haben, vorgezogen werden, so dass Menschen, die schon viel gesagt haben, erstmal zuhören müssen. Es ist aber auch möglich, zu schauen, dass die Geschlechter ausgewogen und abwechselnd sprechen, obwohl sie sich vielleicht später gemeldet haben.

Wohlüberlegte Schimpfwörter!

Zum Sprechverhalten gehört auch, sich bspw. zu überlegen, welche Schimpfwörter benutzt werden. Schimpfwörtern beleidigen nicht nur, sie bilden auch gesellschaftliche Diskriminierungsstrukturen ab. Beleidigungen zu verwenden, die bestimmte Gruppen von Menschen diskriminieren, ist also auch etwas, das vermieden werden sollte. Mit diesem Thema werden wir uns im zweiten Band der Broschüre Schule lehrt/lernt Vielfalt auseinandersetzen.

¹ Meistens weisen wir anhand der äußeren Erscheinung Menschen einem Geschlecht zu, wissen jedoch nicht, ob dieses auch das selbstbestimmte Geschlecht ist.

Dieser Beitrag basiert - in veränderter Form - auf dem Skript des Videos „Geschlecht und Sprache“ des Podcasts Buchstabensuppe des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).

Literatur

HYDE, JANET (1980): Children's understanding of sexist language. In: *Developmental Psychology*. 20. Jg., H.4, 697-706.

KOTTHOFF, HELGA / NÜBLING, DAMARIS (2018): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr Studienbücher.

Weiterführende Literatur

GESCHICKTGENDERN.DE DAS GENDER-WÖRTERBUCH: Einträge für viele Wörter und Begriffe & wie sie gendergerecht formuliert werden können.

MEINNAMEMEINPRONOMEN.WORDPRESS.COM: Broschüre zu trans, Pronomen und Sprache

PRACTICEWITHPRONOUNS.COM: Seite, auf der Pronomen geübt werden können

S_HE (2003): Performing the gap! In: *Arranca* Vol 28. [arranca.org/archive?path=%2Fausgabe%2F28%2Fperforming-the-gap, Abruf: 14.12.2018].

ANNAHEGER.WORDPRESS.COM/PRONOMEN: Übersicht über mögliche neutrale Pronomen im Deutschen. Die ganze Webseite ist sehr empfehlenswert und wichtig für die Auseinandersetzung mit geschlechtergerechter Sprache in Deutschland.

BROSCHÜRE: „Gendersensible Sprache. Tipps zum diskriminierungsfreien Umgang mit Sprache“ des FZS (freier Zusammenschluss von StudentInnen-schaften). 1. Auflage 2014.

BROSCHÜRE: „ÜberzeugENDERe Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache“ der Gleichstellungsbeauftragten der Universität zu Köln. [www.gb.uni-koeln.de/e2106/e2113/e5726/2014_Leitfaden_UeberzeugENDEReSprache_11032014.pdf, Abruf 12.04.2016].

BROSCHÜRE: „Was tun? Sprachhandeln - aber wie? W_ortungen statt Tatenlosigkeit!“ der AG Feministisches Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin. 2. Auflage 2014/2015. [feministisch-sprachhandeln.org/ag-feministisch-sprachhandeln/, Abruf 12.04.2016].

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Ulrich Klocke

Vorurteilsabbau durch Kontakt.

Wie durch die Einladung queerer Aufklärungsteams an Schulen

Akzeptanz für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gefördert werden kann

Auf Dinge, Menschen oder Gruppen, die uns nicht vertraut sind, reagieren wir spontan verunsichert oder ablehnend. Andersrum kann Kontakt zu Mitgliedern einer anderen Gruppe Sympathie gegenüber der gesamten Gruppe aufbauen. Diesen Effekt machen sich queere Aufklärungsprojekte zunutze. Lesben, Schwule, Bisexuelle trans und intergeschlechtliche Menschen besuchen Schulklassen oder Jugendgruppen und berichten dort über ihre Erfahrungen. Dieser Beitrag erläutert, wie diese Besuche am wirksamsten Vorurteile abbauen und was alternativ getan werden kann.

„Wie merkt man, dass man schwul ist?“, „Haben Lesben schlechte Erfahrungen mit Männern gemacht?“, „Warum müssen Schwule immer so schrill sein?“, „Wie haben deine Eltern reagiert?“ – das sind typische Fragen, die Schüler*innen stellen, wenn ihre Klasse durch ein queeres Aufklärungsteam besucht wird (Bildungsinitiative QueerFormat, 2012). In Deutschland und Österreich gibt es derzeit etwa 50 Aufklärungsprojekte zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, die im Bundesverband Queere Bildung e.V. → [Queere Bildung e.V.](#) organisiert sind. Im Rahmen dieser Projekte besuchen (meist junge) lesbische, schwule, bisexuelle und trans Personen überwiegend ehrenamtlich Schulen und andere Jugendeinrichtungen. Sie berichten dort aus ihrer eigenen Biografie, z. B. von den Erfahrungen mit ihrem Coming Out und stellen sich den, manchmal anonym gestellten, Fragen der Jugendlichen. Dieser Ansatz basiert auf der Kontakthypothese von Gordon Allport, die inzwischen in einer Metaanalyse (d. h. einer mathematischen Zusammenfassung von 713 unabhängigen Stichproben mit insgesamt über 250.000 Teilnehmenden) sehr gut belegt ist (Pettigrew/Tropp 2006). Demnach baut Kontakt zu einzelnen Mitgliedern einer anderen sozialen Gruppe Vorurteile gegenüber der gesamten Gruppe ab. Die Metaanalyse zeigt zudem, dass dieser Effekt für Lesben, Schwule und Bisexuelle sogar noch stärker ist als für andere Gruppen, und es gibt inzwischen auch Belege für die Wirksamkeit von

Kontakt zu trans Personen (Walch et al. 2012). Zudem baut Kontakt nicht nur Vorurteile ab, sondern reduziert auch diskriminierendes Verhalten und fördert Solidarität (z. B. Mereish/Poteat 2015).

Weshalb wirkt Kontakt?

Kontakt verbessert Einstellungen und Verhalten gegenüber anderen Gruppen vor allem deshalb, weil er Perspektivübernahme und Empathie (Einfühlung) auslöst und Angst gegenüber der anderen Gruppe abbaut (vgl. Pettigrew/Tropp 2008). Wenn beispielsweise ein junger trans Mann in einer Klasse berichtet, wie lange er sich nicht getraut hat, mit seinen Eltern und seinen Freund*innen über seine Gefühle zu sprechen, dann stellen sich die Schüler*innen bestenfalls vor, wie sie sich an seiner Stelle gefühlt hätten. Wenn ein schwuler Student von seiner festen Beziehung berichtet, und dass er in seiner Freizeit Volleyball spielt, gern wandert und sich in einem queeren Verein engagiert, dann schwindet eine vielleicht vorhandene Angst, Schwule seien darauf aus, heterosexuelle Jungen zu verführen. Und sogar allein die bloße Darbietung (Mere Exposure) von Reizen jeder Art (z. B. Wörtern, Fotos, Zeichnungen, Melodien oder eben Menschen), ohne dass einem während der Darbietung etwas Unangenehmes passiert, reicht aus, um durch zunehmende Vertrautheit auch die Einstellungen gegenüber dem Reiz (in diesem Fall LSBAT*I*Q) zu verbessern (Bornstein 1989).

Zusätzlich zu mehr Empathie und weniger Angst erklärt auch Wissen, weshalb Kontakt Vorurteile abbaut → [Mehr als Wissensvermittlung](#). Wenn die Jugendlichen beispielsweise erfahren, dass sexuelle Orientierung ein Kontinuum ist und es viele Menschen gibt, die sich zwar als heterosexuell verstehen, aber dennoch auch das gleiche Geschlecht anziehend finden, rückt das Unsicherheiten über die eigene sexuelle Orientierung ins Verhältnis und mindert möglicherweise den Druck, sich demonstrativ von Lesben oder Schwulen abgrenzen zu müssen.

Wann wirkt Kontakt am besten?

Trotz der nachweislich positiven Effekte von Kontakt sind viele Menschen skeptisch, dass er tatsächlich funktioniert. Und in der Tat zeigen Äußerungen wie „Ich habe selbst türkische Freunde, aber...“, dass Kontakt nicht in jedem Fall Vorurteile abbaut. Zu leicht passiert es, dass „der nette Türke vom Dönerstand“ oder „die Lesbe, der man es gar nicht ansieht“ als erfreuliche Ausnahmen wahrgenommen werden, die unser generelles Bild von „Machotürken“ oder „Kampflesben“ unangetastet lassen. Wie muss Kontakt also gestaltet sein, damit er möglichst wirksam ist?

Zunächst einmal sollte der Kontakt möglichst „auf Augenhöhe“ stattfinden und als angenehm erlebt werden (Wilder 1984). Die Qualitätsstandards von Queere Bildung e.V. sehen dazu beispielsweise vor, dass die Anwesenden in einem Stuhlkreis sitzen und die Besucher*innen den Jugendlichen das „Du“ anbieten. Darüber hinaus sollen die Teilnehmenden selbst entscheiden können, ob sie sich aktiv beteiligen wollen, und sie sollen jederzeit respektvoll behandelt werden, auch wenn sie kritische Fragen stellen oder Vorurteile sichtbar werden. Bei Kontakt mit Mitgliedern einer benachteiligten Gruppe (in diesem Fall LSBAT*I*Q) besteht sonst die Gefahr, dass Mitglieder der privilegierten Gruppe sich sorgen, durch ihr Verhalten Vorurteile oder Stereotype zu verraten und deshalb verurteilt zu werden. Diese Bewertungsorgen machen den Kontakt unentspannt, verhindern Vorurteilsabbau und reduzieren den Wunsch nach weiterem Kontakt in der Zukunft (Vorauer/Quesnel 2017).

Besonders gut belegt in der Metaanalyse von 2006 ist der günstige Einfluss von institutioneller Unterstützung. Wenn also ein Aufklärungsteam nicht

nur aufgrund des privaten Engagements eines Lehrers eingeladen wurde, sondern sich darüber hinaus die Schulleiterin auf Konferenzen für eine solche Einladung ausgesprochen hat, die Workshops regelmäßig in allen achten Klassen stattfinden und darüber hinaus solche Kontaktinterventionen durch Kultusministerium und Rahmenlehrplan → [Rahmenlehrpläne](#) gewünscht werden, werden die Schüler*innen durch den Kontakt mit LSBAT*I*Q-Personen Vorurteile wahrscheinlich noch stärker abbauen.

Auch hinsichtlich der Gruppenmitglieder, mit denen der Kontakt stattfindet, können aus der Forschung Hinweise für optimal wirksamen Kontakt abgeleitet werden. Um den „netter Türke vom Dönerstand“-Effekt zu verhindern, also die Wahrnehmung des kennengelernten Mitglieds als Ausnahme, ist es sinnvoll, möglichst viele unterschiedliche Mitglieder in verschiedenen Situationen kennenzulernen (Weber/Crocker 1983). In den Qualitätsstandards von Queere Bildung e.V. ist daher festgelegt, dass es pro Workshop mindestens zwei Teamer*innen gibt, die eine möglichst große Vielfalt an sexuellen und romantischen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten repräsentieren. Interessanterweise zeigt die Forschung darüber hinaus, dass Kontakt vor allem dann positiv wirkt, wenn den Teilnehmenden die Gruppenmitgliedschaft der anderen währenddessen auch wirklich bewusst ist (Scarberry et al. 1997). Eine Frau, die im Workshop berichtet, dass sie bisexuell ist, mit einem Mann zusammen lebt, davor aber lange in einer gleichgeschlechtlichen Beziehung gelebt hat und nach wie vor auch Frauen anziehend findet, wird einen stärkeren Effekt auf die Einstellung gegenüber Bisexuellen haben als eine Frau, die sich zu Beginn zwar kurz als bisexuell beschreibt, danach aber nicht weiter darauf eingeht. Und ein schwuler Mann, der von Fitnessstudio und Ausgehen in der schwulen Szene berichtet und androgyn erscheint, wird die generelle Einstellung gegenüber Schwulen eher verbessern als ein schwuler Mann, der als Hobbies Fußball und Autos erwähnt und nonverbal maskulin erscheint, weil seine sexuelle Orientierung vergessen oder er als Ausnahme wahrgenommen wird. Die Jugendlichen sollten also möglichst die Gelegenheit erhalten, mehrere verschiedene Personen kennenzulernen, die klar wahrnehmbar als



LSBAT*I*Q in Erscheinung treten. Die eingeladenen LSBAT*I*Q-Personen sollten den Kontakt auf Augenhöhe gestalten und sich gegenüber den Jugendlichen respektvoll verhalten, auch wenn sich in ihren Äußerungen Stereotype oder Vorurteile zeigen. Im besten Fall wird ihre Einladung durch Autoritäten wie die Schulleitung, die Rahmenlehrpläne und die Schulbehörde unterstützt. Doch was kann eine Lehrkraft tun, wenn sie an einem Ort tätig ist, in dessen Nähe kein Aufklärungsprojekt erreichbar ist?

Und was, wenn kein Aufklärungsprojekt erreichbar ist?

Zunächst einmal können auch Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte, die LSBAT*I*Q sind, genauso offen mit ihrer Identität umgehen, wie ihre Kolleg*innen das tun, also beispielsweise von ihrem Mann oder ihrer Freundin berichten. Die Entscheidung darüber sollte natürlich immer eine selbstbestimmte sein, ggf. abhängig von der Beziehung zu den Schüler*innen und dem Rückhalt im Kollegium und bei der Schulleitung. Doch auch heterosexuell-cisgeschlechtliche Fachkräfte können die positiven Effekte von Kontakt nutzen, da sogar indirekter Kontakt dabei hilft, Vorurteile abzubauen (Lemmer/Wagner 2015). So kann eine Lehrerin beispielsweise von ihrem schwulen Cousin berichten und ein Lehrer von einer Freundin, die transgeschlechtlich ist. Darüber hinaus können alle pädagogischen Fachkräfte die Sichtbarkeit von LSBAT*I*Q-Personen schon allein dadurch erhöhen, dass sie Materialien oder Beispiele verwenden, in denen auch LSBAT*I*Q-Personen vorkommen, z. B. Regenbogenfamilien, gleichgeschlechtliche Beziehungen oder Menschen, die in Aussehen, Verhalten oder Körper gängigen Geschlechternormen nicht entsprechen. Schulen und andere Jugendeinrichtungen können also eine Menge tun, um die Akzeptanz von Vielfalt zu fördern und dadurch die Situation von LSBAT*I*Q-Jugendlichen zu verbessern.

Literatur

BILDUNGSINITATIVE QUEERFORMAT (2012): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT.

BORNSTEIN, R. F. (1989): Exposure and affect. Overview and meta-analysis of research, 1968-1987. *Psychological Bulletin*, 106. Jg. H. 2, 265-289.

LEMMER, GUNNAR / WAGNER, ULRICH (2015): Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology*, 45. Jg. H. 2, 152-168.

MEREISH, ETHAN. / POTEAT, V. PAUL (2015): Effects of heterosexuals' direct and extended friendships with sexual minorities on their attitudes and behaviors. Intergroup anxiety and attitude strength as mediators and moderators. *Journal of Applied Social Psychology*, 45. Jg. H.3, 147-157.

PETTIGREW, THOMAS. F. / TROPP, LINDA. R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 90, 751-783.

PETTIGREW, THOMAS. F. / TROPP, LINDA. R. (2008): How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, Jg. 38, 922-934.

SCARBERRY, NIKKI. C. ET AL. (1997): Effects of individuating information on the generalization part of Allport's contact hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23Jg. H. 12, 1291-1299.

VORAUER, JACQUIE. D. / QUESNEL, MATTHEW (2017): Antecedents and consequences of evaluative concerns experienced during intergroup interaction: When and how does group status matter? In: Sibley, C.G./ Barlow, F.K. (Hg.): *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice*. New York: Cambridge University Press, 519-541.

WALCH, SUSAN E. ET AL. (2012). Using intergroup contact theory to reduce stigma against transgender individuals: Impact of a transgender speaker panel presentation. *Journal of Applied Social Psychology*, 42. Jg. H. 10, 2583-2605.

WEBER, RENE / CROCKER, JENNIFER (1983): Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45. Jg. H. 5, 961-977.

WILDER, DAVID A. (1984): Intergroup contact. The typical member and the exception to the rule. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20. Jg. H. 2, 177-194.

Weiterführende Literatur

FELIX, MARCUS (2016): Begegnung als Methode - Zur Reduktion negativer Einstellungen durch direkten Kontakt in der Schule. In: Kenklies, Karsten/Waldmann, Maximilian (Hg.): *Queer Pädagogik. Annäherungen an ein Forschungsfeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 61-86.

KLOCKE, ULRICH (2016): Aufklärungsprojekte im Wandel: (Wie oft?) Trans* (er)zählt. Bestandsaufnahme und geplante Evaluation der Workshops in Deutschland. In: Naß, A./ Rentzsch, S./Rödenbeck, J./ Deinbeck, M. (Hg.), *Geschlechtliche Vielfalt (er)leben: Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Kindheit, Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 73-92.

KLOCKE, ULRICH (2016): Homophobie und Transphobie in Schulen und Jugendeinrichtungen: Was können pädagogische Fachkräfte tun? Vielfalt-Mediathek. [http://www.vielfalt-mediathek.de/data/klocke_2016_homophobie_und_transphobie_in_schulen_und_jugendeinrichtungen.pdf, eingesehen am: 14.12.2018].

Autor*in

Dr. Ulrich Klocke forscht und lehrt als Sozialpsychologe an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er befasst sich mit den Themen Diskriminierung, Vorurteile und Stereotype und wie man sie abbauen kann, sowie mit Diversität und Führung in Organisationen. Schwerpunktmäßig untersucht er sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an Schulen und Bildungseinrichtungen.



Schulische Aktionen

Queeres Schulkino

Abends im Schulhaus mit einem Beamer einen Film zeigen, z.B. ein schwules Coming Out („Alex Strangelove“, „Love, Simon“, „Die Mitte der Welt“) oder die Serie „One Day at a Time“ über eine kubanisch-amerikanische Familie, die u.a. das Coming Out der Tochter thematisiert und mehrere nicht-binäre Charaktere vorweisen kann, lässt die Schule zum Kino werden. Da fehlt nur noch das Popcorn!

Annika Spahn

Mobbing im Kontext von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt - Hintergründe und Interventionsstrategien

Mobbing ist ein oft präsent Thema - doch inwiefern sind LSBAT*IQ-Jugendliche davon und ggf. in spezifischer Weise betroffen? Welche konkreten Folgen hat das für betroffene Jugendliche? Und welche Strategien haben sich im Umgang - spezifisch mit homo-, bi-, a-, trans- und inter*feindlichem Mobbing - bewährt?

Es ist wichtig, Mobbing von Konflikten oder Diskriminierungssituationen abzugrenzen, um angemessen reagieren zu können (Lehner/Vervoort 2017, S. 10ff.). Um Situationen einschätzen zu können, bedarf es auch einer Kenntnis der verschiedenen Formen, durch die Mobbing sich ausdrücken kann.

Definitionen von Mobbing

Um einen Vorgang als Mobbing definieren zu können, müssen folgende Merkmale vorliegen (vgl. Wachs et al. 2016, Lehner/Vervoort 2017): Eine Person ist dauerhaft, d.h. mindestens einmal pro Woche über einen Zeitraum von mehr als einem Monat systematisch und eskalierend verbaler, psychischer und physischer Gewalt durch eine oder mehrere Personen ausgesetzt.¹ Zwischen Opfer und Täter*in(nen) besteht dabei ein Machtunterschied. Dieser muss sich nicht unbedingt auf körperliche Stärke oder Marginalisierungsstrukturen wie Rassismus oder Behindertenfeindlichkeit beziehen, sondern bezeichnet den Mobbingprozess selbst: Das Opfer hat keine Handlungsmöglichkeiten bzw. kann sich nicht aus eigener Kraft aus der Mobbing-situation lösen.

Zusätzlich wird in manchen Mobbing-Definitionen eine Verletzungsabsicht aufgenommen, d.h. die klare Absicht, das Opfer zu schädigen und zu verletzen (Wachs et al. 2016, S. 18f.).

Formen von Mobbing

Mobbing kann sich auf verschiedene Weisen ausdrücken (Lehner/Vervoort 2017, S. 10ff.):

- * physische Gewalt wie Schlagen oder entwürdigende Prozeduren,
- * sexualisierte Gewalt wie sexuelle Belästigung, Betatschen, Ausfragen über Intimes, Ausziehen unter Zwang,
- * Sachgewalt wie Beschädigung von Eigentum des Opfers,
- * psychische Gewalt wie Drohungen, Erpressungen,
- * verbale Gewalt wie Nachäffen oder Beleidigungen und
- * emotionale Gewalt wie Ignorieren, Ausschluss aus der Gruppe (ebd.).

Cybermobbing

Eine spezifische Form von Mobbing ist das Cybermobbing, d.h. Mobbing, das in sozialen Netzwerken wie Facebook, Twitter, Instagram oder in Messenger-Diensten wie WhatsApp oder Snapchat stattfindet (ebd., S. 10ff.). Cybermobbing weist verschiedene Besonderheiten im Vergleich zu traditionellem Mobbing auf – so bleiben die Täter*innen häufig anonym, was oft zu einem Enthemmungseffekt führt und damit zu besonders feindseligen Attacken. Die Täter*innen werden außerdem meist nicht mit der emotionalen Reaktion des Opfers konfrontiert und erleben daher noch seltener Reue, Schuld oder Mitgefühl. Gerade wenn es sich um öffentliches Cybermobbing (d.h. nicht in einem privaten Chat) handelt, können diese Attacken sich viral verbreiten, einer riesigen Zuschauer*innenmenge zugänglich sein und das Opfer auf lange Zeit verfolgen – auch wenn die

akute Mobbingsituation bereits vorbei ist. Die Opfer von Cybermobbing erleben außerdem keinen Rückzugsort mehr – da sie die Attacken auf ihr Handy bis in ihr eigenes Zimmer verfolgt (Wachs et al. 2016, S. 81ff.).

Oft vermischen sich Cybermobbing und traditionelles Mobbing, d.h. jugendliche Mobbingopfer werden nicht nur in der Schule, sondern auch in ihrer Freizeit über das Internet gemobbt (ebd.).

Risiken, Mobbingopfer zu werden

Besonders häufig Opfer von Mobbing werden entweder Jugendliche, die auf andere schwach wirken, z.B. weil sie generell ängstlich, unsicher und kränkbar sind, oder aber Jugendliche, die durch ein einschneidendes Ereignis, z.B. ein Coming Out zum Opfer werden (Lehner/Vervoort 2017, S. 24).

Folgen von Mobbing

Mobbing kann schwere Folgen haben – die Opfer leiden häufig unter Hilfslosigkeit und Ohnmachtsgefühlen, physischen Verletzungen, psychosomatischen Symptomen, Depression, selbstverletzendem Verhalten und einem erhöhten Suizidrisiko → [Gesundheit](#) (Wachs et al. 2016, S. 68ff.; LSVD 2011, S. 4). Zusätzlich wirkt sich Mobbing auf die schulische Leistung der Opfer aus: Sie haben häufig Angst, in die Schule zu gehen, können sich schwer auf den Lernstoff konzentrieren, haben ggf. Angst, sich mündlich am Unterricht zu beteiligen. All dies sind ausreichend Gründe, warum Schulen bei Mobbing entschieden eingreifen müssen, um die Bildungsgerechtigkeit aller Schüler*innen zu gewährleisten (Wachs et al. 2016, S. 68ff.).

LSBAT*I*Q-feindliches Mobbing

Wie wir vielfältig an anderen Stellen dieser Broschüre ausführen, erleben LSBAT*I*Q-Jugendliche in der Schule oft Diskriminierung und Gewalt → [Lebenssituation Jugendliche](#) – sie sind z.B. überproportional von Beschimpfungen betroffen (Klocke/Salden/Watzlawick 2018). Diese Diskriminierung und Gewalt sind sowohl institutionell als auch zwischenmenschlich und stellen eine erhebliche Belastung dar (ebd.). Auch für Mobbing belegen Studien, dass LSBAT*I*Q-Personen überproportional betroffen sind – insbesondere in der Pubertät (Wachs et al. 2016, S. 50).

Wenn Mobbing aufgrund der sexuellen Orientierung oder des Geschlechts des Opfers passiert oder diese im Fokus habt, handelt es sich um homo-, bi-, a-, trans-, bzw. inter*feindliches Mobbing (vgl. ebd., S. 50ff.). Allerdings kann LSBAT*I*Q-feindliches Mobbing auch gegenüber Opfern auftreten, die z.B. aus einer Regenbogenfamilie stammen, nur für LSBAT*I*Q gehalten werden oder denen unterstellt wird, LSBAT*I*Q zu sein, um das Opfer zu stigmatisieren. Es ist wichtig, diesen Aspekt von Mobbing zu erkennen und in der Intervention zu berücksichtigen – weil nur dann eine systematische Aufarbeitung und Prävention erfolgen kann.

Die Wurzel von LSBAT*I*Q-feindlichem Mobbing sind oft unreflektierte Vorurteile und fehlende Aufklärung über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (ebd.) → [Akzeptanz durch sexuelle Bildung?](#) Erkennbar ist LSBAT*I*Q-feindliches Mobbing z.B. durch die verwendeten Schimpfworte, durch ein Fremdoouting oder durch das Ignorieren der richtigen Pronomen und des richtigen Namens eines*einer trans Jugendlichen. Wie auch für Mobbing generell gilt: LSBAT*I*Q-feindliches Mobbing findet nicht nur in Schulen statt – aber vor allem dort.

Präventionsstrategien und Interventionsstrategien gegen LSBAT*I*Q-feindliches Mobbing²

Präventionsstrategien

Zu allererst ist zu beachten, dass Lehrkräfte Mobbing nicht unterstützen oder dulden sollten und damit selbst zu einem LSBAT*I*Q-feindlichen Klima in einer Schule beitragen (Klocke/Salden/Watzlawick 2018). Leider passiert dies noch sehr häufig (Klocke 2016). Zudem ist eine Wurzel von LSBAT*I*Q-feindlichem Mobbing Unwissenheit und fehlende Reflexion – hier hilft Thematisierung und die Förderung von Akzeptanz von Vielfalt im Unterricht. In dieser und der folgenden Broschüre finden Sie eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten und Handlungsstrategien dafür.

LSBAT*I*Q-feindliches Mobbing zu unterbinden fängt damit an, Diskriminierungen und Schimpfwörter ernst zu nehmen und darauf zu reagieren – und sie nicht etwa unkommentiert stehen zu lassen. Wenn es in einer Klasse zu LSBAT*I*Q-feindlicher Diskriminierung kommen sollte, schlagen Klocke,



Salden und Watzlawick (2018) vor, bei den Schüler*innen Empathie anzuregen. Hierzu eignet es sich z.B. ein Projekt wie SCHLAU → [Kontakthypothese / SCHLAU / Queere Bildung e.V.](#) einzuladen, Reflexionen zu fördern und auf übergeordnete Normen wie das Schulleitbild → [Schulordnung](#) oder die Menschenrechte zu verweisen. Insbesondere ein durchdachtes Schulleitbild, in dem sich positiv zu Vielfalt und gegen Diskriminierung und Mobbing positioniert wird, kann – sofern es konsequent angewendet wird – einen erheblichen positiven Effekt haben. Es konnte sogar nachgewiesen werden, dass ein gutes Schulleitbild, das regelmäßig in der Schule z.B. bei Projekttagen aufgegriffen wird, sich positiv auf die Suizidraten von LSBAT*IQ-Jugendlichen auswirkt (Klocke 2016). Eine Schule mit einem starken Anti-Mobbing-Programm, festgelegten Interventionsstrategien und einem gut durchdachten Schulleitbild gibt ihren Pädagog*innen Handlungssicherheit, um Mobbing schnell zu verhindern oder zu beenden.

Um mit den Beteiligten des Mobbingvorfalls kommunizieren zu können, ist eine gute Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung außerdem unabdingbar.

Als Schulleitung sollten Sie den Lehrkräften ermöglichen, Fortbildungen zu Mobbing und zum Umgang mit Gewalt und Diskriminierung an der Schule zu besuchen, so dass kompetentes Einschreiten im Notfall möglich ist.

Interventionsstrategien

Wenn Sie einen Mobbingfall mitbekommen, greifen Sie unbedingt sofort ein und beenden Sie die Situation. Dabei gilt es vor allem, das Opfer zu schützen, indem u.a. für die Täter*innen eine feste Grenze gezogen wird und das Opfer vor weiteren Attacken sicher ist. In der Mobbing-Situation muss den Beteiligten klar werden, dass Sie wahrnehmen, dass es sich um eine Mobbing-Situation handelt – und nicht etwa um einen Streit oder eine Bagatelle – sowie dass Sie dies nicht dulden.

Manchmal ist es schwer, zu erkennen, ob es sich um Mobbing handelt, da viele Aggressionshandlungen unbeobachtet bleiben. Nehmen Sie deshalb Anzeichen und Warnsignale³ ernst, reagieren Sie ggf. schnell und sammeln Sie Informationen zu einem eventuellen Mobbingfall, z.B. im Gespräch mit Kolleg*innen.

Informieren Sie deshalb Kolleg*innen sofort, wenn Sie eine Mobbing-Situation beobachten und fordern Sie sie auf, bei weiteren Situationen umgehend einzugreifen.

Gehen Sie außerdem möglichst zeitnah in ein vertrauliches Gespräch mit dem Opfer und bieten Sie Ihre Hilfe an. Dabei ist es wichtig, dass weitere Schritte wie ein Gespräch mit der ganzen Klasse nur in Absprache mit dem Opfer unternommen werden. Vermitteln Sie, dass Sie gegenüber dem Opfer parteilich sind, auf seiner*ihrer Seite stehen und dass das Opfer es keinesfalls verdient hat, gemobbt zu werden. Nehmen Sie dabei den Leidensdruck des Opfers ernst und spenden Sie keinen pauschalen Trost wie z.B. „Das wird schon werden“. Weitere Möglichkeiten sind das Organisieren von sozialem Beistand für das Opfer oder das Vorstellen externer Hilfsangebote.

Suchen Sie außerdem das Gespräch mit den Täter*innen. Lassen Sie nicht zu, dass die sexuelle Orientierung bzw. das Geschlecht des Opfers als valider Grund für das Mobbing wahrgenommen werden. Trotzdem geht es nicht darum, die Täter*innen als ganze Personen abzulehnen oder schlechtzumachen, sondern ihr Verhalten zu ändern. Wenn Sie die Person und ihr Verhalten trennen, können sich die Täter*innen auch selbst davon distanzieren und neue Handlungsmöglichkeiten erlernen. Dafür hilft es nicht, pauschal Strafen zu vergeben, sondern die Verhaltensmuster zu reflektieren, gemeinsam Änderungsmöglichkeiten zu finden und bei der Umsetzung zu begleiten.

Um zukünftiges Mobbing zu verhindern, sollte sich die betroffene Klasse auf gemeinsame Werte und Umgangsformen einigen z.B. in Form von Klassenregeln gegen Diskriminierung.

¹ Im Englischen wird dafür auch oft der Begriff „bullying“ benutzt. Diese Begriffe sind weitgehend synonym.

² Die folgenden Ausführungen sind im Wesentlichen aus Wachs et al. 2016 und Lehner/Vervoort 2017 zusammengestellt. Beide Werke sind sehr empfehlenswert – Sie finden hier weiterführende Hilfestellungen, Interventions- und Präventionsprogramme, sowie Informationen zum Thema Mobbing; Wachs et al. 2016 beinhaltet zudem ein eigenes Kapitel zu LSBAT*IQ-feindlichem Mobbing.

³ Eine gute Übersicht hierzu finden Sie bei Lehner/Vervoort 2017, S. 61ff.

Literatur

LSVD (2011): Mobbing an der Schule wegen der sexuellen Identität. Informationen und Handlungsanregungen für Schulleitung, Lehrkräfte, Schulpersonal und für Schüler*innen. [berlin.lsvd.de/downloads/mobbing-an-der-schule-aufgrund-der-sexuellen-identitaet/; Abruf: 14.12.2018].

KLOCKE, ULRICH / SALDEN, SKA / WATZLAWIK, MEIKE (2018): Vielfalt in der Schule fördern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Jung und Queer - Über die Lebenssituation von Jugendlichen, die lesbisch, schwul, bisexuell, trans* oder queer sind. DJI-Impulse H.120, S. 26-29.

KLOCKE, ULRICH (2016): Homophobie und Transphobie in Schulen und Jugendeinrichtungen: Was können pädagogische Fachkräfte tun? In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA) (Hg.). [www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/6106/homophobie-und-transphobie-in-schulen-und-jugendeinrichtungen-was-k-nnen-p-dagog.html; Abruf: 14.12.2018]

LEHNER, HORST / VERVOORT, DENISE (2017): Das Interventionsbuch: Mobbing an Schulen stoppen. Weinheim: Beltz.

WACHS, SEBASTIAN / HESS, MARKUS / SCHEITHAUER, HERBERT / SCHUBARTH, WILFRIED (2016): Mobbing an Schulen. Erkennen-Handeln-Vorbeugen. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

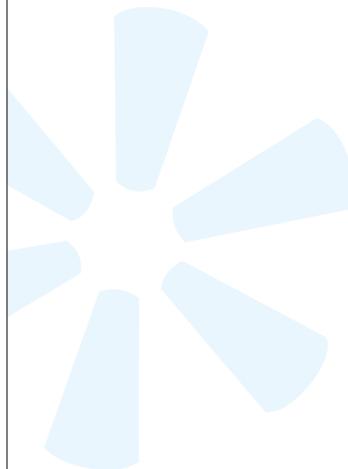
Weiterführende Literatur

NFALLKASSE BERLIN (2011): Notfallpläne für Berliner Schulen. Abrufbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/gewalt-und-notfaelle/notfallordner.pdf> (Abruf: 14.12.2018).

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).

Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com



Stefan Hierholzer

Lebenssituationsbegleitung von LSBAT*I*Q durch (Schul-)Sozialarbeiter*innen

Der Artikel thematisiert einerseits die Problemlagen die sexuelle Vielfalt im Schulalltag auslösen kann und zeigt andererseits auf, wie Vielfalt in Schule durch Schulsozialarbeitende gemeinsam mit allen am Schulleben beteiligten Akteur*innen bewerkstelligt werden kann.

Schule ist ein pluraler Ort. Die Pluralität an Lebensentwürfen findet im schulischen Alltag nicht immer und durchgängig Beachtung. Dies liegt u.a. an heteronormativen Lebensgewohnheiten der Mehrheit. Also daran, dass gesamtgesellschaftlich immer davon ausgegangen wird, dass ein Mensch heterosexuell ist. So werden z.B. Jungen gefragt, ob sie eine Freundin haben – die Option, nicht heterosexuell zu sein, steht dabei nicht zur Debatte.

Aufgrund folgender Umstände ist das Leben für LSBAT*I*Q erschwert:

- * Schulbücher und Unterricht thematisieren tendenziell selten diverse Lebensformen.
- * Im Schulalltag werden LSBAT*I*Q-Jugendliche nicht sichtbar.
- * Im Sexualkundeunterricht findet eine heteronormative und biologistische Setzung von Sexualität und Geschlecht statt – die Vielfalt sexueller Orientierungen und Geschlechter wird nicht benannt oder behandelt.
- * Knapp 1/3 der Bundesbürger*innen würden der Aussage zustimmen, dass sie gleichgeschlechtlich liebende Menschen nicht küssen sehen wollen (Heitmeyer 2011).
- * ‚Schwul‘ bzw. ‚Schwuchtel‘ gelten immer noch mit zu den beliebtesten Schmähwörtern auf deutschen Schulhöfen.

Die hinter diesen Begriffen liegenden Beleidigungen wiegen schwer, wenn sich vor Augen geführt wird, dass Kinder und Jugendliche in schulischen Kontexten sich zumeist in der Pubertät und damit in der Selbstfindung befinden. Für jüngere Schüler*innen ist das Zusehen, Zuhören und Verstehen, dass der-

lei Wörter gebraucht werden können, ein negativer Einfluss. Dieser Einfluss ist, wie oben beschrieben, gesamtgesellschaftlich immerhin von 1/3 der Bundesbürger*innen mitgetragen. Schulsozialarbeit hat aber den Auftrag, Schule als Lebensort für alle zu gestalten, daher ist eine differenzierte Auseinandersetzung z.B. mit diesen Schimpfwörtern ein Ansatzpunkt für die Schulsozialarbeit. Damit werden automatisch auch LSBAT*I*Q und deren Herausforderungen sichtbarer. Mit einer klar positiven Haltung seitens aller am Schulleben beteiligten Personen gegenüber Diversitäten wird deutlich, dass Schule als demokratischer Ort alle Menschen positiv empfängt. In letzter Konsequenz ist auch die Bearbeitung dieses Themas im Fachunterricht als Lebensthema sinnvoll zu implementieren.

Einfalt hat in Demokratien keinen Platz

In modernen demokratischen Gesellschaften tut sich hier ein Widerspruch auf. Einerseits steigt die Akzeptanz queerer Existenz- und Lebensweisen. So können z.B. gleichgeschlechtliche Paare heiraten („Ehe für Alle“), sowie Kinder adoptieren. Andererseits sind LSBAT*I*Q-Menschen im schulischen Kontext häufig direkten Anfeindungen ausgesetzt. Dies kann in Schulen nicht geduldet werden, da staatliche Institutionen Artikel 1 des Grundgesetzes, also „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, verteidigen müssen. Schulen haben verschiedene Möglichkeiten, schulsozialarbeiterisch auf die Problemlage einzuwirken, was in diesem Beitrag im Fokus steht.

Schulsozialarbeit muss sensibilisieren

Entscheidend ist in allen Fällen, dass sowohl Lehrer*innen als auch Schulleitungen nicht wegsehen,

wenn die Würde des Einzelnen herabgewürdigt wird. Schulsozialarbeit hat hier im Sinne der Menschenrechtsprofession dafür alle im System Schule zu sensibilisieren.

Wenn dabei geschwiegen wird, verschlimmert das die Situation für die Betroffenen. Sie benötigen ein Klima des Respektes und der Anerkennung von Diversität. Dafür müssen pädagogische Fachkräfte kontinuierlich vermitteln, dass Vielfalt keine Bedrohung, sondern eine Bereicherung ist. Das muss immer wieder eingeübt und letztlich durch die Akteur*innen der Schule verinnerlicht werden. Auch kann es besonders durch eine differenzierte Betrachtung von vielfältiger Sexualität gelingen, wie es auch in den verschiedenen Sexualrichtlinien der Schulen gefordert wird. Die Realisierung von Sexualerziehung im System Schule ist daher von allen am Schulleben Beteiligten zu realisieren. Beispielsweise kann der*die Geschichtslehrer*in aufzeigen, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt schon seit der Antike bekannt sind und auch in den verschiedenen Epochen unterschiedlich und teilweise auch sehr wertschätzend damit umgegangen wurde. Damit wird deutlich, dass in der Schulsozialarbeit die Kooperation mit den einzelnen Fachlehrkräften notwendig ist, wenn Schüler*innen einen differenzierten Blick auf die Herausforderungen von LSBAT*I*Q-Menschen erhalten sollen. Dies ist notwendig, damit Schüler*innen verstehen, dass sich soziale Problemlagen kulturell und historisch verändern lassen. Damit hat Schulsozialarbeit im Sinne der Schulgesetze der Länder ihren Auftrag, schulische und außerschulische Arbeit zusammenzubringen, erfüllt.

Eine weitere Option, die Schulsozialarbeiter*innen initiieren können, ist die Kooperation mit externen zivilgesellschaftlichen Projektinitiativen, wie:

- * Aktion „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Hier wäre es denkbar, gemeinsam mit der Schüler*innenvertretung Aktionstage zum Thema Respekt und Vielfalt zu organisieren.

Schulsozialarbeit: Angebote wagen

Um nachhaltig handeln zu können, bedarf es einer strukturellen Verankerung und Implementierung der Schulsozialarbeit in den Schulalltag. Sie muss

als Teil der Schulgemeinschaft und nicht als „Sonderangebot“ aufgestellt sein. Es ist eine doppelte Verantwortung der Schule – hervorgegangen aus einem hierarchisch-militärischem System – und der Sozialarbeit als Menschenrechtsprofession. Dies bedeutet zum einen eine aktive Einbringung seitens der Sozialarbeit: Schulsozialarbeitende müssen sich in den hierarchischen Schulstrukturen zurechtfinden und einen eigenen (schriftlichen) Beitrag zum Schulkonzept formulieren. Gleichzeitig müssen die Schulleitung und die Lehrendenschaft bereit sein, Räume für gelingende Schulsozialarbeit bereitzustellen. Dies beinhaltet auch die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden, z.B. in Form gemeinsamer Projekte.

Denn: „Schulsozialarbeit ist die kontinuierliche Tätigkeit sozialpädagogischer Fachkräfte an der Schule in Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit dem Ziel, Schüler in ihrer individuellen, sozialen und schulischen Entwicklung zu fördern, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Eltern und Lehrer bei der Erziehung zu beraten und bei Konflikten im Einzelfall zu helfen“ (Kunkel 2016, S. 14). Um die Zusammenarbeit zu ermöglichen, ist die Beteiligung an Lehrendenkonferenzen und dem Gesamtteam, sowie die Teilnahme an Fort-, Aus- und Weiterbildung gemeinsam mit den Lehrer*innen unerlässlich, damit der institutionell verankerte Kontakt und Austausch mit der Schulsozialarbeit gegeben ist. In der Konzeptionierung der Schulsozialarbeit müssen klare pädagogische Angebote und Grundhaltungen für *alle* am Schulleben Beteiligten erkennbar sein. So gehört zu einer Konzeption auch die Implementierung folgender Punkte, die eine gemeinsame Aufgabe aller professionell am Schulleben beteiligten ist.

Kooperation Schulsozialarbeit und Schüler*innen

Hier ist es wichtig, den Schüler*innen Angebote rund um das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu machen. Dies vermittelt die Offenheit und kennzeichnet die Schulsozialarbeitenden als potentielle Ansprechpersonen. Mögliche Aktivitäten seitens der Schulsozialarbeitenden sind Aufklärungsangebote, das Aushängen von Postern und Plakaten zum Thema Sexualität sowie Sprechstundenangebote für Schüler*innen, die den Umgang mit Sexualität thematisieren wollen.

Kooperation Schulsozialarbeit und Lehrkräfte
inklusive Schulleitung

Es bietet sich an, dass sich die Schulsozialarbeitenden aktiv als beratende und unterstützende Institution einbringen. Hierzu zählen bspw. die Beratung für Lehrkräfte, die Mobbing oder Homo-, Bi-, Trans- und Inter*feindlichkeit in ihrer Klasse vermuten. Auch gilt es, explizite Konzepte im Zusammenhang mit Sexualkunde/Sexualpädagogik für alle Klassenstufen zu entwickeln.

Kooperation Schulsozialarbeit und Sorgeberechtigte

Auch hier kann die Schulsozialarbeit unterstützend aktiv sein und den Sorgeberechtigten zur Seite stehen, indem z.B.

- * Angebote für Sorgeberechtigte gemacht werden, deren Kinder sich im Coming Out befinden.
- * Elternabende (gemeinsam mit Lehrkräften) zum Themenfeld Vielfalt mitorganisiert werden und auf die Arbeit der Schulsozialarbeit aufmerksam gemacht wird.

Kooperation Schulsozialarbeit und außenstehende Akteur*innen

Die Schulsozialarbeitenden sind in der Regel mit anderen sozialen Akteur*innen der Stadt vernetzt, sodass sie auch hier mit ihrer Kompetenz den Lehrkräften unterstützend und beratend zur Seite stehen können, z.B. durch

- * die Vernetzung zu anderen außerschulischen Akteur*innen, wie bspw. der AIDS-Hilfe, Pro-Familia oder SCHLAU → SCHLAU.
- * die Teilnahme an der Organisation von Aktionen gegen Homo-, Bi-, Trans- und Inter*feindlichkeit, gegen Rassismus und Ausgrenzung von Minderheiten.
- * das Angebot, Aufklärung in den Schulklassen durch bspw. SCHLAU direkt zu organisieren und Lehrkräfte für deren Existenz zu sensibilisieren.

Insgesamt hat die Schulsozialarbeit eine Vielzahl an Möglichkeiten und Methoden, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aufzugreifen und in den Schulalltag einzubringen. Der erste Schritt ist vielerorts den Mut zu haben, sich dem Thema zu stellen und darüber zu sprechen. Marginalisierung

funktioniert nur, so lange geschwiegen und weggeschaut wird. Leider kommt Schulsozialarbeit aber auch bei der Fülle von Aufgaben an ihre Grenzen, so lange diese Stellen noch allzu häufig Halbtagsstellen sind. Es gilt hier also auch politisch zu einer Verstetigung der Schulsozialarbeit zu gelangen. Dafür ist die Ausfinanzierung durchgängig und nachhaltig zu sichern.

Literatur

HEITMEYER, W. (2011): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland. Bielefeld. [https://www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_Zusammenfassung.pdf, eingesehen am: 14.11.2018]

KUNKEL, PETER-CHRISTIAN (2016): Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main. [www.kv-schulsozialarbeit.de/Gesetzliche_Verankerung_von_SchuSoz.pdf, eingesehen am: 13.11.2018]

Weiterführende Literatur

VAN DIJK, LUTZ (2008): Sexuelle Vielfalt lernen: Schulen ohne Homophobie. Berlin: Quer Verlag

HIERHOLZER, STEFAN (2016): KompaktWISSEN Sexualpädagogik für sozialpädagogische Fachkräfte: Von Krippe bis Jugendhaus. Hamburg: Handwerk und Technik.

Autor*in

Stefan Hierholzer - Erzieher, Sexualpädagoge, Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen in der Fachrichtung Sozialpädagogik - ist gegenwärtig wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Medical School Hamburg (MSH), Forschungsschwerpunkte Gender- und Queerstudies und Sexualpädagogik. Kontakt: www.stefan-hierholzer.de

Schulische Aktionen

Internationaler Frauentag

Zur Feier des internationalen Frauentags (08. März) kann ein Projekttag durchgeführt werden, an dem Lehrkräfte fächerübergreifende Workshops für die Schüler*innen gestalten. Hier können z.B. praxisorientierte Workshops wie Songs covern oder komponieren, Plakate gestalten, Comics zeichnen und vieles mehr angeboten werden. Aber auch Workshops, die auf abwechslungsreiche Weise die Geschichte und gegenwärtige Bedeutung des Internationalen Frauentags den Schüler*innen näherbringen. Als Medien bieten sich Filme, Zeitungsartikel und Podcasts an, die in unterschiedlicher Form verarbeitet werden können (z.B. Zeitstrahl, Poster, Plakat). Zu bedenken ist, dass es sich um den Internationalen Frauentag handelt und daher der Blick auf andere Länder und Kontinente von großer Bedeutung ist. Mit den Schüler*innen eine Frauenrechts-Weltkarte zu gestalten, die die unterschiedlichen Lebenssituationen und Rechte von Frauen anhand von einzelnen Fallbeispielen verdeutlicht, verbindet u.a. Geographie, gesellschaftliche Fächer sowie Werte und Normen.

Frederick Schnittker

Zielgruppensensibler Umgang mit LSBAT*IQ-Schüler*innen auf Schulfahrten

Wie können Lehrkräfte mit trans und intergeschlechtlichen Schüler*innen auf Klassenfahrten umgehen?
Welche Regelungen und Empfehlungen gibt es seitens des Kultusministeriums und der Jugendherbergen? Ein Recherchebericht.

Unerwartet hohe mediale Aufmerksamkeit erhielt im Spätsommer 2017 ein 15-jähriger schwuler Schüler aus Norddeutschland, als er mit einer Online-Petition gegen eine Entscheidung seiner Schulleitung antrat. Was war passiert? Aufgrund diskriminierendes Verhaltens seiner Mitschüler wollte er auf einer Klassenfahrt lieber gemeinsam mit einigen seiner Mitschülerinnen untergebracht werden. Auch die beteiligten Eltern hatten nichts dagegen einzuwenden. Doch die Schulleitung blieb bei ihrer Entscheidung und lehnte seinen Wunsch mit der Begründung ab, dass eine Unterbringung nach Geschlechtern getrennt erfolgen solle. Mit dieser Entscheidung brachten sie nun den Schüler in eine für ihn so bedrückende Situation, dass er letztlich seine Teilnahme an der Klassenfahrt absagte. Ein bedauerlicher Vorfall, da ihm so sicher viele gute Erlebnisse und Erfahrungen entgingen.

Die Potentiale von Klassenfahrten

Es lohnt sich, einen Blick in die KMK-Empfehlungen zur pädagogischen Bedeutung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten (KMK 1984, S. 291) zu werfen (Bek. d. MK v. 20.11.1984 - 304 - 82 021 (SVBl. 12/1984 S. 291):

„1.2 Das ganztägige Zusammensein von Lehrern und Schülern ermöglicht situationsbezogenen und fächerübergreifenden Unterricht frei von organisatorischen Zwängen,

- * ermöglicht die Auseinandersetzung mit solchen Unterrichtsgegenständen, für die am Schulort die Voraussetzungen nicht in gleich günstiger Weise gegeben sind,
[...]

- * verlangt und fördert gegenseitiges Verstehen und Rücksichtnahme bei unterschiedlichen Interessen,
- * ermöglicht, innerhalb der Gruppe soziale Erfahrungen zu sammeln,
- * bietet Gelegenheit, in der Gruppe auftretende Konflikte bewältigen zu lernen,
- * ermöglicht dem Lehrer besondere Zuwendung gegenüber einzelnen Schülern,
- * ermöglicht unter Anleitung, Freizeit aktiv auszufüllen und sinnvoll mitzugestalten.“

Weiter heißt es unter der Überschrift „Zur Vorbereitung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten“:

„2.1 Bei der Auswahl des Schullandheims, bei der Planung und Gestaltung des Aufenthaltes sollten Lehrer, Eltern und Schüler zusammenwirken. Die Dauer des Schullandheimaufenthaltes sollte sich nach dem Alter der Schüler, dem jeweiligen Unterrichtsvorhaben, der pädagogischen Zielsetzung, der Finanzierbarkeit und der Entfernung vom Wohnort richten, aber eine Woche nicht unterschreiten.“

Viele der hier aufgezählten positiven Eigenschaften einer Schulfahrt hätten sich möglicherweise gerade für die vorher beschriebene Ausgangssituation sowohl für den Schüler als auch für die Klassengemeinschaft gewinnbringend nutzen lassen. Und dabei hätte es bei der Planung der Unterbringung sicher Alternativen gegeben. Der Schulfahrtenerlass des Kultusministeriums des Landes Niedersachsen enthält folgende Hinweise:

MK und DJHW lassen vielfaltsoffene Lösungen zu

Die Durchführungen von Klassenfahrten sind durch die Schulfahrtenerlasse des jeweiligen Kultusminis-

teriums (KM) geregelt. Beispielhaft siehe hier aus dem aus Niedersachsen zit. nach Punkt 7 „Planung und Aufsicht“ (MK 2015):

„7.5 Es ist darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler die Haus- oder Heimordnungen einhalten. Gegenüber volljährigen Schülerinnen und Schülern beschränkt sich die Aufsichtspflicht auf die ordnungsgemäße Durchführung der Schulfahrt.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2015)

Von Ministeriumsseite aus ist somit keine notwendige Geschlechtertrennung der Zimmeraufteilung gefordert.

Zu prüfen sind diesbezüglich die Haus- und Heimordnungen der Unterbringungsstätten. Stellvertretend für andere soll dies hier für das Deutsche Jugendherbergswerk (DJHW 2017) erfolgen. Dort heißt es unter dem Punkt „Aufenthalt“:

Hausordnung für Jugendherbergen (DJHW)

„Die Unterbringung erfolgt in Mehrbettzimmern und in der Regel nach Geschlecht getrennt. Familien können nach Anmeldung in einem Zimmer gemeinsam untergebracht werden, sofern es verfügbar ist.“ (DJHW 2017)

Es stellt sich die Frage: Gibt die Formulierung „in der Regel“ bereits einen Hinweis auf eine flexible Auslegung im Bedarfsfall her? Wenn ja, wie ist hiermit umzugehen? Um dieses zu klären, schrieb ich eine E-Mail an den Dachverband des Deutschen Jugendherbergswerks mit folgender Frage: „Die Heim- und Hausordnung des DJHW besagt, dass die Unterbringung in Jugendherbergen „in der Regel“ nach Geschlechtern getrennt erfolgt. Welche Verfahrensweise würden Sie den Kolleg*innen empfehlen, wenn sich in der Gruppe ihrer Schüler*innen Menschen befinden, die sich z.B. gerade in einem Transitionsprozess, also zwischen den Geschlechtern, befinden? [...] Gibt es Handlungsempfehlungen des DJHW?“. Die Antwort im Auftrag von Dorle Hahn, Referentin für Gremien des DJHW, kam prompt.

„Vielen Dank für Ihre Anfrage und Ihr Interesse am Deutschen Jugendherbergswerk! Unsere Jugendherbergen gehen bei der Unterbringung gerne auf die Wünsche der Gäste ein, soweit dies möglich ist. Daher

ist die Regelung in der Hausordnung eher allgemein gefasst und nicht verpflichtend: „Die Unterbringung erfolgt in Mehrbettzimmern und in der Regel nach Geschlecht getrennt.“ Eine Handlungsempfehlung des DJHW gibt es bislang nicht. Wir werden auf jeden Fall prüfen, inwieweit eine Änderung der Hausordnung notwendig und sinnvoll ist. Danke für Ihre Anregung und viel Erfolg bei Ihrem Projekt!“

Ergebnis der Recherche

Bei der Unterbringung von trans und intergeschlechtlichen Schüler*innen bedarf es vor allem eines einfühlsamen Verständnisses für die Belange aller Schüler*innen seitens der Organisator*innen. Schon die KMK-Empfehlungen enthalten diesbezüglich ausreichend Hinweise. Auch aus dem niedersächsischen Schulfahrtenerlass lässt sich eine eindeutige Vorschrift nicht entnehmen. Die Ausführungen des Deutschen Jugendherbergswerks weisen auf eine flexible Handhabung der Heim- und Hausordnungen hin und lassen den Organisierenden einen Entscheidungsfreiraum bei der Planung der Unterbringung. Dem Geist der KMK-Empfehlungen entsprechend, sollten hierbei alle Beteiligten, also Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen, Schulleitung und Herberge bei der Planung einbezogen werden. Ein rechtzeitiges und vertrauensvolles Gespräch zwischen den Beteiligten, wenn gewünscht in Begleitung von Vertrauenspersonen, kann hier empfohlen werden.

Literatur

DJHW (2017): Hausordnung für Jugendherbergen. [<https://www.jugendherberge.de/fileadmin/hauptverband/downloads/djh-hausordnung.pdf>, eingesehen am 14.12.2018]

HAHN, DORLE (2018): Anfrage DJHW. E-Mail vom 06.12.2018.

SCHULE UND RECHT IN NIEDERSACHSEN (1984): KMK-Empfehlung zur pädagogischen Bedeutung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten. Bek. d. MK v. 20.11.1984 - 304 - 82 021 (SVBl. 12/1984 S. 291)

SCHULFAHRTENERLASS DES NIEDERSÄCHSISCHEN KULTUSMINISTERIUMS (MK) (2015): Schulfahrten RdErl. d. MK v. 1.11.2015 - 26 - 82 021 - VORIS 22410. [<http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVND-22410-MK-20151101-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true>, eingesehen am 14.12.2018]

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön an Frau Dorle Hahn, die meine Anfrage umgehend und ausführlich beantwortete und hiermit einen wertvollen Beitrag zum Gelingen dieser Handlungsempfehlungen geleistet hat.

Autor*in

Frederick Schnittker, Jhg. 1965, Studienrat an den Berufsbildenden Schulen Jever. Mitglied im Arbeitskreis Queer der GEW Niedersachsen.

Lukas Hoffmann

Was ist eine „Gay-Straight-Alliance“ und welche Grundregeln und institutionelle Verankerungen haben sich bewährt?

Gay-Straight-Alliance (GSA) ist ein Bündnis für queere Lebensweisen. Es ist die dauerhafte Etablierung einer Allianz aus lesbischen, schwulen, bisexuellen, pansexuellen, asexuellen, queeren, inter* und trans Jugendlichen sowie ihren heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Verbündeten an einer Schule oder im Verbund mehrerer Schulen. Die Initiative kann von Schüler*innen und Lehrer*innen ausgehen. Alle Treffen, Initiativen und Projekte sind nicht nur offen für alle Schüler*innen, sondern es wird immer wieder auch um aktive Teilnahme und Unterstützung in der Schulgemeinschaft geworben.

Warum sollten sich in einer Schule regelmäßig Menschen treffen, die versuchen, ihre Bildungseinrichtung zu einem offeneren Ort für Menschen zu machen, die nicht heterosexuell und nicht cisgeschlechtlich sind?

Hierfür gibt es mehrere gute Gründe:

✱ **Erstens:** Das Ausmaß an Diskriminierungserfahrungen für die LSBAT*I*Q-Menschen in der Lebenswelt Schule ist nach wie vor groß (vgl. Unterforsthuber 2011, S. 9, 13,17; Krell/Oldemeier 2017, S. 103)¹. Verstärkt werden ignorante und feindliche Erfahrungen in der Schule dadurch, dass die Situation im privaten Umfeld nicht wesentlich besser ist (vgl. Unterforsthuber 2011; Krell/Oldmeier 2017, S. 103). Dies bedeutet in der Konsequenz, dass es für junge nichtheterosexuelle und nicht-cisgeschlechtliche Menschen zu wenige „safe spaces“ gibt, sichere Orte, an denen sie möglichst angstfrei so sein können, wie sie sind. Erschwert wird die pädagogische Vielfaltsarbeit auf allen Ebenen dadurch, dass es sich mehrheitlich bei queeren Menschen um eine Gruppe handelt, die zu großen Teilen unsichtbar ist. Eine GSA verhilft zu einer dauerhaften Sichtbarmachung von LSBAT*I*Q-relevanten Themen und Perspektiven.

✱ **Zweitens:** Trotz der enormen Informationsmöglichkeiten, die das digitale Zeitalter mit sich bringt, bleibt es für alle Heranwachsende wichtig, in der Begegnung mit Menschen gleichen Alters zu wach-

sen. Das hilft dabei, in der Auseinandersetzung mit den Haltungen und Erfahrungen des Gegenübers für das eigene Leben eine bessere Orientierung zu bekommen und eine eigene, für sich stimmige Lebensperspektive zu entwickeln.

✱ **Drittens:** Jede*r Heranwachsende, die*der in der Lage ist, sich emphatisch den Themen, Herausforderungen, Besonderheiten und Problemen eines Menschen zu nähern, der nicht die gleiche sexuelle Orientierung bzw. Geschlechtsidentität hat, ist Teil eines Langzeitpräventionsprogramms für den Fall, an dem einem eine wichtige Bezugsperson mitteilt, wer sie ist und wen sie liebt. Anders gesagt: Alle im Klassenzimmer sind potentielle Eltern, Verwandte und Freund*innen von LSBAT*I*Q-Personen. Die Ignoranz und Kälte, mit der ein nicht zu verachtender Teil der Peers, der Lehrer*innen und der Eltern dieser vulnerablen Gruppe begegnet, ist das Ergebnis der ‚Bildungsmisere in Sachen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt‘ zurückliegender Jahrzehnte. Sie ist sicherlich sozio-kulturell bedingt und historisch erklärbar, in ihrer Konsequenz dadurch aber nicht minder wirkmächtig.

✱ **Viertens:** Schon lange vor der Formierung und Etablierung von Pegida und AfD haben Studien einen signifikanten Anteil von LSBAT*I*Q-Feindlichkeit in Teilen aller europäischer Länder attestiert (vgl. Zick et al. 2011, S.77-89). Darüber hinaus offenbarte sich, dass es Berührungspunkte und Schnittmengen in den Denkmustern von jenen

Menschen gibt, die Vielfalt in einfacher oder mehrfacher Hinsicht ablehnen (Zick et al. 2011, S. 77-89). Die Formulierung „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (Zick et al. 2011, S.42-47) ist aber nicht nur ein Befund, sondern birgt auch Chancen. Erfolgreiche Vielfaltsarbeit in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt kann eine positive Sekundärwirkung auf andere Felder der Anti-Diskriminierungsarbeit haben, wenn diese Verbindungen aktiv in den Blick genommen werden und sich alle in der Schulfamilie in ihrer Verschiedenheit angenommen und akzeptiert wissen.

Die Gay-Straight-Alliance der Städtischen Fachoberschule für Gestaltung und der Rainer-Werner-Fassbinder-Fachoberschule in München: „Was machen wir?“

Das Konzept der GSA kommt aus den USA, findet aber in Europa – und in Deutschland – zunehmend Verbreitung, wenn auch nicht immer unter diesem Label. Im Folgenden wird die Entwicklung der GSA an der R.W.Fassbinder-Fachoberschule für Sozialwesen in München vorgestellt. Regelmäßige Treffen, Themennachmittage, einmal im Jahr eine Party gegen Homo- und Transfeindlichkeit, größere Schulveranstaltungen in der Aula der Schule mit Gästen zu LSBAT*I*Q-Themen, die jährliche Teilnahme am Münchner CSD Mitte Juli – die Bandbreite unserer Aktivitäten ist groß. Die Beteiligung ist sehr unterschiedlich. Manchmal sind wir zu viert, ein anderes Mal bis zu zwanzig Schüler*innen. Zum CSD waren allerdings in den letzten beiden Jahren jeweils über 40 Teilnehmende in unserer Gruppe dabei.

Unsere Grundregeln

Drei Grundregeln haben seit Gründung der ersten GSA im Januar 2013 Bestand: Erstens: Die freiwillige Beteiligung an Treffen der Gruppe und die aktive Unterstützung gibt keine Auskunft über die eigene sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Identität. Zweitens: Wir duzen uns. Und drittens: Es darf gern Dritten gegenüber berichtet werden, was wir tun, allerdings ohne Nennung jeglicher Namen – zum Schutz für jene, für die der Schutz der Gruppe notwendig ist.

Das größte Kompliment und gleichzeitig der beste Beleg für die Notwendigkeit der Existenz der Gruppe ist die große Bereitschaft ehemaliger Schüler*innen, immer wieder einmal vorbeizuschauen. Mit

über 100 jungen Menschen stehen wir so regelmäßig in Kontakt und halten uns gegenseitig auf dem Laufenden.

Tipps für die Gründung einer eigenen GSA

Zunächst braucht es eine Schulleitung, die zu 100% hinter den Grundideen der Gruppe steht und den Weg der Gruppe wohlwollend und reflektiert begleitet. Darüber hinaus sind wenigstens zwei oder drei engagierte Lehrer*innen unabdingbar, die sich für eine Zeit von mindestens zwei Jahren, möglichst mehr, engagieren und der Gruppe einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit und Energie widmen. Sie benötigen Ausdauer und unterstützen dabei, einen wachen Blick in die Schulgemeinschaft zu werfen. Dieser „wache Blick“ ermöglicht es den Erwachsenen in der Gruppe die Rahmenbedingungen in der Schule genauer zu fassen, die Möglichkeiten und Grenzen bestimmter Projektideen zu erkennen, sowie die Wirkung durchgeführter Veranstaltungen in der Schulgemeinschaft zu ermessen und mit diesen Eindrücken in den Austausch mit den Jugendlichen zu treten. Die Teilnahme an regelmäßigen Weiterbildungen zum Themenschwerpunkt Vielfaltsarbeit ist ratsam und hat sich für uns als sehr hilfreich erwiesen. Zu der eben beschriebenen Wachsamkeit gehört aber auch, den eigenen Blick zu schulen hinsichtlich der Verknüpfung zu den Erfahrungen anderer diskriminierter Menschengruppen, Diskriminierungsmechanismen und die zugrunde liegenden Denkmuster derjenigen, die andere herabsetzen oder ausgrenzen, zu erkennen. Wenn die Gruppe eine gewisse Stabilität erreicht hat, ist es wünschenswert, wenn sie in Form von Anrechnungsstunden eine gewisse Anerkennung der geleisteten Arbeit auch durch die Schule erfährt.

Kontakte zu regionalen LSBAT*I*Q-Gruppen sind besonders hilfreich, um mit dieser Vernetzung eine Solidarisierung sowie den Austausch an Informationen mit anderen zu befördern und die Expertise ausgewiesener Expert*innen für bestimmte Themenfelder zu nutzen (insbesondere bei Themennachmittagen). In München hat dies dazu geführt, dass sich beim alljährlichen Jahreshöhepunkt, dem CSD, ein „Bildungsblock“ aller LSBAT*I*Q-Initiativen gebildet hat, der zusammen jedes Mal ein großes Wiedersehen feiert.



Vor allem aber braucht es einen langen Atem. Es ist nicht leicht, die heteronormativen Strukturen, die über Jahrhunderte Bestand haben, zu durchbrechen. Junge Menschen haben ein sehr feines Gespür dafür, ob das pädagogische Personal wirklich an ihnen interessiert ist oder ob nur eine weitere prestigeträchtige „Leuchtrakete“ abgepackelt werden soll. Sie sind darüber hinaus geprägt von Jahren, eventuell gar einem Jahrzehnt in Bildungseinrichtungen, in denen LSBAT*I*Q-Menschen keinen oder kaum einen Platz hatten. In ihren Peergroups und in den Familien erfahren sie mehrheitlich noch ein Level an Ignoranz, dass die Hemmschwelle, in eine solche Gruppe zu gehen, stark erhöht. Ich habe nicht nur einmal erlebt, wie mir ein*e ehemalige*r Schüler*in nach Verlassen der Schule für die enorm wichtige Arbeit gedankt hat und sich gleichzeitig dafür entschuldigt hat, nicht wenigstens einmal bei einem der Treffen der GSA vorbeigeschaut zu haben.

Um neue Mitglieder zu gewinnen, betreiben wir deshalb jedes Jahr aufs Neue einen beträchtlichen Aufwand: Allen neuen 11. Klassen wird die Gruppe in der Einführungsveranstaltung in der Aula der Schule vorgestellt und im Laufe des ersten Schulblocks gehen Mitglieder aus der Gruppe noch einmal durch alle 11. und 12. Klassen, um das Auftakttreffen zu bewerben. Hier kann es durchaus sein, dass sich Schüler*innen das nicht zutrauen und deshalb die Lehrer*innen diesen Durchlauf bewältigen. Die Planung und Durchführung besonderer Highlights wie der Coming-Out-Night (Schüler*innen teilen freiwillig ihre Geschichten), Vorträge von Expert*innen zu LSBAT*I*Q-sensiblen Themen für ganze Jahrgänge in der Aula, die jährliche Durchführung einer Party gegen Homo- und Transfeindlichkeit, sowie das Werben für die Teilnahme am Münchner CSD schaffen willkommene Gelegenheiten, den Jugendlichen den Weg in die GSA leichter zu machen. Im letzten Jahr hat sich die Kooperation mit anderen ähnlichen oder gleichen Gruppen an Münchner Schulen als überaus hilf- und ertragreich erwiesen.

¹ Mehr als jede*r Zweite wurde in der Schule oder am Arbeitsplatz schon mindestens einmal beschimpft, beleidigt oder lächerlich gemacht. Jede*r vierte Teilnehmende an der Studie (vgl. Krell/Oldemeier 2017) wurde zwangsgeoutet. Die etwas ältere Regionalstudie (vgl. Unterforsthuber 2011) zur Situation in München aus Sicht von Mitarbeiter*innen der Münchner Kinder- und Jugendhilfe kommt zu ähnlichen Befunden.

Literatur

KRELL, CLAUDIA / OLDEMEIER (2017): Coming-Out - und dann...?! Coming-Out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen,

schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Leverkusen: B. Budrich.

UNTERFORSTHUBER, ANDREAS (2011): „Da bleibt noch viel zu tun...!“

Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgener Kindern, Jugendlichen und Eltern in München. München: Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen.

ZICK, ANDREAS / KÜPPER, BEATE / HÖVERMANN, ANDREAS (2011): „Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung“. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Autor*in

Lukas Hoffmann, Oberstudienrat Englisch-Geschichte, R.W.Fassbinder-Fachoberschule für Sozialwesen, München (Giesing)

Kontakt: lukas_hoffmann@hotmail.com



Schulische Aktionen

Café Queer

Das Café Queer ist ein Angebot für alle Lehrkräfte einer Schule und wird regelmäßig (z.B. einmal pro Schulhalbjahr) angeboten. In einem lockeren, unkomplizierten Rahmen soll über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (mit Schwerpunkt der eigenen Schule und des eigenen Unterrichts) gesprochen werden, mit dem Ziel, die Lehrkräfte zu informieren und zur Selbstreflexion anzuregen. Zur Anregung der Gespräche kann Material mitgebracht werden oder eine bestimmte Situation als Ausgang genommen werden. Zur Lockerung der Atmosphäre gibt es Kekse und Kaffee. Über ein Protokoll werden Ergebnisse festgehalten und auch nicht-anwesenden Lehrkräften zur Verfügung gestellt.

Filip Donth

„Wir wollen eine Stimme für die LSBAT*I*Q-Community in unserer Schule sein“ – Eine Schüler*innen AG setzt sich für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ein

Schüler*innen des Hainberg-Gymnasiums in Göttingen haben die Arbeitsgruppe „HG queer“ gegründet. Sie befasst sich mit LSBAT*I*Q-Themen. Die Gruppe will Bildungsarbeit leisten und das Schulklima verbessern. Zudem ist Sandra Wolf, Lehrerin am Hainberg-Gymnasium, die erste LSBAT*I*Q-Vertrauenslehrerin Niedersachsens.

Schüler*innen des Göttinger Hainberg-Gymnasiums haben eine Arbeitsgruppe gegründet, die sich für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt stark macht, die Arbeitsgruppe „HG queer“. Ein Modell, das in der niedersächsischen Schullandschaft bislang wohl einzigartig ist, zukünftig aber Schule machen könnte.



Mitglieder der Arbeitsgruppe „HG queer“

„Alles hat damit angefangen, dass es im Frühjahr mehrere engagierte, im Schüler*innenrat aktive Schüler*innen gab, die bei dem Thema Aktionsbedarf gesehen haben“, berichtet Linus Steinmetz, Schüler*innensprecher am Hainberg-Gymnasium und Mitglied von „HG queer“. „Es gab einige konkrete Ideen, die umgesetzt werden sollten. Mit der Zeit kamen mehr Leute hinzu, die sich für die The-

matik interessiert haben – und so ist die Arbeitsgruppe entstanden.“ Mittlerweile kämen zu den Treffen der Gruppe regelmäßig zehn bis zwölf Leute, sagt Steinmetz.

Monatliche Treffen und Ideen-Austausch im Chat

„Wir haben uns vorgenommen, mindestens einmal im Monat für ein Treffen zusammenzukommen“, erzählt Franka Bolli, ebenfalls engagiertes Mitglied der Arbeitsgruppe. „Darüber hinaus kommunizieren wir viel in einer WhatsApp-Gruppe, in der wir Ideen und Vorschläge für neue Projekte austauschen.“ Die Art der Treffen sei „informell und locker“, sagt Steinmetz. „Es ist eine Gruppe von Schüler*innen für Schüler*innen.“ Das mache vieles einfacher. Und dennoch greife die Gruppe auch auf Unterstützung von Seiten der Lehrer*innenschaft zurück: „Es gibt Lehrkräfte, die uns mit guten Ratschlägen beiseitestehen, das nehmen wir natürlich gern an.“ Auch die Schulleitung habe bislang sehr offen und tatkräftig die Anliegen und Projekte von „HG queer“ unterstützt.

Schulklima verbessern, Präsenz zeigen, aufklären

Allgemeines Ziel der Gruppe ist es, „das Schulklima durch unsere Projekte im Sinne von Akzeptanz und Vielfalt zu verbessern“, erläutert der Schüler*innensprecher. „Generell wollen wir bei diesem Thema Präsenz zeigen und uns für all jene einsetzen, die bislang womöglich nicht ausreichend gehört wurden – wir wollen eine Stimme sein für die LSBAT*I*Q-Community in der Schule.“ Zudem sei es wichtig, Bildungs- und Aufklärungsarbeit zu leisten, in der Schüler*innenschaft, aber auch im

Kollegium: „Denn wir haben gemerkt, dass oft Unwissenheit herrscht, wenn wir ein Projekt anschieben“, sagt Steinmetz.

Schüler*innen setzen Forderung nach Unisex-Toiletten um

Das erste, und bislang zugleich größte Projekt, das die Arbeitsgruppe auf den Weg gebracht und umgesetzt hat, war die Schaffung zweier Toilettenräume in der Schule, die unabhängig der geschlechtlichen Identität genutzt werden können, sogenannte Unisex-Toiletten. Das Hainberg-Gymnasium gehört zu den ersten Schulen in Niedersachsen, die diesen Schritt gegangen sind. Die zweigeteilte Toilettensituation (Mädchen- und Jungentoiletten) hatte die Vielfalt der Lebensweisen und Identitäten der Schüler*innenschaft des Hainberg-Gymnasiums nicht wiedergespiegelt. Trans*, inter* und gender-queere Schüler*innen waren in dieser Situation gezwungen, eine der beiden geschlechtsspezifischen Toiletten auszuwählen, obwohl dies mitunter nicht ihrem gelebten Geschlecht entspricht. Stress und Diskriminierungspotenzial waren oftmals die Folge. Die Unisex-Toiletten sind als eine Erweiterung der zweigeteilten Toilettensituation zu verstehen, die von allen Schüler*innen der Schule genutzt werden können. „Wir haben einen entsprechenden Antrag ausgearbeitet und an die Schulleitung gestellt. Von der Idee bis zur Umsetzung ging es letztlich sehr schnell“, sagt AG-Mitglied Bolli.

Sandra Wolf ist LSBAT*I*Q-Vertrauenslehrerin

Ein weiteres Projekt, das auf das Konto der Arbeitsgruppe geht, war die Wahl einer Vertrauenslehrkraft, die sich ausschließlich mit LSBAT*I*Q-Themen befasst. Sandra Wolf, Lehrerin für Mathematik und Sport am Hainberg-Gymnasium, füllt diese Rolle aus – als erste Lehrkraft in Niedersachsen. „Ich finde es sehr besonders, dass die Schüler*innen auf mich zukamen und mich darum gebeten haben, diese Funktion wahrzunehmen“, sagt Wolf. „Meine Hauptaufgabe ist es, Ansprechpartnerin zu sein für die Schüler*innen, die mit welchem Anliegen auch immer zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu mir kommen oder womöglich eine Frage, ein Problem oder ein Anliegen haben.“ Eine weitere Aufgabe sei die Begleitung der Gruppe „HG queer“. Darüber hinaus wolle sie als eine Art Schnittstelle zwischen Schüler*innen, Lehrkräften und der

Schulleitung fungieren. Zusammengefasst ist Wolf am Hainberg-Gymnasium damit die zentrale Anlaufstelle, für alles rund um die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. „Einen Teil meiner Funktion sehe ich auch darin, mich zukünftig mit anderen Schulen sowie landes- und bundesweiten Projekten zu verbinden“, sagt die Vertrauenslehrerin. Stichwort: Kräfte bündeln.

Ziele für die Zukunft

Die Gruppe „HG queer“ und Vertrauenslehrerin Wolf haben sich für die Zukunft bereits neue Projekte auf die Fahnen geschrieben. „Wir wollen beispielsweise die Entwicklung von Schutzkonzepten für Minderheiten an unserer Schule in Angriff nehmen“, blickt Schüler*innensprecher Steinmetz voraus. „Zudem wollen wir anregen, dass in den 9. Klassen Workshops zu den Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt stattfinden.“ Auch das Vorhaben, dass die Schulgemeinschaft zukünftig insgesamt gendersensibler sprechen soll, wird bei den kommenden Treffen auf der Tagesordnung stehen. „Es gibt immer was zu tun“, sagt Steinmetz.

Autor*in:

Filip Donth (17) ist ebenfalls Schüler am Hainberg-Gymnasium. Als freier Journalist arbeitet er unter anderem für das „Göttinger Tageblatt“. Sie erreichen den Autor unter: filipdonth@gmail.com.

Annika Spahn

Rahmenlehrpläne der Bundesländer in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Inzwischen gibt es kein Bundesland, in dem sexuelle und geschlechtliche Vielfalt keine Erwähnung in den Rahmenlehrplänen der Bundesländer finden - meistens bezieht sich die Thematisierung aber auf die Sexualerziehung und nicht verbindlich auf bestimmte Fächer, Jahrgangsstufen und Lerninhalte. Ist sexuelle und geschlechtliche Vielfalt Teil des Rahmenlehrplans meines Bundeslandes - und wenn ja, was genau wird vorgegeben?¹

Baden-Württemberg

Seit 2016 gilt die Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“. Teil davon ist auch sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Die Themen „Familien- und Geschlechtererziehung“ sind sowohl in der Grund- als auch in den weiterführenden Schulen in verschiedene Fächer eingebunden.

Mehr Informationen: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG>

Bayern

In den seit 2016 verabschiedeten Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung sind an mehreren Stellen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt erwähnt.

Mehr Informationen: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan_7._auflage.pdf https://www.km.bayern.de/download/493_richtlinien_familien_und_sexualerziehung.pdf

Berlin und Brandenburg

Der aktuelle Lehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I verpflichtet nahezu alle Lehrkräfte, in ihrem Unterricht LSBAT*I*Q zu thematisieren: Sexualerziehung und Bildung für sexuelle Selbstbestimmung sind an den Schulen fachübergreifende Themen.

Mehr Informationen: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/>

Bremen

Seit 2013 ist sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sowie der Abbau von Homo- und Transfeindlichkeit Teil des Sexualkundeunterrichts, der fächerübergreifend gelehrt wird.

Mehr Informationen: <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene-15219>

Hamburg

Ziel der Sexualerziehung an verschiedenen Schultypen ist u.a. der Abbau von Homo-, Trans- und Inter*feindlichkeit. So ist sexuelle und geschlechtliche Vielfalt u.a. ein Themenfeld für den ersten Schulabschluss. Zusätzlich trat 2017 der Aktionsplan des Senats der Freien Hansestadt Hamburg für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Kraft. Teil dessen ist eine Aufklärung und Sensibilisierung in Schulen.

Mehr Informationen: <https://www.hamburg.de/bildungsplaene>
<http://www.hamburg.de/>

Hessen

Zu Beginn des Schuljahres 2016/2017 trat ein neuer Lehrplan zur Sexualerziehung in Kraft, der fächerübergreifend unterrichtet wird und u.a. sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, Coming Out und Diskriminierungsschutz als Themen aufzählt. Empfohlen wird außerdem ein LSBAT*I*Q-inklusives Schulleitbild.

Mehr Informationen: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lehrplan_sexualerziehung_formatiert_neu.pdf

Mecklenburg-Vorpommern

Teil des Rahmenlehrplans Gesundheitserziehung ist auch Homosexualität und Geschlecht.

Mehr Informationen: <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/Gesundheitserziehung.pdf>

Niedersachsen

An drei Stellen ist es eingebunden: Im Kerncurriculum zum Sachunterricht an der Grundschule wird die Vielfalt sexueller Identitäten erwähnt und im Curriculum „Biologie, Chemie, Naturwissenschaften, Physik“ für die SEK I am Gymnasium wird im Fach Biologie auch die Vielfalt sexueller Identitäten als Inhalt erwähnt. Außerdem ist es im Werte- und Normenunterricht verankert.

Mehr Informationen: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/index.php?mat1=16>

Nordrhein-Westfalen

Schon seit 2000 ist die Aufklärung über gleichgeschlechtliche Partnerschaften und sexuelle Orientierungen sowie der Abbau von Homo- und Transfeindlichkeit Teil der Richtlinien für die Sexualerziehung.

Mehr Informationen: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/RuL/Richtlinien-fuer-die-Sexualerziehung-in-NRW.pdf>

Rheinland-Pfalz

Seit 2009 ist sexuelle Vielfalt Teil der Richtlinien zur Sexualerziehung an Schulen, die als ein fächerübergreifend zu unterrichtendes Querschnittsthema zu betrachten ist.

Mehr Informationen: <https://gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/sexualerziehung>

Saarland

Zu Beginn des Schuljahres 2013/2014 traten neue Richtlinien zur Sexualkunde an allen saarländischen Schulen in Kraft, Teil davon ist sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Mehr Informationen: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Broschuere_sexualerziehung_25062013_web.pdf

Sachsen

Teil des Orientierungsrahmens für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen von 2016 ist auch der Abbau von Homofeindlichkeit und die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt.

Mehr Informationen: https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/2016_09_22_OR_FSE_Endfassung_August_2016.pdf

Sachsen-Anhalt

Teil der Sexualerziehung an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen ist seit 2015 die Vermittlung von Wissen über die Vielfalt sexueller Orientierung und der Abbau von Homo-, Trans- und Inter*feindlichkeit.

Mehr Informationen: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&psml=bssahprod.psml&feed=bssah-vv&docid=VVST-VVST000008165>

Schleswig-Holstein

Seit 2014 ist sexuelle Orientierung verbindlicher Fachinhalt und Teil der Fachanforderungen an Naturwissenschaften des Jahrgangs 5/6.

Mehr Informationen: <https://lehrplan.lernnetz.de/>

Thüringen

Im Fach Biologie ist in den Klassenstufen 7/8 das Thema sexuelle Vielfalt vorgesehen. Im Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre ist auch ein Abschnitt zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sowie dem Umgang mit Heterogenität zu finden.

Mehr Informationen: <https://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene>

https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/bildungsplan/thuringer_bildungsplan-18_web.pdf

¹ Der Text basiert auf der ausführlicheren Übersicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes unter www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Sexuelle_Identitaet/Tipps_Bildungsbereich/02_Schule/laender/laender_node.html, eingesehen am 12.12.2018]

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Sabine Wienholz

Sexuelle Bildung als Querschnittsaufgabe in der Schule

Sexualpädagogik ist in ihrer gesetzlichen Verankerung nicht auf bestimmte Fächer festgelegt. Dennoch wird sie oftmals auf Biologie und Ethikunterricht reduziert. Dies ist auch durch die Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte begründet, die durch fehlende Qualifikationsangebote bedingt sind.

In der schulischen Bildung sollen Kindern und Jugendlichen Kompetenzen vermittelt werden, einen verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst und mit anderen zu entwickeln, sowie im Lebensverlauf selbstbestimmte Entscheidungen der Lebens- und Familienplanung wahrzunehmen. Der Lebensraum „Schule“ bietet somit hinsichtlich der sexuellen Sozialisation wichtige Lern- und Erfahrungspotentiale. Für zentrale Entwicklungsaufgaben im Jugendalter wie auch die sexuelle Entwicklung, die bis dahin vor allem im intrafamiliären Kontext stattfand, werden ab dem Schuleintritt zunehmend der schulisch-institutionelle Rahmen und Peergroups bedeutsam. Schulische Sexualerziehung findet nun ergänzend, teilweise substituierend zur elterlichen Erziehung statt. Dadurch sind Pädagog*innen maßgeblich an der sexuellen Bildung beteiligt, sei es durch die Vermittlung grundlegenden Sachwissens, sozialer Handlungskompetenzen oder als angemessen erachteter Verhaltens- und Kommunikationsregeln (Schmidt/Sielert 2008). Studien zeigen, dass Lehrende häufig als Personen der Sexualaufklärung benannt und damit zentrale Sozialisationsakteur*innen im Bereich der sexuellen Bildung von Kindern und Jugendlichen werden (Hessling/Bode 2015), insbesondere bei Menschen mit Behinderung (Wienholz et al. 2013).

Gesetzliche Bestimmungen

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012 ist die Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule als eine Kernaufgabe und nicht als Zusatzaufgabe des Schulentwicklungsprozesses definiert. Die Rede ist von fächerübergreifendem sowie alters- und zielgruppenspezifischem

Unterricht (Kultusministerkonferenz 2012). Die Notwendigkeit einer allseitig pädagogischen Verankerung des Bildungsauftrages wurde bspw. in den nordrhein-westfälischen Richtlinien für die Sexualerziehung formuliert: „Die schulische Sexualerziehung kann nicht allein den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern oder einigen wenigen Fachlehrerinnen und Fachlehrern übertragen werden. Als Teil der Gesamterziehung ist sie Aufgabe aller in einer Klasse im Verlauf der Schulzeit unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer.“ (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 19).

Weder die Empfehlung der Kultusministerkonferenz noch das Verständnis von sexueller Bildung als schulische Querschnittsaufgabe finden in der schulischen Praxis regulär Umsetzung. Sexualpädagogische Themen werden nahezu ausschließlich in den Fächern Biologie und Ethik/Religion beziehungsweise Sachunterricht bei Grundschulkindern behandelt. Dabei ist sexuelle Bildung von einer hohen Vielfältigkeit und Interdisziplinarität gekennzeichnet. Neben erotischen Darstellungen in Kunst, Musik und Literatur sollte sexuelle und geschlechtliche Vielfalt auch Berücksichtigung in naturwissenschaftlichen Fächern sowie im Sportunterricht finden.

Aufgrund der Bildungshoheit der Bundesländer gibt es keine bundeseinheitlichen Richtlinien zur Sexualerziehung an Schulen. Exemplarisch konstatieren das Schulgesetz des Freistaates Sachsen gemäß §1 (Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule) und §36 (Familien- und Sexualerziehung) einen verpflichtenden Auftrag an die Schulen, Schüler*innen in der Persönlichkeitsentwicklung auch hinsicht-

lich Sexualität zu begleiten. Entsprechend müsste dies für die Fachkräfte bedeuten, nicht nur Lernprozesse zu gestalten, sondern auch professionell mit Themen der Sexualität im Schulalltag umzugehen. In der Konsequenz ist damit eine Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen und Normen in Bezug auf Sexualität verbunden, um grenzsensibel gegenüber den Normen und Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen agieren zu können (Kluge 2008). Zwangsläufig kommt der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte bei diesen Aufgaben eine besondere Bedeutung zu. Eine gelingende sexuelle Bildung innerhalb der Schule ist durch Interaktion der Lehrenden mit den Schüler*innen, Kontinuität der Angebote, einer offenen Haltung gegenüber Diversität sowie der Fähigkeit, eigene Möglichkeiten und Grenzen zu definieren, gekennzeichnet (BZgA 2004). Und auch in den Standards für die Sexualaufklärung in Europa ist u.a. von Verwendung einer neutralen Sprache, Menschenrechten, Akzeptanz der Vielfalt und einer Gendersensibilität die Rede (BZgA 2011).

Universitäre Ausbildungsangebote

Zu den konkreten Angeboten zu sexueller Bildung in den Lehramts- bzw. Förderpädagogik Studiengängen gibt es nur wenige Evaluationen. Die vorliegenden Arbeiten verweisen im Wesentlichen auf Defizite in den Angeboten in Ausbildung und Lehre. So gibt es teilweise Angebote zur sexuellen Bildung im Sinne von Wahlfächern. Diese werden inkonsistent angeboten und entsprechend von den Studierenden als nicht ausreichend bewertet, wie eine Untersuchung der Lehramtsstudiengänge des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen zeigt. Vielmehr sei es vom Engagement einzelner Dozierender abhängig, ob entsprechende Angebote unterbreitet werden (Kollender 2015). In einer Befragung von Lehrkräften in Sachsen hatten sich mehr als 80% der Befragten sexualpädagogisches Wissen autodidaktisch angeeignet (Unger 2009). Einer Befragung von Lehramtsstudierenden der Universität Flensburg (Spezifikation Grundschule) zufolge schätzte der Großteil die eigene sexualpädagogische Kompetenz mit der Schulnote 3 (befriedigend, 51%) oder 4 (ausreichend; 36%) ein (Sielert 2011). Studierende, die Veranstaltungen mit sexualpädagogischen Inhalten besuchten, gaben sich in der Selbstein-

schätzung hinsichtlich ihrer sexualpädagogischen Kompetenz eine signifikant bessere Bewertung als diejenigen, die keine vergleichbaren Veranstaltungen besucht hatten. Fast Dreiviertel (74%) der Befragten wünschten sich ein größeres Lehrangebot an Themen der sexuellen Bildung. Im Ergebnis der empirischen Untersuchungen werden Lehrkräfte bisher nur unzureichend auf die Anforderung der sexuellen Bildung vorbereitet, sie sind damit nur bedingt in der Lage professionell zu agieren und zu reagieren. Besonders der Aspekt sexuelle Diversität gestaltet sich noch sehr defizitär (Klocke et al. 2015; Krell 2013).

Laut Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung, der beispielhaft für eine politische Verankerung von Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich der sexualpädagogischen Aus- und Fortbildung steht, sollen Klassenlehrer*innen sowie Fachlehrkräfte an sächsischen Schulen „im Rahmen ihrer Verpflichtung zur Fortbildung (§ 40 Abs. 2 SchulG) fachdidaktisch-sexualpädagogische Angebote zur Familien- und Sexualerziehung nutzen, damit sie ihrer unmittelbaren pädagogischen Verantwortung in diesem Themenfeld gerecht werden können“ (SMK 2016). Aktuell beschränken sich benannte fachdidaktische Angebote auf sporadisch und sehr vereinzelt stattfindende Fort- und Weiterbildungen durch zertifizierte Sexualpädagog*innen oder diverse Handbücher zum Thema, wie Studien aus Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen belegen (Sielert/Valtl 2000; Schmidt /Sielert 2013; Kollender 2015).

Forderungen bzw. Voraussetzungen zur Erfüllung der gesetzlichen Vorgaben

Die bildungspolitischen Forderungen hinsichtlich sexueller Bildung als Querschnittsthema richten sich nicht nur an die Institution Schule sondern beziehen sich auch auf die Aus- und später Fortbildung von Lehrkräften. Dafür müssen Bildungsangebote für alle (zukünftigen) Lehrkräfte bereitgestellt werden, die verlässlich und kontinuierlich in der Aus- und Fortbildung verankert sind und neben Fach- und Didaktikwissen auch auf Handlungs- und Reflexionskompetenzen spezialisieren. Neben dem Erwerb von Sicherheiten im kommunikativen Umgang mit Sexualität und dem Wissen um verfügbare Handlungsoptionen (schulinterne



Richtlinien und Konzepte, Netzwerke und Kooperationen) sollte vor allem Selbstreflexion ein wichtiger Bildungsbestandteil sein mit der Absicht einer Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen, Standpunkten und Botschaften. Ziel sollte es sein, Verantwortlichkeiten aufzuzeigen, Bedarfe aus der Lebenswelt der Schüler*innen wahr und ernst zu nehmen sowie diskriminierendes und grenzverletzendes Verhalten zu erkennen und entsprechend professionell zu handeln.

Literatur

MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW NRW) (1999): Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.

UNGER, P. (2009): Das Thema Sexualpädagogik in der Lehramtsausbildung und in der Praxis der Sexualerziehung an Schulen. Magisterarbeit an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig (unveröff.)

Weiterführende Literatur

BODE, HEIDRUN / HESSLING, ANGELIKA (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (BZgA) (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung. Köln: BZgA.

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (BZgA) (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA. Köln: BZgA.

KLOCKE, ULRICH / LATZ, SABRINA / SCHARMACHER, JULIAN (2015): Schule unterm Regenbogen? Berücksichtigung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch Lehrkräfte. Potsdam: Paper presented at the 15. Tagung der Fachgruppe Sozialpsychologie der DGPs. [www.psychologie.hu-berlin.de/de/mitarbeiter/57490/KlockeLatzScharmacher_2015_Praesentation], eingesehen am: 14.02.2018]

KLUGE, NORBERT (2008): Der Mensch - ein Sexualwesen von Anfang an. In: Schmidt, Renate-Kollender, P. (2015): Sexuelle Bildung in der universitären Lehramtsausbildung in NRW - eine quantitative Analyse der Vermittlung von Kompetenzen sexueller Bildung. Merseburg: Hochschule Merseburg.

KRELL, MORITZ (2013): Wie Schülerinnen und Schüler biologische Modelle verstehen. Erfassung und Beschreibung des Modellverstehens von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Biologie lernen und lehren. Bd. 6

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2012): Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf], eingesehen am: 14.02.2018]

SCHMIDT, RENATE-BERENIKE / SIELERT, UWE (Hg.) (2008): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim: Beltz Juventa.

SIELERT, UWE (2011): Expertise zum Thema „Sexualerziehung in Grundschulen“. Kiel. [www.sozialpaedagogik.uni-kiel.de/de/downloads/expertise-langfassung-1_2015], eingesehen am: 14.02.2018]

SIELERT, UWE / VALTL, KARLHEINZ (HG.) (2000): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim: Beltz.

STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS DES FREISTAATS SACHSEN (SMK) (2016): Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen. [www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/2016_09_22_OR_FSE_Endfassung_August_2016.pdf], eingesehen am: 14.02.2018]

WIENHOLZ, SABINE / SEIDEL, ANJA / MICHEL, MARION / MÜLLER, MARTINA (2013): Jugendsexualität und Behinderung. Ergebnisse einer Befragung an Förderschulen in Sachsen. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Autor*in

Dr. rer. med. Sabine Wienholz ist Sozialwissenschaftlerin und Sexualpädagogin. Sie forschte lange zu Jugendsexualität und Behinderung und arbeitet aktuell im BMBF-Projekt „SeBiLe - Sexuelle Bildung für das Lehramt“ an der Universität Leipzig.

Birgit Palzkill, Dirk Schulz

Pädagogische Hinweise zur Arbeit mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt¹

Um über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu reden ohne Zuschreibungen zu zementieren, ist es wichtig, die Gefahren zu reflektieren. Der Text gibt erste Hinweise, was in der pädagogischen Arbeit diesbezüglich hilfreich ist.

Das Sprechen über Geschlechternormen, über „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“, birgt immer die Gefahr, Zuschreibungen zu zementieren und festzuschreiben. Dieses schränkt Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung ein. Es ist wichtig, sich dieser Gefahr bewusst zu sein und ihr entgegenzuwirken. Insbesondere sollte eine ausschließliche Zuschreibung von „Weiblichkeit“ an Frauen und von „Männlichkeit“ an Männer vermieden bzw. darauf geachtet werden, dass die Fragwürdigkeit solcher Zuordnungen deutlich wird.

Geschlechtsspezifische Zugänge reflektieren - Ambivalenz tolerieren

Analoges gilt für den Umgang mit Geschlechterdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen. Eine dekonstruktivistische Analyse von Geschlecht ist nicht damit zu verwechseln, die herrschende Geschlechterordnung und die Existenz verschiedener geschlechtlicher und sexueller Identitäten in der Praxis zu leugnen. Bei der Planung und Analyse von Unterricht müssen unterschiedliche Zugänge von Mädchen und Jungen zur Thematik, unterschiedliche Motivationen und Bedürfnisse reflektiert und beachtet werden. Je nach Thematik kann z.B. eine geschlechterhomogene Gruppenbildung sinnvoll sein – was andererseits problematisch ist, da es die Binarität der Geschlechterordnung voraussetzt und verfestigt.

Diese Ambivalenz kann nicht aufgelöst werden. Es gibt keine einfachen Lösungen und insbesondere der Wunsch nach einseitiger Auflösung führt in die Irre. Erst die bewusste Auseinandersetzung mit diesem Widerspruch bewahrt vor dieser Falle. Es gilt die Ambivalenz zu tolerieren und didaktisch-methodische Entscheidungen unter der Perspektive dieses Spannungsverhältnisses zu reflektieren.

Es ist im jeweiligen Kontext zu prüfen, ob die Differenzen wirklich alle Mädchen respektive Jungen betreffen oder nicht nur einige von ihnen. Die Differenzierung von Gruppen sollte dann anhand anderer Kriterien als dem Geschlecht vorgenommen werden – zumal sich nicht alle Schüler*innen unbedingt einem binären Geschlecht zuordnen können → [trans Schüler*innen unterstützen](#).

„Abweichende“ Gefühle und Positionen zulassen und Grenzen setzen gegen Diskriminierung

Ambivalenz bestimmt auch den Umgang mit verinnerlichten Abwertungen abweichender geschlechtlicher oder sexueller Identitäten. Auf der einen Seite ist es notwendig, dass Schüler*innen auch eigene abwehrende Gefühle und Positionen z.B. in Bezug auf Homosexualität im Unterricht angstfrei äußern können, um sie einer Thematisierung überhaupt zugänglich zu machen. Auf der anderen Seite gilt es, Grenzen gegen Diskriminierung zu setzen und beispielsweise Beleidigungen und herabsetzende Äußerungen nicht zu tolerieren. Dies kann ein schmaler Grat sein, den es in jedem Einzelfall auszuloten gilt. Hilfreich ist es, den Unterschied zwischen diskriminierenden Handlungen und inhaltlichen Auseinandersetzungen stark zu machen.

Es geht nicht um „die Anderen“ - Ausgrenzungen vermeiden

Die Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern und -normen betrifft alle Schüler*innen, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Die Thematisierung von lesbischen, schwulen, bisexuellen, asexuellen, trans, inter* und queeren Personen als diejenigen, die die stärksten Abweichungen repräsentieren, birgt die Gefahr, dass „die Abweichenden“ als Gruppe „der Anderen“ separiert und



ausgegrenzt werden und damit gleichzeitig die Norm einer „natürlichen“ Zweigeschlechtlichkeit und einer daraus resultierenden Heterosexualität bestätigt wird. Gerade für lesbische, schwule, bi-, asexuelle, trans- oder intergeschlechtliche Schüler*innen ist dies fatal, da es ihre Gefühle von Isolation und Nicht-Dazugehören verstärkt. Der Unterricht sollte daher so gestaltet sein, dass er die Gemeinsamkeiten und die Zugehörigkeit aller betont und ausgrenzende Zuschreibungen vermieden werden. Das beinhaltet z.B. nicht abstrakt über LSBAT*I*Q als die anderen zu sprechen, sondern immer davon auszugehen, dass sich LSBTI-Schüler*innen in der Klasse befinden.

Die persönliche Integrität der Schüler*innen wahren - Zwangsouting vermeiden

Der Unterricht muss sichern, dass die persönliche Integrität aller Schüler*innen unbedingt geachtet bleibt. Thematisieren Schüler*innen ihre geschlechtliche oder sexuelle Identität von sich aus, so kann der Unterricht darauf eingehen. Darüber hinaus ist alles zu vermeiden, was die persönlichen Grenzen von Schüler*innen verletzt. Insbesondere gilt dies für ein Zwangsouting von Schüler*innen → [Coming Out unterstützen](#).

Die eigene Haltung reflektieren

Neben Fragen des Inhalts und der Methodik hängt der Erfolg des Unterrichts wesentlich davon ab, wie glaubwürdig die Lehrkraft für die Schüler*innen ist und inwieweit ihre Aussagen stimmig sind zu dem, was sie als Person repräsentiert. Voraussetzung für eine solche Stimmigkeit ist, dass die Lehrkraft Klarheit bezüglich der eigenen Haltung → [Haltung der Anerkennung](#) und der eigenen Position in der herrschenden Geschlechterkultur entwickelt und die Wirkung des eigenen Verhaltens auf die Schüler*innen reflektiert. Die Frage, inwieweit die Lehrkraft auf Fragen von Schüler*innen bezüglich ihrer eigenen Person eingehen sollte, lässt sich pauschal nicht beantworten. Es ist darauf zu achten, dass weder die Grenzen von Schüler*innen, noch die der Lehrkraft überschritten werden dürfen und eine professionelle Distanz bewahrt bleiben muss. Auch eigene Einstellungen der Lehrkraft zum Thema Gender haben Einfluss darauf, wie die Unterrichtseinheit abläuft. Deshalb ist es wichtig, sich

dieser eigenen Vorannahmen bewusst zu werden. Selbstreflexive Fragen zu diesem Thema können sein:

- ✳ Welche Botschaften habe ich als Jugendliche*r über das Thema Geschlecht vermittelt bekommen?
- ✳ Welche Eigenschaften sind mir bei Männern wichtig, welche bei Frauen? Wieso schreibe ich diese Eigenschaften eigentlich Männern bzw. Frauen zu?
- ✳ Vermute ich häufiger bei Schüler*innen, die sich nicht genderkonform verhalten, dass sie LSBAT*I*Q-Jugendliche sein könnten nur durch ihr Auftreten und ihre Verhaltensweisen, die ich als ungewöhnlich für Jungen oder Mädchen empfinde?

Einbettung in ein Gesamtkonzept

Genderbewusste Pädagogik und Antidiskriminierungsarbeit gegen Homo- und Transfeindlichkeit ist umso erfolgreicher, je mehr sie eingebunden ist in ein Gesamtkonzept, das ein Klima von Respekt und Achtsamkeit in der Schule schafft. Hierzu gehört z.B. die selbstverständliche Repräsentation vielfältiger Geschlechter- und Lebensentwürfe in den Unterrichtsmaterialien, der Gebrauch einer genderbewussten Sprache, klare Regeln und Absprachen im Kollegium in Bezug auf den Umgang mit Diskriminierungen und Grenzverletzungen etc. Die Akzeptanz vielfältiger Geschlechterbilder und sexueller Identitäten entsteht nicht allein dadurch, dass entsprechende Inhalte im Unterricht zum Thema gemacht werden. Eine zu häufige Thematisierung kann im Gegenteil sogar kontraproduktiv sein und zu einer Verfestigung binärer Geschlechterbilder beitragen. Es geht vielmehr darum, den eigenen Unterricht und die Schulkultur insgesamt unter der Perspektive zu reflektieren, inwieweit die Selbstverständlichkeit von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im schulischen Alltag deutlich wird und sie entsprechend (neu) zu gestalten.

Dabei hat es sich bewährt, andere Dimensionen der Diversität in die Arbeit einzubeziehen. Für fast alle Schüler*innen ist die Erfahrung von Abweichung und Verschiedenheit nichts Unbekanntes. Für die einen steht dabei ihre Geschlechtlichkeit im Vordergrund, für andere ihre Herkunft, ihr Migrati-

onshintergrund, ihre Armut, ihre Krankheit, ihre körperliche Konstitution, ihre Behinderung, ihre Hautfarbe, oder sie sind von mehreren Aspekten betroffen. Werden die verschiedenen Dimensionen von Diversität in Bezug zueinander gesetzt, so können Schüler*innen zu einem tieferen Verständnis von Verschiedenheit finden, das die Gemeinsamkeit betont und Verschiedenheit als Selbstverständlichkeit des Lebens erfahrbar macht. Unter dieser Perspektive hat es sich als fruchtbar erwiesen, die Unterrichtsbeispiele im Sinne eines intersektionalen Ansatzes → **Diversität** in einen größeren Kontext zu stellen und sie z.B. mit anderen Unterrichtsvorhaben zum Thema „Vielfalt“ zu verschränken.

¹ Dieser Text erschien zuerst in der Handreichung „Unterrichts- und Projektbeispiele für Respekt und mehr Akzeptanz“ von Schule der Vielfalt (2018), abrufbar unter: <http://www.schule-der-vielfalt.de/Projektbeispiele2018.pdf>. Er wurde für diese Broschüre leicht erweitert und aktualisiert. Wir bedanken uns für die Abdruckgenehmigung.

Autor*innen

Dr. Birgit Palzkill, Diplom-Supervisorin
Kontakt: birgit.palzkill@t-online.de

Dr. Dirk Schulz, GeStiK - Gender Studies in Köln, Universität zu Köln
Kontakt: Tel. 0221 470-1273, dirk.schulz@uni-koeln.de



René_Hornstein

Verletzlichkeiten Raum lassen.

Impulse zur Rolle von Gefühlen in diskriminierungskritischem Unterricht

Der vorliegende Artikel setzt sich zum Ziel, den Leser*innen Impulse zum pädagogischen Umgang mit Formen persönlichen Belastetseins als Teil diskriminierungskritischen Unterrichts zu geben. Der Unterricht steht im Spannungsfeld zwischen der Aufklärung über, aber nicht Wiederholung der Unterdrückung. Im Unterricht soll problematisches angesprochen werden können, z.B. unter Einsatz von verabredeten Signalen. Aber es müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein, damit Verletzlichkeit im Unterricht gezeigt werden kann. Dabei kann Unwohlsein als ein möglicher Ausgangspunkt eines für alle produktiven Lernprozesses dienen.

Diskriminierungskritischer Unterricht hat zum Ziel, über gesellschaftliche Strukturen der Benachteiligung und Unterdrückung aufzuklären. Dies beinhaltet auch die Aufklärung über die Unterdrückung und Abwertung von LSBAT*I*Q-Identitäten und -Lebensweisen.

Gleichzeitig ist ein Anspruch diskriminierungskritischer Lehre, im Unterricht selbst mit auftretenden Diskriminierungen verantwortungsvoll umzugehen und diese nicht unbearbeitet zu lassen (vgl. Goel 2016). Hier stellen sich unter anderem Fragen nach der Rolle von Gefühlen, Unwohlsein und Wohlbefinden im Unterricht, nach einer angemessenen Bearbeitung von Diskriminierung, nach den Wünschen ggf. anwesender Diskriminierter in der Situation ,nach der Bearbeitung ohne Beschämung oder Abwertung der Diskriminierenden.

Okun (2010, S. 179f.) geht davon aus, dass bei der Thematisierung von so bewegenden Themen wie Unterdrückung und Diskriminierung zu erwarten ist, dass intensive Gefühle ausgelöst werden und diese in die Unterrichtsgestaltung eingeplant werden sollten. Okun geht sogar so weit, zu konstatieren, dass intensive Gefühle eine Voraussetzung für effektives Lernen über Diskriminierung sind (2010, S. 111). Diese Gefühle können z.B. sein: Angst vor Verletzung, Schmerz, Angst vor Beschämung oder Bloßstellung, Wut, Ablehnung, Widerstand o.a.

Manche Gefühle können das Lernen über Diskriminierung auch erschweren. Dazu gehört einer-

seits emotionale Abwehr bzw. Widerstand gegen die Thematisierung von Diskriminierung (vgl. Hornstein 2016). Auch kann die Beschämung, Herabsetzung oder Kränkung von Schüler*innen zu Vertrauensverlust in die Lehrkraft und einer inneren Distanz zum Unterrichtsgeschehen führen. Lernen kann aber auch durch die Konfrontation und das Wiederaufrufen belastender, persönlicher Erfahrungen mit Diskriminierung erschwert werden.

Der vorliegende Artikel setzt sich zum Ziel, den Leser*innen Impulse zum pädagogischen Umgang über diese Formen persönlicher Belastung als Teil diskriminierungskritischen Unterrichts zu geben.

Möglichkeiten des Umgangs mit Belastungen

Manche im Unterricht verwendeten Aufgaben, Übungen oder eingesetzte Medien verfolgen das Ziel, Schüler*innen zu ermöglichen, sich in Menschen mit unterschiedlichen Unterdrückungserfahrungen hineinzuversetzen, hinein zu fühlen und etwas über die sie unterdrückenden Strukturen zu lernen. Welche Möglichkeiten bestehen nun für die Lehrkraft damit umzugehen, wenn dabei belastende Gefühle bei den Schüler*innen auftreten?

Es ist sinnvoll, außerhalb einer spezifischen Unterrichtssituation grundsätzlich zu klären, welche Verhaltensmöglichkeiten Schüler*innen während und nach belastenden Situationen im Unterricht haben: Zum Beispiel könnten Schüler*innen

- * sich, wie andere auch, regulär per Handzeichen melden und, wenn sie drangenommen werden, von der Belastung berichten oder Wünsche zum Umgang mit der Belastung äußern,
- * das Unterrichtsgeschehen mit einem verabredeten Signal unterbrechen, um Wünsche zur Bewältigung zu äußern,
- * sich mental vom Unterrichtsgeschehen abkoppeln und eigene Bewältigungsstrategien einsetzen, wie z. B. Vorstellungs- oder Entspannungsübungen, etwas zu trinken,
- * den Unterrichtsraum verlassen etc. Hierbei ist zu klären, ob es bestimmte Voraussetzungen für das Hinausgehen gibt, z.B. um Erlaubnis zu bitten oder ein verabredetes Signal zu benutzen. Schüler*innen könnten dann in den Unterricht der Parallelklasse gehen,
- * um ein persönliches Gespräch mit der Lehrkraft oder einer Vertrauensperson bitten, o.a.

Darüber hinaus könnten Schüler*innen, die den Eindruck haben, dass andere Schüler*innen gerade belastet sind, diese unterstützen. Dabei ist es sinnvoll zu klären, wie so eine Unterstützung aussehen kann, z. B. könnten sie die Lehrkraft darauf aufmerksam machen oder stellvertretend um eine Pause bitten.

Die Lehrkraft kann also mit den Schüler*innen ein Repertoire an Verhaltensmöglichkeiten besprechen, einüben und vereinbaren, wie diese mit Belastungen im Unterricht umgehen können. Hierbei handelt es sich um einen kontinuierlichen Prozess, der ohne Anstoß begonnen und an den anlassbezogen angeknüpft werden kann.

Darüber hinaus kann die Lehrkraft den Schüler*innen anbieten, nach dem Unterricht ein persönliches Gespräch mit ihr zu führen. Wenn Schüler*innen sich den Lehrkräften anvertrauen, haben diese die Möglichkeit, Vertrauenslehrkräfte, psychologisch geschulte Fachkräfte oder Beratungsstellen in der Schule anzusprechen, die für den Umgang mit persönlichen Belastungen nach Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen kompetent sind. Auch kann die Lehrkraft Literatur empfehlen, welche die Schüler*innen selbst oder ggf. mit ihnen nahestehenden Erwachsenen lesen können (z. B. das Powerbook von Krüger 2015).

Problematisches ansprechen können,

z. B. unter Einsatz von verabredeten Signalen

Manchmal kann es sinnvoll sein das Unterrichtsgeschehen zu unterbrechen, z. B. wenn ein*e Schüler*in A etwas Diskriminierendes sagt und ein*e andere*r Schüler*in B daraufhin intervenieren möchte. Natürlich kann auch die Lehrkraft selbst hier intervenieren. Vielleicht nimmt sie aber Diskriminierungen oder problematische Äußerungen nicht als solche wahr, hört sie erst gar nicht oder hat sich dazu entschieden, Schüler*in A erst ausreden zu lassen, bevor sie den diskriminierenden Gehalt kommentiert. Es kann also die Situation entstehen, dass Schüler*in B intervenieren möchte und dies nicht erst thematisieren möchte, wenn B in der Reihenfolge der Meldungen als nächstes dran ist, weil dann das Gesagte vielleicht schon lange zurück liegt.

Eine Möglichkeit besteht hier darin, ein Signal zu verabreden, dass in so einer Situation eingesetzt werden kann. Dies kann etwas visuelles, z. B. eine Geste oder eine Karte einer festgelegten Farbe sein, oder es kann ein Geräusch oder ein verabredetes Wort sein, z. B. „Stopp“ oder „Autsch“.

Beim Spiel „Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben“ (Wedl 2018) besteht grundsätzlich die Möglichkeit, dass Teilnehmer*innen den Raum verlassen, ohne dies erklären zu müssen. Darüber hinaus können sie eine Konfliktkarte einsetzen und damit das Spiel unterbrechen, um über problematische Situationen im Spiel zu sprechen. Auf der Karte stehen mögliche Gefühlszustände, welche die Person veranlassen, die Karte einzusetzen (u.a. „Ich fühle mich ... gestört, unwohl, irritiert, wütend, betroffen, verletzt“). Auch gibt es in Anlehnung an das ABC der Gefühle ein ABC der Konfliktlösung, das die Thematisierung der Situation strukturiert in drei Teile, nämlich:

- * Auslösende Situation klären,
- * Bewertung der Situation gemeinsam besprechen,
- * Conclusio, d. h. gemeinsam ein für alle Beteiligten akzeptables Fazit finden.

Außerdem werden dort 11 Streitregeln genannt, nach denen über die Situation gesprochen werden kann.



Über den Einsatz der Konfliktkarte, das ABC der Konfliktlösung und den Einsatz von Streitregeln wird die Situation der Thematisierung von Diskriminierung, Verletzung oder Unwohlsein vorstrukturiert. Diese Struktur können Schüler*innen möglicherweise auch auf andere Kontexte in ihrem Leben übertragen, in denen sie derartiges thematisieren möchten.

Allgemein ist wichtig zu beachten, dass Schüler*innen, die den Unterrichtsraum verlassen oder verletzendes oder diskriminierendes Verhalten ansprechen, nicht darüberhinausgehende Erklärarbeit verrichten müssen. Wenn sie es nicht wollen, sollten sie weder ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden, noch ausführlich erklären müssen, inwiefern die von ihnen thematisierte Äußerung oder Handlung diskriminierend war.

Im Umgang Schüler*innen, die sich diskriminierend verhalten haben, ist es wichtig, dass diese nicht beschämt oder abgewertet werden. Hier spielt die Motivation der Äußerung eine zentrale Rolle. Wenn es nicht in ihrer Absicht lag, sich diskriminierend oder verletzend zu verhalten bzw. zu äußern, dann kann es ausreichend sein, zu erklären, inwiefern hierdurch Diskriminierung reproduziert bzw. Schmerz zugefügt wurde, um dann zu klären, wie dieser Schmerz bearbeitet und vielleicht sogar wieder gut gemacht werden kann → [Verbündenschaft](#). Hierbei spielen Wünsche anwesender verletzter oder diskriminierter Schüler*innen eine wichtige Rolle. Wenn es in ihrer Absicht lag, zu verletzen oder zu diskriminieren, dann ist es mit der Erklärung der Diskriminierungsreproduktion nicht mehr getan. Dann müssen andere Formen des Umgangs gefunden werden, die deutlich machen, dass Mobbing und Diskriminierung nicht geduldet werden, z.B. direkte Ansprache, Verweisen auf das Schulleitbild, o.ä. → [Schulordnung / Haltung der Anerkennung](#).

Grundsätzlich ist es erstrebenswert, eine Atmosphäre und Umgangskultur im Unterricht zu etablieren, die immer weniger erforderlich macht, dass der Unterricht unterbrochen werden muss, um problematische Dinge zu thematisieren. Möglicherweise ist es zu Beginn der Etablierung einer solchen Umgangskultur häufiger nötig, auf solche verabredeten Signale zurückzugreifen, als zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Schüler*innen vielleicht

stärker darauf vertrauen, dass ihre Kritiken ernst genommen werden und sie den Raum bekommen, diese in Ruhe zu äußern.

Voraussetzungen für das Zeigen von Verletzlichkeit im Unterricht

Wenn Schüler*innen darüber sprechen, dass sie gewisse Unterrichtsinhalte oder -themen belasten oder gar von eigenen Diskriminierungserfahrungen berichten, gehen sie ein Risiko ein. Sie geben private Informationen über sich preis und machen sich verletzlich. Dies ist ein grundlegendes Dilemma von Verletzlichkeit. Brown definiert Verletzlichkeit bzw. Vulnerabilität als „das Wagnis, da zu sein und zuzulassen, gesehen zu werden“ (Brown 2012, S. 2, Übersetzung R. H.). Als Lehrkraft muss es mir bewusst sein, dass ich eine solche Situation ggf. auffangen können muss.

Hier stellen sich grundlegende Fragen danach, wie sicher es für die Schüler*innen ist, sich so verletzlich zu machen. Die Schüler*innen müssen zum Beispiel überlegen, ob ihre Klasse rücksichtsvoll reagieren wird, ob sie mit (intensiviertem) Mobbing rechnen müssen, ob sie ihre emotionale Rüstung zur Abwehr von Verletzungen stärken müssen und wie Personen außerhalb der Schulklasse, die dies ggf. mitbekommen, darauf reagieren können. Lehrkräfte können ihre Schüler*innen kaum vor diesen Verletzungen schützen. Sie können allerdings eine Atmosphäre der Wertschätzung für Verletzlichkeit schaffen und sich stellvertretend diese Fragen stellen, um eine solche Situation professionell zu begleiten.

Unwohlsein als möglicher Ausgangspunkt eines für alle produktiven Lernprozesses

Dass Schüler*innen Diskriminierung, Verletzung und Unwohlsein im Unterricht thematisieren, kann als großer Gewinn betrachtet werden. Meiner eigenen Erfahrung als Lehrkraft nach ist die gemeinsame Beschäftigung mit Unbehagen häufig sehr produktiv und erkenntnisfördernd. Unbehagen kann manchmal ein Ausgangspunkt dafür sein, eine Kritik (z.B. an Diskriminierung) zu formulieren. Zu dieser Ausformulierung kommt die Person, die es ausdrücken will, nicht unbedingt alleine, sondern gemeinsam mit dem Rest der Gruppe. Hierbei ist es wichtig, dass dem anfangs benannten Unbehagen wertschätzend auf den Grund gegangen wird, um

schlussendlich bei der ausformulierten Kritik anzugelangen.

Es gibt verschiedene Vorstellungen über die Rolle vom Wohlbefinden der Schüler*innen im Lernprozess. Es geht nicht darum, den Schüler*innen zu garantieren, dass sie sich in meinem Unterricht immer wohl fühlen. Es soll auch nicht signalisiert werden, dass es absolut zu vermeiden ist, dass sie auch einmal negative Gefühle empfinden. Ähnlich wie Okun (2010, S. 111f.) bin ich der Auffassung, dass intensive Gefühle Voraussetzung für effektives Lernen über Diskriminierung sind.

Hier bietet sich die Unterscheidung in verschiedene Lernzonen an: Schüler*innen dürfen aus ihrer Komfortzone hinausbewegt werden, wenn sie sich mit Lerngegenständen konfrontieren. Möglicherweise beginnt ihre Lernzone erst da, wo sie sich aus ihrer Komfortzone bewegen. Jedoch möchte ich sie nicht in ihre Panikzone bringen. Ich will sie weder in die Angst davor versetzen, Diskriminierung und Verletzung zu erfahren, noch sollen sie erwarten, dass sie im Diskriminierungsfall keine Solidarität erfahren werden. Dies verunmöglicht meiner Auffassung nach ein tiefergehendes Lernen über Diskriminierung (oder jeden sonstigen Lerngegenstand) und Schüler*innen gehen auf innere Distanz zum Unterricht.

Transparenz über den Unterrichtsinhalt nützt traumatisierten Schüler*innen

Es gehört nicht zum Gegenstand der Ausbildung von Lehrkräften, Schüler*innen im Unterricht zu berücksichtigen, die besonders belastet sind. Manche Schüler*innen kommen – häufig durch externe Unterstützung – zu Erkenntnissen über sich selbst und ihre vulnerablen Punkte, die sie Lehrkräften mitteilen können. Dann können die Lehrkräfte zu Absprachen mit diesen Schüler*innen kommen, wie im Unterricht damit umgegangen werden kann, wenn sie ein besonders hohes Belastungserleben haben.

Ein Element von posttraumatischen Belastungsstörungen (PTBS) sind Hinweisreize (sog. Trigger), die „eine Alarmreaktion des Körpers im Sinne von ‚Flucht oder Kampf‘ auslösen“ (Krüger 2015, S. 152). In der Debatte über die Berücksichtigung der Vulnerabilitäten der Schüler*innen im Unterricht wurden „Trigger-Warnungen“ vorgeschlagen. Diese

sind Ankündigungen vor einer Unterrichtseinheit, die mögliche belastende Themen benennen, die in der Unterrichtseinheit behandelt werden.

Aus traumapsychologischer Sicht sind Trigger-Warnungen kein Instrument, das geeignet ist, um das Triggern, also das Auslösen von Belastungsreaktionen (wie z. B. Flashbacks oder Dissoziationen) zu verhindern. Trigger sind Hinweisreize, die sehr spezifisch sind und einen Menschen in die traumatische Situation zurückversetzen, die er erlebt hat. Sie haben mit der Situation selbst zu tun und können verschiedene Sinnesmodalitäten umfassen (z. B. Gerüche in der Situation, Geräusche, bestimmte Objekte etc.; vgl. Krüger 2015, S. 58-66, 124f., 152). Es ist also nicht die Thematisierung von Gewalt im Allgemeinen oder von gewaltvollen gesellschaftlichen Verhältnissen, die bei traumatisierten Menschen mit Gewalterfahrung automatisch eine Belastungsreaktion auslöst. Es ist die Konfrontation mit einem persönlichen, individuellen Trigger, also Hinweisreiz, der mit der eigenen konkreten Gewalterfahrung verknüpft ist (Krüger 2015, S. 60f.).

Der Impuls von Trigger-Warnungen, Schüler*innen über die folgenden Inhalte zu informieren, ist grundsätzlich sehr wertvoll. Es ist sinnvoll, wenn Schüler*innen als mündige Lernende ernst genommen werden und über Inhalt und Struktur ihres Unterrichts informiert werden. Transparenz in diesem Sinne ist ein Baustein für einen Unterricht, der Schüler*innen als verletzlich mitdenkt.

Grenzen der Lehrkräfte

Die Aufgabe von Lehrkräften ist es nicht, Traumatisierungen von Schüler*innen so zu bearbeiten, dass diese ungehindert am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können. Dies ist psychologischem Fachpersonal zu überlassen. Wenn es möglich ist, sind Absprachen zwischen belasteten Schüler*innen und ihren Lehrkräften konstruktiv, wie auf ihre Belastungssituation im Unterricht Rücksicht genommen werden kann. Wenn eine Lehrkraft merkt, dass sie sich im Kontakt mit belasteten Schüler*innen überfordert fühlt oder an ihre Grenzen kommt, ist spätestens dies der Moment, in dem die Lehrkraft sich selbst Unterstützung holen muss. Psycholog*innen und Psychotherapeut*innen können den Schüler*innen helfen. Für die dadurch möglicher-



weise entstandene Belastung der Lehrkraft braucht es auch einen Raum zum Bearbeiten, der ggfs. im Kollegium, durch Supervision oder andere für die Schule bereit gestellten Unterstützungssysteme eröffnet werden kann.

Literatur

BROWN, RENÉ (2012): *Daring Greatly: How the Courage to Be Vulnerable Transforms the Way We Live, Love, Parent, and Lead*. New York City, New York: Gotham.

GOEL, URMILA (2016): Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen. In: Geschäftsstelle des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.) (2016): *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies*. Berlin, 39 - 47. [www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies]

HORNSTEIN, RENÉ (2016): Privilegierter Widerstand gegen diskriminierungskritisches Wissen. In: Geschäftsstelle des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.) (2016): *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies*. Berlin, 15 - 26. [www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies]

KRÜGER, ANDREAS (2015): *Powerbook - Erste Hilfe für die Seele. Trauma-Selbsthilfe für junge Menschen*. Hamburg: Elbe & Krueger Verlag.

OKUN, TEMA JON (2010): *The Emperor Has No Clothes. Teaching About Race and Racism to People Who Don't Want to Know*. Greensboro: The University of North Carolina at Greensboro. [nonprofitinclusiveness.org/files/Okun_Emperor_Has_No_Clothes.pdf]

WEDL, JULIETTE (2018): *Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben*. Erbach / OdW: Spielecht-Spielelverlag.

Weiterführende Literatur

GESCHÄFTSSTELLE DES ZENTRUMS FÜR TRANSDISZIPLINÄRE GESCHLECHTERSTUDIEN DER HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN (Hg.) (2016): *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies*. Berlin: Hg. [www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies]

LESMIGRAS. ANTIGEWALT- UND ANTIDISKRIMINIERUNGSBEREICH DER LESBENBERATUNG BERLIN E.V. (Hg.) (2011): *Unterstützung geben. Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Gewalt und Diskriminierung*. Berlin: Selbstverlag. [lesmigras.de/tl_files/lesmigras/Tapesh/LM_Broschuere_Tapesh_UnterstuetzungGeben.pdf]

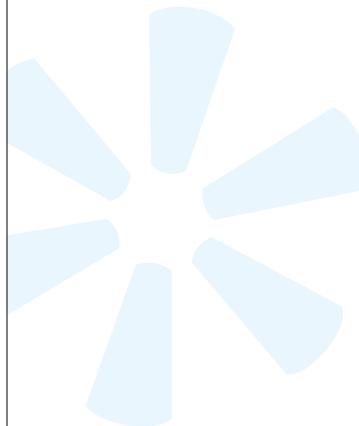
NEFF, KRISTIN (2011). *Self-Compassion. The Proven Power of Being Kind To Yourself*. William Morrow Publishing. [www.self-compassion.org]

Autor*in

Dipl.-Psych. René Rain Hornstein (Berlin) forscht und lehrt im Überschneidungsbereich zwischen Trans Studies und Psychologie. Hornstein promoviert derzeit zur Beziehung zwischen internalisierter Trans*unterdrückung und Trans*community-Empowerment.

Weitere Interessensgebiete: LSBTIQA-inklusive Therapie und Beratung, Trans*verbündetenschaft, Intersektionalität, trans*inklusive Schulen und Hochschulen.

Kontakt: www.rhornstein.de



Monika Brinker

Vielfalt im Klassenraum – Kennen Sie Ihre Klasse?

Wir Lehrkräfte gehen häufig davon aus, unsere Schüler*innen gut zu kennen. Schließlich ist uns allen klar, dass eine gelungene Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung die Basis für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen bildet – in vielen Fällen sogar noch vor den zu vermittelnden Wissensinhalten. Auch die Neurobiologie bestätigt diese Einschätzungen (Spitzer 2006).

Die meisten Schulen sind inzwischen Ganztagschulen, die Schüler*innen und Lehrkräfte verbringen viel Zeit in dieser Institution. Gemessen an der Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften zeigt sich aber, dass nur etwa ein Drittel der Zeit für den eigentlichen Kontakt mit Schüler*innen (in Form von Unterricht) anfällt. Den überwiegenden Anteil unserer Arbeitszeit verbringen wir Lehrkräfte mit zahlreichen anderen Aufgaben: unterrichtsnahen Tätigkeiten wie z. B. Unterrichtsvorbereitungen, Korrekturen, Gespräche mit Eltern, Schulsozialarbeiter*innen, Jugendamt, ..., aber auch mit Verwaltungstätigkeiten, Arbeitsorganisation, Weiterbildungen etc. Wie gut kennen wir Lehrkräfte unsere Schüler*innen also wirklich?

Fragen, die Sie sich stellen sollten:

- * Ist mir bewusst, dass in meiner Klasse auch Jugendliche sind oder sein können, die sich als LSBAT*I*Q identifizieren?
- * Ist mir bewusst, dass in meiner Klasse auch Kinder sind oder sein können, die aus einer Regenbogenfamilie stammen?
- * Weiß ich, ob die Schüler*innen in meiner Klasse Diskriminierungen erfahren?
- * Ist mein Unterricht so konzipiert, dass er diesen Erfahrungen Raum gibt?
- * Biete ich mich als Gesprächspartner*in für dieses Thema an?

Als Lehrkräfte haben wir entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung unserer Schüler*innen. Ziel muss sein, alle Schüler*innen zu unterstützen und die Entfaltung ihrer Potenziale zu fördern. Für Schulen zeigt sich aber, dass LSBAT*I*Q Lebensweisen kaum thematisiert werden und Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer sexuellen Orientierung und/oder geschlechtlichen Identität Diskriminierung erleben. Dabei ist bekannt, dass alle Formen von Diskriminierungen den Lernerfolg von Schüler*innen negativ beeinflussen. Eine Berücksichtigung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Unterricht ist also dringend notwendig und ein wichtiger Beitrag zu Toleranz und Akzeptanz von LSBAT*I*Q Menschen.

Literatur

SPITZER, MANFRED (2006): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, S. 181, Berlin

Autor*in

Dr. Monika Brinker ist Lehrerin an einem niedersächsischen Gymnasium und Sprecherin des Arbeitskreises Queer der GEW Niedersachsen, Kontakt: mbrinker@gmx.de

Annika Spahn

Über Lesbisch-Sein, Schwul-Sein, Bisexualität, Asexualität, Regenbogenfamilien, Transgeschlechtlichkeit und Intergeschlechtlichkeit im Unterricht sprechen – aber wie? Eine Checkliste¹

Viele Lehrkräfte wollen über LSBAT*I*Q-Themen im Fachunterricht sprechen – eine Hürde sind dabei fehlende Materialien; die andere Hürde ist die Frage, wie dies richtig geschehen kann und soll. Dieser Beitrag gibt eine Übersicht über eine angemessene Darstellung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Unterricht.

Zu der Frage, wieso sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Unterricht thematisiert werden sollten, finden sich in der ganzen Broschüre vielfältige und wichtige Antworten. Homo-, Bi-, A-, Trans- und Inter*feindlichkeit sowie Diskriminierungen werden bei allen Schüler*innen abgebaut, aber auch Stereotype zu Geschlecht und sexueller Orientierung hinterfragt. Sie lernen, mit der Vielfalt von sexueller Orientierung und Geschlecht kompetent umzugehen. LSBAT*I*Q Schüler*innen sowie Kinder aus Regenbogenfamilien fühlen sich wertgeschätzt und können ein positives Selbstbild entwickeln. Heterosexuelle und cisgeschlechtliche Schüler*innen bauen Berührungsängste ab und erweitern ihr Wissen. Die Thematisierung hat also nur Vorteile – doch wie sollte das Thema aufgegriffen werden?

Wie kann im Fachunterricht über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt gesprochen werden?

Hier finden Sie eine lange Liste von Tipps, um nicht nur im Schulalltag, sondern auch im Fachunterricht die Akzeptanz von LSBAT*I*Q-Personen voranzutreiben. Ich habe sie in drei Rubriken geordnet: Außerordentlich furchtbare Ideen, gute Ideen und fantastische Ideen. Fangen Sie bei den „außerordentlich furchtbaren Ideen“ an – wenn Sie all dies nicht tun, ist zwar noch nicht alles perfekt, sie sind aber auf einem guten Weg. Wenn Ihnen das nicht schwerfällt, können Sie versuchen, die „guten Ideen“ umzusetzen. Und Pädagog*innen, die fit in Bezug auf Vielfalt sind und noch mehr tun wollen, finden in den „fantastischen Ideen“ Tipps für einen

wahrhaft queeren Unterricht. Die letzte Rubrik ist nicht minder wichtig als die Vorschläge der ersten beiden, sie sind nur schwerer umzusetzen.

* Außerordentlich furchtbare Ideen:

- * Heteronormativität als Normalität setzen:
Gar nicht über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sprechen, während Heterosexualität und Cisgeschlechtlichkeit thematisiert werden (z.B. in Liebeslyrik oder Sexualekunde), aber nicht als solche und damit als nur eine Form von mehreren benannt werden.
- * Negativbild vermitteln:
Nur im Kontext von Missbrauch, Gewalt und Mobbing über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sprechen und eine positive Identifikation so unmöglich machen.
- * Ausgrenzen:
Lesbische, schwule, bisexuelle, asexuelle, trans- und intergeschlechtliche Personen und ihre Kinder als Abweichung von der Norm zu bezeichnen und behandeln sollten Sie unterlassen.
- * Pathologisieren und diskriminieren:
Nicht in dieser Weise über LSBAT*I*Q-Personen sprechen, das sollte sich von selbst verstehen. Transgeschlechtlich zu sein oder sich als Mann in Männer zu verlieben, ist keine Krankheit.

- * Minderheiten gegeneinander ausspielen:
Gerne wird behauptet, Muslim*innen seien eine Gefahr für LSBAT*I*Q-Personen. Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wird durch Rassismus (oder Behinder-tenfeindlichkeit, etc.) nicht besser.
- * Unwissenschaftliches behaupten:
Es gibt mehr als zwei Geschlechter
→ [Thematische Einleitung](#) und es ist nicht möglich, LSBAT*I*Q-Menschen zu „heilen“ → [Konversions-therapien verhindern](#) – alles andere zu behaupten ist wissenschaftlich falsch.
- * Biologistisch argumentieren:
Es gibt keine natürlichen Befähigungen von Menschen qua ihrer biologischen Geschlecht-lichkeit, z.B. in Bezug auf Sorgearbeit und technische Kompetenz. Geschlechtertypisches Verhalten zu naturalisieren ist an vielen Stellen ungerechtfertigt und nicht hilfreich. Auch ist eine gute Ausgestaltung der sozialen Eltern-schaft für Kinder sehr viel wichtiger als genetische Verwandtschaftsverhältnisse – und beides muss nicht miteinander verbunden sein.
- * Familien normieren:
Familien sind deutlich vielfältiger als nur Mutter-Vater-Kinder, die miteinander genetisch verwandt sind. Das sollte in Ihrer Lehrpraxis erkennbar sein.
- * Othering und Exotisierung betreiben:
Eine sensationalistische Herangehensweise an das Thema verkennt, dass LSBAT*I*Q-Personen ganz normale Menschen sind. LS-BAT*I*Q-Personen sind nicht besonders, anders, abweichend o.ä., während cisgeschlechtliche und heterosexuelle Menschen normal sind – diese Formulierungen schaffen Vorurteile und sollten nicht benutzt werden.
- * Als Trend oder als unnatürlich abstempeln:
Menschen, die sich in andere Menschen des gleichen Geschlechts verliebten und mit ihnen Sex hatten sowie Menschen, die nicht in dem Geschlecht lebten, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde oder intergeschlechtlich

waren, gab es vermutlich schon seit Beginn der Menschheitsgeschichte. LSBAT*I*Q-Personen sind damit weder ein Trend noch unnatürlich oder erklärungsbedürftig.

- * Überfordern oder unterfordern:
Wichtig ist, Schüler*innen altersgerecht aufzu-klären und ihnen das jeweilige Wissen bereit-zustellen, das sie in ihrer Lebensphase benö-tigen, um sich z.B. effektiv gegen ungewollte Schwangerschaften zu schützen.
- * Bei Diskriminierungen nicht intervenieren:
Schimpfwörter, Mobbing, diskriminierende und verletzende Äußerungen sollten in Ihrem Unterricht niemals unkommentiert stehen ge-lassen werden.
- * Kontext sexuelle Störungen:
Häufig werden LSBAT*I*Q-Themen zusammen mit sexuellen Störungen, wie zum Beispiel Pädophilie, in einer Lehreinheit behandelt. Die Nahelegung eines solchen Zusammenhangs ist fachlich falsch und gefährlich.
- * **Gute Ideen:**
- * Explizit und implizit thematisieren:
Wann immer es im Unterricht um Geschlecht, Sexualität, Familien, Liebe etc. geht, sollten LSBAT*I*Q-Personen, ihre Familien und Be-ziehungen gleichberechtigt auftauchen. Eine implizite Thematisierung erfolgt z.B., wenn in einer Deutsch-Unterrichtseinheit zu Liebesly-rik ganz selbstverständlich ein Gedicht über lesbische Liebe mitbehandelt wird oder im Ma-thematikunterricht auch Rechenaufgaben mit Regenbogenfamilien vorkommen. Bei bestimm-ten Themen wie HIV, dem Nationalsozialismus und dem Kampf um Gleichberechtigung sollten LSBAT*I*Q explizit erwähnt werden und ihre Situation mit den Schüler*innen besprochen werden (explizite Thematisierung).

- ✱ Normal, alltäglich, selbstverständlich:
Unter diesen Vorzeichen werden LSBAT*I*Q-Themen in Ihrem Unterricht behandelt und sie tauchen immer wieder zu ganz verschiedenen Themen mindestens als Randnotiz auf. Dadurch schaffen Sie in ihrer Klasse Sichtbarkeit und Akzeptanz.
- ✱ Nicht verhandelbar:
Ob Regenbogenfamilien dieselben Rechte verdienen, wie Vater-Mutter-Kind-Familien oder ob diskriminierende Gesetze gegen trans Personen aufgehoben werden sollten, sind keine guten Diskussionsthemen für die Unterrichtsgestaltung. Die Existenz und die Menschenrechte von LSBAT*I*Q-Personen dürfen nicht verhandelbar sein.
- ✱ Nicht dramatisieren, tabuisieren oder stereotypisieren:
Wie bereits ausgeführt ist es keine gute Idee, LSBAT*I*Q-Personen als exotisch, anders oder stereotyp abzubilden – denn dies fördert nur Vorurteile und Unverständnis. Wie das gelingen kann, erfahren Sie in den Fachartikeln in dieser Broschüre.
- ✱ Nicht nur als Opfer abbilden:
LSBAT*I*Q-Personen erleben häufig Gewalt und Diskriminierung – aber sie sind deswegen nicht immer Opfer, sondern verdienen es, als handlungsfähige und handelnde Subjekte Eingang in den Unterricht zu finden. Dies unterstützt auch die positive Selbstfindung von LSBAT*I*Q-Schüler*innen und Kindern aus Regenbogenfamilien. Vermitteln Sie, dass es auch positiv, schön und befreiend ist, z.B. trans und / oder lesbisch zu sein.
- ✱ Texte und Bilder passen zusammen:
Ein Text über Transgeschlechtlichkeit sollte nicht mit Bildern von Drag Queens bebildert sein. Manche trans Personen betreiben auch Drag, es ist aber nicht dasselbe und die Kenntnis der Unterschiede ist wichtig.
- ✱ Selbst wissen, worum es geht:
Kompetenter Unterricht geht nur dann, wenn Sie sich selbst informiert haben, Begriffe

richtig verwenden und auf Fragen antworten können, zumindest auf einfache. Sie wissen zum Beispiel, dass Transgeschlechtlichkeit keine sexuelle Orientierung ist und dass bisexuelle Menschen durchaus treu sein können. Die Antwort auf kompliziertere Fragen können Sie aber auch auf die nächste Stunde verschieben und sich in der Zwischenzeit informieren.

- ✱ Vielfältige Familienformen zeigen:
Sie sollten nicht davon ausgehen, dass alle Schüler*innen heterosexuell und cisgeschlechtlich sind oder aus Mutter-Vater-Kind-Familien kommen. Es ist sogar sehr wahrscheinlich, dass in jeder Klasse mindestens ein Kind sitzt, das sich im Laufe seines Lebens outen wird – oder Eltern hat, die Teil der LSBAT*I*Q-Community sind. Das sollte sich in der Ansprache der Klasse wiederfinden.
- ✱ Unterscheidung von Identität, Ausdruck und Verhalten:
Wie eine Person sich identifiziert ist unabhängig davon, wie sie aussieht und wie sie sich verhält – das bilden Sie so auch in Ihrem Unterricht ab. Eine bisexuelle Person ist z.B. auch dann bisexuell, wenn sie noch nie mit einem Mann geschlafen hat und die Fahne für bisexuelle Menschen langweilig findet.
- ✱ Thema Diskriminierung:
Sie benennen Diskriminierung als solche und klären darüber auf, wieso Diskriminierungen abgebaut werden müssen. Sie ahnden diskriminierendes Verhalten in Ihrem Unterricht und auf dem Schulgelände konsequent.
- ✱ Geschlechtergerechte Sprache:
Sie verwenden konsequent geschlechtergerechte Sprache → [Geschlechtergerechte Sprache](#).
- ✱ Nicht selbstverständlich geschlechtshomogene Gruppen bilden:
Sie verzichten darauf, Ihre Klasse in geschlechtshomogene Gruppen einzuteilen, da sonst trans, nicht-binäre und inter* Jugendliche in eine prekäre Situation kommen können.

nen. Sollte es inhaltlich dennoch wichtig sein, finden Sie Lösungen, damit alle Schüler*innen sich zuordnen können → [trans Schüler*innen unterstützen](#) / [inter* Schüler*innen unterstützen](#).

- ✿ Mit Verletzlichkeiten umgehen:
Sie können Verletzlichkeiten auffangen, wenn Sie über Gewalt und Diskriminierung im Unterricht sprechen → [Verletzlichkeiten beachten](#).
- ✿ Normen sichtbar machen:
Sie thematisieren gesellschaftliche Normen und die Auswirkungen, die sie auf alle Menschen haben. Zum Beispiel wird häufig von Menschen erwartet, dass sie sich geschlechtstypisch verhalten und Abweichungen wie balletttanzende Jungen werden meist mit Diskriminierung und auch Gewalt geahndet. Sie besprechen und reflektieren dies mit Ihrer Klasse.
- ✿ Dichotomien abbauen:
Geschlecht ist nicht nur weiblich und männlich, sexuelle Orientierung nicht nur heterosexuell oder lesbisch bzw. schwul. Sie zeigen Ihren Schüler*innen auch auf, dass es nicht-binäre Menschen und sexuelle Orientierungen wie Bi+sexualität und A_sexualität gibt. Denken Sie Geschlechter und sexuelle Orientierungen im Plural.
- ✿ Botschaft und Inhalt passen zusammen:
Betont ein*e Pädagog*in bei einer Lehreinheit ständig, er*sie sei heterosexuell und cisgeschlechtlich, stimmt die Botschaft der Materialien („LSBAT*I*Q-Personen sind alltäglich und gleichwertig“) nicht mit der subtilen Botschaft der Lehrperson („Ich muss mich deutlich von queeren Personen abgrenzen; es ist etwas Schlimmes, für LSBAT*I*Q gehalten zu werden“) überein. Das sollten Sie also vermeiden.
- ✿ Schüler*innen nicht als heterosexuell und cisgeschlechtlich ansprechen:
Statistisch gesehen ist es sehr wahrscheinlich, dass in Ihrer Klasse mindestens ein*e LSBAT*I*Q-Schüler*in sitzt. Bilden Sie dies in Ihrer Ansprache der Klasse ab.

✿ **Fantastische Ideen:**

- ✿ Selbstbezeichnungen verwenden:
Sie nutzen Begriffe, die der Selbstbezeichnung von Menschen entsprechen. Den Begriff „Transsexualität“ lehnen viele trans Personen ab – auch „Homosexualität“ wird wegen seiner medizinischen Konnotation nicht immer gerne von schwulen und lesbischen Menschen verwendet. Sie kennen sich mit Begriffen aus und verwenden Begriffe, die den Selbstdefinitionen von LSBAT*I*Q-Personen entsprechen. Geht es um konkrete Personen, nutzen Sie die von diesen gewünschte Bezeichnungen. Sie nehmen LSBAT*I*Q-Personen als Expert*innen in eigener Sache wahr.
- ✿ Ausgewogene Thematisierung zwischen normal und schrill:
LSBAT*I*Q-Personen als normale Personen darzustellen ist wichtig – gleichzeitig wäre es fatal, Schrillheit, Kitsch und andere, mit der Community assoziierte Eigenschaften abzuwerten. LSBAT*I*Q-Personen sind auch dann gleichberechtigt, wenn sie nicht einem bürgerlichen, konservativen Ideal entsprechen.
- ✿ Vielfalt thematisieren:
In Lehrsituationen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt werden oft nur Themen besprochen, die etwas mit schwulen Männern zu tun haben. Lesbische Frauen, bisexuelle Menschen, Kinder aus Regenbogenfamilien, trans und inter* Personen usw. verdienen es, ebenfalls Aufmerksamkeit zu bekommen und etwas über ihre eigene gesellschaftliche Position zu lernen.
- ✿ Antidiskriminierende Schulkultur:
Der beste Unterricht der Welt kann alleine nicht Akzeptanz für Vielfalt schaffen. Ihre Schule muss ebenso konsequent Gewalt und Diskriminierung ahnden und Vielfalt aktiv fördern – und das nicht nur in Bezug auf Homofeindlichkeit, sondern auch Bi-, A-, Trans-, Inter*feindlichkeit und Diskriminierungsstrukturen wie Rassismus.

- ✱ Körperteile nicht vergeschlechtlichen:
Formulierungen wie „männliche Geschlechtsorgane“ oder „weiblicher Uterus“ schließen oft trans Personen aus – dabei ist die Zuweisung zu einem Geschlecht gar nicht notwendig: „Uterus“ kann alleine stehen – und Formulierungen wie „alle Menschen, die Sexismus erleben / menstruieren / Spermien produzieren“ denken z.B. auch cisgeschlechtliche Mädchen mit, die (noch) nicht menstruieren ohne ihnen ihr Geschlecht abzusprechen.
Sie schaffen damit eine präzisere Sprache.
- ✱ Nicht nur Abweichung thematisieren:
Während es wichtig ist, dass Ihre Schüler*innen Begriffe wie „transgeschlechtlich“ oder „bisexuell“ kennen und verstehen, ist es auch wichtig, die jeweilige Norm, d.h. „cisgeschlechtlich“ und „heterosexuell“ zu benennen, damit diese nicht als „einfach normal“ unmarkiert bleibt. Vermitteln Sie den Schüler*innen, ihre eigene Position im System als eine von vielen Positionen wahrzunehmen – nicht als einzig wahre Position.
- ✱ LSBAT*I*Q-Menschen sprechen lassen:
Die beste Art zu verstehen, welche Erfahrungen eine trans Person im Alltag macht, ist sie zu fragen oder einen Text zu lesen, der von einer trans Person verfasst wurde. Lassen Sie LSBAT*I*Q-Personen durch einen Unterrichtsbesuch oder durch Medien wie Videos, Gedichte, Fotos etc. selbst zu Wort kommen.
- ✱ Eigene Pronomen nennen:
Um zu normalisieren, dass Menschen ihr Pronomen („sie“, „er“, „er_sie“ „x“) nicht ansehbar ist → [Geschlechtergerechte Sprache](#), können Sie sich Ihrer Klasse mit dem Pronomen vorstellen, mit dem über Sie gesprochen werden soll. Im Gegenzug können sich auch Ihre Schüler*innen mit ihrem Pronomen vorstellen.
- ✱ Vielfalt abbilden:
Nicht alle LSBAT*I*Q-Menschen sind weiß, nicht-behindert, kommen aus der Mittelschicht und entsprechen gesellschaftlichen Schönheitsidealen. Nicht alle trans Personen streben eine

medizinische Transition an. Bilden Sie in Ihrem Unterricht die Vielfalt der LSBAT*I*Q-Community ab! Lassen Sie außerdem eine Mehrzahl an Stimmen für die Community sprechen – eine LSBAT*I*Q-Person kann nicht für alle sprechen. Seien Sie sich dabei vor allem des Themas Stereotype bewusst: z.B. müssen trans Personen i.d.R. Stereotype erfüllen, um in ihrem Geschlecht anerkannt zu werden, was ihnen gleichzeitig vorgeworfen wird, da sie angeblich Geschlechterstereotype zementieren würden.

- ✱ Emotionale Ansprache:
Ermöglichen Sie Ihren Schüler*innen zusätzlich zu einer rationalen, Wissen vermittelnden Auseinandersetzung auch eine emotionale Auseinandersetzung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt bzw. eine Reflexion der eigenen Emotionen zum Thema. Dafür eignen sich z.B. Rollenspiele gut, bei denen Schüler*innen lernen, ihre Perspektive zu wechseln und zu erweitern.
- ✱ Ermutigung zum Ausprobieren:
Bestärken Sie alle Ihre Schüler*innen dazu, sich Zeit und Raum zu geben, um über die eigene sexuelle Orientierung und geschlechtliche Selbstdefinition nachzudenken.
- ✱ Geschlechtliche Zuweisung thematisieren:
Sprechen Sie mit Ihren Schüler*innen darüber, dass die Zuweisung zu einem Geschlecht ungefragt bei Geburt geschieht → [Thematische Einleitung](#). Thematisieren Sie auch, wie Kinder gesellschaftlich in eine Geschlechterrolle sozialisiert werden, wie Geschlecht gesellschaftlich konstruiert und normiert wird, dass Geschlechtersysteme historisch und kulturell vielfältig waren und sind. Vermitteln Sie, welche negativen Auswirkungen das aktuelle Geschlechtersystem für das Leben von trans und intergeschlechtlichen Personen hat.

¹ Ich möchte allen Menschen danken, die über Twitter Ideen, Vorschläge und Wünsche formuliert haben, wie Transgeschlechtlichkeit im Unterricht thematisiert werden kann.

Weiterführende Literatur

BRILL, STEPHANIE / PEPPER, RACHEL (2011). Wenn Kinder anders fühlen. Identität im anderen Geschlecht. Ein Ratgeber für Eltern. Zweite Auflage. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S.179ff.

HUCH, SARAH (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Didaktik der Biologie. In: Huch, Sarah / Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, S.181-206

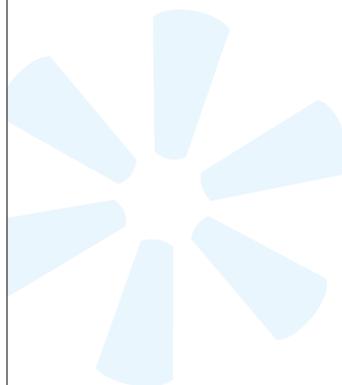
MICEK, SIMONE (2015): Sexuelle Vielfalt und Diversity im Politikunterricht. In: Huch, Sarah / Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, S.169-180.

RIEGEL, CHRISTIANE (2017): Queere Familien in pädagogischen Kontexten - zwischen Ignoranz und Othering. In: Hartmann, Jutta / Messerschmidt, Astrid / Thon, Christine (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung - Pädagogische Kritik der Heteronormativität. 13/2017Opladen: Verlag Barbara Budrich, S.69-96.

SPADE, DEAN (2011): Some Very Basic Tips for Making Higher Education More Accessible to Trans Students and Rethinking How We Talk about Gendered Bodies. In: Radical Teacher Nr. 92, S.57-62.

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com



Annika Spahn

A_sexualität im Fachunterricht thematisieren

A_sexualität ist eine sexuelle Orientierung, die beschreibt, dass Menschen keine oder wenig sexuelle Anziehung gegenüber anderen Menschen spüren. Sie ist im Schulalltag, in der Wissenschaft und im LSBA*TI*Q-Aktivismus oft unsichtbar, was für a_sexuelle Menschen schwierig ist. In diesem Beitrag werden Ergebnisse eines Vernetzungstreffens a_sexueller Menschen aus Niedersachsen vorgestellt, in dem über A_sexualität in Bildungskontexten diskutiert wurde. Außerdem werden Vorschläge zur Thematisierung von A_sexualität im Fachunterricht gemacht.

Menschen, die keine oder wenig sexuelle Anziehung verspüren, nennen sich selbst asexuell. Menschen, die nicht asexuell sind, werden allosexuell genannt. Zwischen Asexualität und Allosexualität gibt es ein ganzes Spektrum von Menschen, die sich nur manchmal oder nur unter bestimmten Bedingungen, wie eine große Vertrauensbasis („demisexuell“), zu anderen Menschen sexuell hingezogen fühlen. Deswegen wird auch oft die Schreibweise „A_sexualität“ benutzt. Menschen, die sich auf dem Spektrum befinden, nennen sich oft „grey-asexuell“. A_sexualität heißt nicht, dass eine Person zölibatär lebt, da zum einen das Zölibat eine freie Entscheidung und keine sexuelle Orientierung ist, und weil zum anderen a_sexuelle Menschen aus verschiedenen Gründen Sex haben können, z.B. weil sie Kinder haben wollen oder die körperliche Nähe genießen. A_sexualität sagt also wenig über die sexuellen Erfahrungen einer Person aus. Sie hängt nicht zwangsläufig mit A_romantik zusammen, d.h. asexuell zu sein bedeutet nicht automatisch auch, sich nicht in andere Menschen verlieben zu können (Spahn 2018). Es wird geschätzt, dass ca. 1% der Bevölkerung, vermutlich mehr, a_sexuell sind (Bogaert 2015, S.367).

Welche Diskriminierungserfahrungen erleben a_sexuelle Menschen?

Gegenüber a_sexuellen Personen bestehen viele Vorurteile: „Du bist doch gar nicht so unattraktiv!“, „Du bist eigentlich nur schwul / lesbisch und hast Angst, es zuzugeben“, „Du kannst niemanden lieben, ohne mit ihm*ihr Sex zu haben“,

„Du hast nur noch nicht den*die Richtige*n gefunden“, „Das ist bloß eine Phase“, „Du willst doch nur Aufmerksamkeit“ – dies und viel mehr hören a_sexuelle Menschen oft. Zusätzlich wird A_sexualität als Symptom einer Missbrauchserfahrung, einer Hormonstörung, einer pruden Erziehung oder einer geistigen Behinderung bzw. psychischen Krankheit gedacht (vgl. Decker 2014, S.91-134). Allosexualität wird dagegen als ‚natürlich‘ betrachtet und alle Menschen als sexuelle Wesen kodiert (Przybylo 2011, S.446-448). Damit wird tendenziell a_sexuellen Menschen ihr Status als Mensch und Subjekt aberkannt (Milks 2014, S.106-107). Die Abwertungen und Diskriminierungen können mit emotionaler, psychischer, physischer und sexualisierter Gewalt verbunden sein, unter anderem in dem Versuch, a_sexuelle Menschen zu ‚heilen‘ (Decker 2014, S.42-44). Die Diskriminierungserfahrungen a_sexueller Personen werden als gesellschaftliche Struktur theoretisiert (Decker 2014, S.58-68) und u.a. als „Allonormativität“ bezeichnet.

Welche Diskriminierungserfahrungen machen a_sexuelle Menschen in Bildungskontexten?

Auch in Bildungskontexten bleibt A_sexualität oft unsichtbar, d.h. sie wird nicht erwähnt und nicht erklärt. Wenn Pädagog*innen zu einer Klasse sagen „Sex zu haben ist das natürlichste der Welt“, dann wird die Möglichkeit, dass manche Schüler*innen dies nicht wollen, nicht berücksichtigt. Dies kann den Gruppendruck unter Jugendlichen, erste romantische und sexuelle Erfahrungen zu

sammeln, noch verstärken. Außerdem wird ein inneres Coming Out und eine positive Identitätsfindung für a_sexuelle Schüler*innen erschwert, wenn sie den Begriff oder das Konzept der A_sexualität nicht kennenlernen. Die Erfahrung zeigt auch, dass Jugendliche, die sich als a_sexuell outen von Pädagog*innen oft nicht ernst genommen und als „Spätzünder*innen“ eingeordnet werden. Gerade im Sexualkundeunterricht, aber auch in allen anderen schulischen Settings, in denen über die Vielfalt von sexuellen Orientierungen gesprochen wird, wird A_sexualität nur dann erwähnt, wenn besonders engagierte Lehrer*innen oder Schüler*innen sich umfassend informiert haben oder ein Schulaufklärungsprojekt wie SCHLAU → SCHLAU dies mit im Programm hat. Auch in Bildungsmaterialien wird der Begriff nicht erwähnt.

Wie sähe eine ideale Thematisierung von A_sexualität aus?

A_sexuelle Aktivist*innen wünschen sich ein systematisches Mitdenken von A_sexualität → [LSBAT*IQ im Unterricht](#). Das bedeutet: Wann immer von Sexualität bzw. der Vielfalt sexueller Orientierungen die Rede ist, sollte A_sexualität als eine valide und gleichwertige sexuelle Orientierung mitbenannt werden. „Es ist auch okay, wenn ihr kein sexuelles Begehren verspürt“ reicht als einzelner Satz schon aus. Pädagog*innen sollten die Bereitschaft zeigen, sich mit A_sexualität auseinanderzusetzen, um mit dem neu gewonnenen Wissen dann Schüler*innen informieren zu können. Aktivist*innen formulieren außerdem den Wunsch, A_romantik ebenfalls mitzudenken. A_romantische Menschen verlieben sich nicht in andere Menschen bzw. wollen keine romantischen Beziehungen mit anderen Menschen eingehen.

Neben der Erwähnung des Begriffs ist es hilfreich, ihn auch zu erklären und/oder verschiedene Arten von Anziehung mit den Schüler*innen zu erarbeiten. Dabei sollten Vorurteile über A_sexualität nicht reproduziert, sondern diese kompetent aufgefangen werden. Eine gute Ergänzung ist es, die Bedeutung und Geschichte von Sexualität und Enthaltsamkeit aus historischer und kultureller Perspektive zu behandeln. Hilfreich kann auch sein, mit den Schüler*innen gemeinsam zu reflektieren, was eine romantische Beziehung ausmacht und inwiefern nicht-normative Konzepte von Beziehun-

gen und Sexualitäten marginalisiert und trotzdem lebbar sind. Weitere Ideen für den Fachunterricht finden Sie im zweiten Band dieser Broschüre, der 2019 online erscheinen wird.

Literatur

- BOGAERT, ANTHONY (2015): Asexuality. What It Is and Why It Matters. In: The Journal of Sex Research Vol.52 (4), S.362-379.
- DECKER, JULIE SONDRÁ (2014): The Invisible Orientation. An Introduction to Asexuality. New York: Skyhorse Publishing.
- MILKS, MEGAN / CERANKOWSKI, KARLI JUNE (2014). Why Asexuality? Why Now? In: Milks, Mega / Cerankowski, Karli June (Hg.), Asexualities. Feminist and Queer Perspectives. New York: Routledge, S.1-15.
- PRZYBYLO, ELA (2011). Crisis and Safety: The Asexual in Sexusociety. Sexualities. 14(4), S.444-461.
- SPAHN, ANNIKA (2018): Was ist A_sexualität? [www.queer-lexikon.net/wp/a-sexualitaet/], eingesehen am 16.12.2018]

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Ursula Rosen

Intergeschlechtlichkeit als Unterrichtsthema in der Schule

Dieser Artikel zeigt auf, wie Lehrkräfte in den Schulen Intergeschlechtlichkeit thematisieren können. Die Autorin stellt Möglichkeiten für die Grundschule, aber auch für den Fachunterricht der weiterführenden Schulen vor und gibt einen exemplarischen Überblick über mögliche Themen und geeignete Materialien.

Wenn überhaupt, dann wurde Intergeschlechtlichkeit bisher im Biologie-Unterricht angesprochen – und dann noch meist als ‚Störung der normalen Geschlechtsentwicklung‘. Mit dem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2017 zum Recht intergeschlechtlicher Menschen auf einen eigenen Geschlechtseintrag und ein Leben in Würde, ohne Diskriminierung aufgrund ihres Geschlechts, wächst die Forderung an Schulen, diesem Umstand Rechnung zu tragen. Dieser Beitrag gibt Anregungen, wie in der Grundschule und im Fachunterricht der weiterführenden Schulen Intergeschlechtlichkeit thematisiert werden kann. Am Schluss finden sich Vorschläge, wie die gesamte Schulgemeinschaft dazu beitragen kann, intergeschlechtliche Menschen in unserer Gesellschaft sichtbar zu machen und die Vielfalt der Geschlechter anzuerkennen.

Intergeschlechtlichkeit in der Grundschule

Wie auch in den weiterführenden Schulen muss es Ziel des Unterrichts sein, die überholte Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit aufzuweichen, den Blick auf die Vielfalt der Geschlechter zu öffnen und Rollenklischees abzubauen. Dies kann z.B. durch die Wahl eines Kinderbuchs als Klassenlektüre oder die Besprechung kurzer Texte aus queeren Kinderbüchern im Deutschunterricht geschehen oder durch kleine Unterrichtseinheiten im Sachunterricht. Auch sollten Grundschulkindern in ihrer Schulbibliothek freien Zugang zu einer größeren Auswahl von Kinderbüchern haben, die das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt thematisieren. Als Beispiele sind hier zu nennen: „König & König“ von Linda de Haan und Stern Nijland (2014), „Joscha und Mischa, diese zwei“ von Hans Gärtner und

Christel Kaspar (2016) und „Zwei Papas für Tango“ von Edith Schreiber-Wicke und Carola Holland (2006) (Homosexualität); „Prinzess_in“ von Rabea Jasmin Usling und Linette Weiß (2017) und „Teddy Tilly“ von Jessica Walton und Dougal MacPherson (2016) (Transgeschlechtlichkeit); „Jill ist anders“ von Ursula Rosen (2015), „Lila“ von Intersexuelle Menschen e.V. (2009) und „PS: Es gibt Lieblingseis“ von Luzie Loda (2018) (Intergeschlechtlichkeit) → [Beispiel KITA-Broschüre / Vielfältige Kinderbücher](#).

Intergeschlechtlichkeit im Fachunterricht der weiterführenden Schule

Generell kann im Fachunterricht aller Fächer Intergeschlechtlichkeit thematisiert werden. Eine gute Möglichkeit dies zu tun, bietet geschlechtergerechte Sprache der Fachtexte z.B. mit Unterstrich oder Genderstern → [Geschlechtergerechte Sprache](#). Lehrer*innen, die dies konsequent tun, werden sicher auch im Mathe- oder Physikunterricht auf das Thema Intergeschlechtlichkeit zu sprechen kommen. Und manchmal reicht schon ein kleiner Hinweis im Nebensatz dazu, den Schüler*innen die Tatsache bewusst zu machen, dass nicht alle Menschen weiblich oder männlich sind. Auch die Verwendung von Bildern intergeschlechtlicher Menschen, z.B. der Läuferin Caster Semenya, des Models Hanne Gaby Odiele oder von „Vanja“, der inter* Person, die vor dem Bundesverfassungsgericht für eine dritte Option des Geschlechtseintrags geklagt hat, zeigen Schüler*innen, dass intergeschlechtliche Menschen selbstverständlich Teil unserer Gesellschaft sind. Aber natürlich gibt es Fächer, in denen man sich ausführlich mit verschiedensten Themen der geschlechtlichen Vielfalt auseinandersetzen kann.

Die nachfolgenden Vorschläge sind nur einige Beispiele aus einer Vielzahl von Möglichkeiten. Die meisten Anregungen können im Mittelstufen- und Oberstufenunterricht angewendet werden, der Anspruch an eine inhaltliche Differenzierung variiert dabei je nach Alter der Schüler*innen.

Vorschläge für den Deutschunterricht

Angesichts des dritten positiven Geschlechtseintrags „divers“, der ab 2019 existieren wird, und der Tatsache, dass es aber für erwachsene Personen nur männliche und weibliche Personal- und Possessivpronomen gibt, könnte gendergerechte Sprache eine interessante Unterrichtseinheit (UE) im Deutschunterricht sein. Weitere Möglichkeiten sind Analysen von Kinderbüchern (wie zuvor aufgeführt) oder Jugendromanen, z.B. „Liebe macht Anders“ von Karen-Susan Fessel (2013), „Atalanta Läufer_in“ von Lilly Axster (2014) oder „Weil ich so bin“ von Christine Fehér (2016), die Interpretation von Gedichten aus dem Gedichtband „Inter*Trans*Express“ von Ika Elvau (2014), die Entwicklung von Dialogen für den animierten Zeichentrickfilm „Hermes und Aphrodite“ von Gregor Zootzky oder das Schreiben von Elfchen, d.h. Gedichten aus elf Wörtern, zum Thema Geschlecht.

Vorschläge für Geschichte und Politik

Die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zur Dritten Option kann zum Anlass genommen werden, die Artikel unserer Verfassung, Abläufe von Gesetzgebungsverfahren und die Bedeutung und den Inhalt des Antidiskriminierungsgesetzes (AGG) genauer zu betrachten. Im Zusammenhang mit den Kinderrechten kann die Problematik der Zuweisung eines Geschlechts sowie der bis heute praktizierten geschlechtszuweisenden Operationen an intergeschlechtlichen Kindern thematisiert werden → [Wo gibt's Medienkoffer?](#). Aber auch die geschichtliche Entwicklung des offiziellen Personenstandes intergeschlechtlicher Menschen vom „Zwitterparagraphen“ im preußischen Landrecht (1794) bis zur Neuregelung des Personenstandsgesetzes (PSG) von 2013 kann im Politik- oder Geschichtsunterricht behandelt werden.

Vorschläge für Religion und Werte und Normen

Ausgehend von der Vielfalt der Schöpfung kann im Religionsunterricht die Vielfalt der Menschen auch

in Bezug auf sexuelle Orientierung und Geschlecht thematisiert werden. Für die Oberstufe gibt es interessante Abhandlungen von Theolog*innen zur Aussage „Und Gott schuf den Menschen nach seinem Bild [...]; als Mann und Frau schuf er sie.“ (Gen 1,27) und im Internet finden sich gute Karikaturen, die den intergeschlechtlichen Menschen als Gottes Schöpfung thematisieren.

Im Fach Werte und Normen lassen sich unter den Themen „Fragen nach dem Ich“ oder „Fragen nach Moral und Ethik“ in allen Klassenstufen Anknüpfungspunkte finden. Die neueren Schulbücher bieten teilweise bereits Material, das eine Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit zulässt.

Vorschläge für Kunst und Musik

Im Fach Kunst lässt sich das Thema geschlechtliche Vielfalt aus verschiedenen Perspektiven und in allen Klassenstufen behandeln. Mit jüngeren Kindern kann eine kurze Bildergeschichte oder ein Bilderbuch zu den Themen Trans- oder Intergeschlechtlichkeit gestaltet werden. Das Buch „Die Schönheiten des Geschlechts“ von Katinka Schweizer und Fabian Vogler (2018) bietet viele Anknüpfungspunkte für den Kunstunterricht – nicht nur in der Oberstufe – und informiert zusätzlich über weitere Aspekte von Intergeschlechtlichkeit.

In Musik kann z.B. mit Hilfe des Songs „Queere Tiere“ von Sookee das Thema geschlechtliche Vielfalt behandelt werden. Das Lied „Sichtbar sein“ zum Thema Gender, zu dem Hamburger Schüler*innen von Pinkstinks ein Musikvideo gemacht haben, könnte z.B. durch eine dritte Strophe über die Bedeutung des Gendersterns erweitert werden.

Vorschläge für das Seminarfach

Im Rahmen des Seminarfaches, das an Gymnasien Schüler*innen in das wissenschaftliche Arbeiten einführen soll, wird in der Regel eine Facharbeit geschrieben, deren Thema die Schüler*innen meist selbst aussuchen können. Auch hier bietet sich eine gute Möglichkeit, das Themenfeld der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt zu thematisieren.

Vorschläge für Biologie

Die vielfältigen Möglichkeiten, Intergeschlechtlichkeit im Rahmen des Biologieunterrichts aller Klassenstufen zu behandeln, können hier nur kurz



angerissen werden. Wie bereits oben angesprochen, muss die Auffassung, dass es nur zwei Geschlechter gibt und daher alle Varianten geschlechtlicher Differenzierung beim Menschen als Normabweichungen und damit aus medizinischer Sicht zu betrachten seien, endlich einer umfassenden Integration von geschlechtlicher Vielfalt in den Biologieunterricht weichen. Da in den Schulbüchern meist noch eine stark heteronormative bipolare Sicht des Menschen zu finden ist, sollte weiteres Material von Bildungsservern, Beratungsstellen oder Einrichtungen wie SCHLAU eingesetzt werden.

Ein Buch mit fertigen Unterrichtseinheiten zum Thema Sexualerziehung, das in allen Einheiten sexuelle und geschlechtliche Vielfalt berücksichtigt, wird demnächst im Auer Verlag erscheinen (siehe Infokasten und weiterführende Literatur).

Vorschläge für die Schulgemeinschaft

Viele Schulen sind bereits dem Netz „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ oder „Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie“ → [Schule ohne Rassismus / Schule der Vielfalt](#) beigetreten. Auch geschlechtliche und sexuelle Vielfalt kann in diesem Rahmen zum gemeinsamen Thema einer Schule werden und durch die Durchführung von Projekttagen oder Projektwochen zu mehr Offenheit und Akzeptanz bei Schüler*innen und Lehrer*innen führen.

Literatur

DIE BIBEL: Revidierte Elberfelder Bibel, 2006.
6. Auflage der Standardausgabe (Textstand 30). Witten: SCM R. Brockhaus.

Weiterführende Literatur

AXSTER, L.ILLY (2014): Atalanta Läufer_in. Wien: Zaglossus Verlag.
ELVAU, IKA (2014): Inter*Trans*Express. Eine Reise an und über Geschlechtergrenzen. Münster: Edition Assemblage.
FEHÉR, CHISTINE (2016): Weil ich so bin. Hamburg: Carlsen.
FESSEL, KAREN-SUSAN (2014): Liebe macht Anders. Berlin: Kosmos.
GÄRTNER, HANS / KASPAR, CHRISTEL (2016): Joscha und Mischa, diese zwei. Die andere Bärengeschichte. München: Edition Tingeltangel.
HAAN, LINDA DE / NIJLAND, STERN (2014): König & König. Hildesheim: Gerstenberg.
INTERSEXUELLE MENSCHEN E.V. (2009): Lila. Oder was ist Intersexualität? Hamburg: Intersexuelle Menschen e.V.
LODA, LUZIE (2018): PS: Es gibt Lieblingseis. Hamburg: Marta Press.
PINKSTINKS GERMANY (2018): Sichtbar sein. [Video] Hamburg: Pinkstinks Germany. [<https://pinkstinks.de/hamburger-schuelerinnen-protestieren-zum-weltmaedchentag/>], eingesehen am: 13.12.2018]

ROSEN, URSULA (2018): Sexualerziehung mit Generation Z. Augsburg: Auer.
ROSEN, URSULA / ISENSEE, ALINA (2015): Jill ist anders. Lingen: Salmo.
SCHREIBER-WICKE, EDITH / HOLLAND, CAROLA (2006): Zwei Papas für Tango. Stuttgart: Thienemann.
SCHWEIZER, KATINKA / H. RICHTER-APPELT (HG.) (2012): Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
SCHWEIZER, KATINKA / VOGLER, FABIAN (HG.) (2018): Die Schönheiten des Geschlechts. Intersex im Dialog. Frankfurt: Campus.
SOOKEE (2017): Queere Tiere. Hamburg: Buback. [<https://www.youtube.com/watch?v=ElzaKaP6i4o>], eingesehen am: 13.12.2018
USLING, RABEA JASMIN / WEISS, LINETTE (2017): Prinzess_in. Verl: chiliverlag
WALTON, JESSICA / MACPHERSON, DOUGAL (2016): Teddy Tilly. Frankfurt/M: S. Fischer.
ZOOTZKY, GREGOR (2013): Hermes und Aphrodite. [Kurzfilm] Berlin: Aug&Ohr medien.

Autor*in

Ursula Rosen (Oberstudienrät*in im Ruhestand und Autor*in),
Kontakt: www.kinderbuch-intersexualitaet.de

Nehmen Sie sicher Stellung zu den Fragen der Generation Z!

Sie finden Sexualerziehung schwierig zu unterrichten? Fürchten sich vor peinlichen Momenten? Sind vielleicht bei Themen wie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt selbst fachlich unsicher?

„Sexualerziehung mit Generation Z“ bietet Ihnen Sicherheit durch perfekt ausgearbeitete Stundenbilder mit passenden Arbeitsblättern. Die Stundenkonzepte mit ausführlichen Hinweisen zu Material und Verlauf nehmen Ihnen die Vorbereitungsarbeit ab, sodass Sie sich ganz aufs Unterrichten konzentrieren können. Die neuen Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung sind in diesem Band selbstverständlich berücksichtigt – so sind Sie auch hier ganz auf der sicheren Seite.

Die Themen:

Entwicklung der Geschlechtsmerkmale | Pubertät | Mein Körper gehört mir! | Menstruation und Körperpflege | Ein Kind entsteht | Das genetische Geschlecht | Verhütung | Martin heißt jetzt Martina ... | Sexuelle Vielfalt | Typisch Junge – typisch Mädchen? u. v. m.

Der Band enthält:

- ▶ 15 ausgearbeitete Doppelstunden mit Materialien
- ▶ Lösungen
- ▶ Basisinformationen zur Sexualkunde

Die Autorin:

Ursula Rosen – Gymnasiallehrerin für Biologie, Erdkunde, Werte und Normen;
Autorin von „Jill ist anders – Ein Kinderbuch zur Intersexualität“

Immer besser unterrichten.



www.auer-verlag.de

Ursula Rosen

Sexualerziehung mit Generation Z



Zeitgemäßer
Biologieunterricht
nach den aktuellen
Richtlinien in den
Klassen 5–10

Heinz-Jürgen Voß

Auch biologisches Geschlecht wird mittlerweile prozesshaft und individuell gedacht

Der Text gibt einen Überblick über die aktuelle gesellschaftliche Wahrnehmung bezüglich geschlechtlicher Vielfalt, die aktuellen Erkenntnisse der biologischen Forschung und über die verfügbare Literatur - sowohl solche, die sich an die Fachwissenschaft richtet als auch die, die an die gesamte Bevölkerung gerichtet ist.

Mittlerweile sind die Ergebnisse aktueller biologischer Forschungen zum Untersuchungsgegenstand Geschlecht auch auf der politischen Bühne angekommen. Angestoßen durch die Kämpfe intergeschlechtlicher Menschen und fortgesetzt durch die erfolgreiche Klage einer intergeschlechtlichen Person (unterstützt durch die Kampagne „*Dritte Option*“) bis zum Bundesverfassungsgericht muss nun in der Bundesrepublik Deutschland ein respektvoller Umgang mit dem dritten Geschlecht umgesetzt werden. So lautete das Urteil des Bundesverfassungsgerichts. Selbstorganisationen von intergeschlechtlichen Personen und solche von trans Personen setzen dabei auf eine weitreichende Lösung, die einen freien und selbstbestimmten Geschlechtseintrag für jeden Menschen ermöglicht, unabhängig von einer medizinischen Diagnose. Die politische Debatte kann dabei auf einer bereits weit vorangeschrittenen gesellschaftlichen Diskussion aufbauen. So befürworteten alle vom Verfassungsgericht hinzugezogenen Akteur*innen bis hin zu den großen Kirchen das Votum. Nach dem Urteil hatte so auch der Sprecher der katholischen deutschen Bischofskonferenz, Matthias Kopp, gegenüber der Katholischen Nachrichten-Agentur (KNA) erklärt:

„Wenn bei einem Menschen eine eindeutige Zuordnung zu der binären Einteilung als Frau oder Mann nicht möglich ist, darf er nicht durch rechtliche Vorschriften oder gesellschaftliche Gewohnheiten dazu gezwungen werden, sich entgegen seinen eigenen Empfindungen einem Geschlecht zuzuordnen, das nicht zu ihm passt.“ (Katholisch.de 2017a)

Die Gesellschaft ist also – bezogen auf die Anerkennung der tatsächlich vorhandenen geschlechtlichen Vielfalt – bereits auf dem Weg. Dass die Akzeptanzförderung gelingt, zeigt nicht zuletzt die große positive Resonanz, die die in Magdeburg entwickelten und von einem CDU-geführten Ministerium verantworteten Medienkoffer für Geschlechtervielfalt und Vielfalt der Familienformen aktuell in Sachsen-Anhalt erfahren (vgl. Mitteldeutsche Zeitung 2018). Und selbst in der Katholischen Kirche, die gesellschaftlichen Veränderungen traditionell eher zögerlich folgt, denkt man bereits über die Auswirkungen des dritten Geschlechtseintrags für Ehe und Priesterweihe nach (vgl. Katholisch.de 2017b). Das Bild, das die rechtsextreme Partei Alternative für Deutschland (AfD) zuweilen zu zeichnen versucht, dass die aktuellen Entwicklungen hin zur Anerkennung geschlechtlicher (und sexueller) Vielfalt von der großen Mehrheit der Bevölkerung missbilligt würden, erweist sich bei genauerer Betrachtung als falsch. Vielmehr stoßen die Veränderungen auf eine breite positive gesellschaftliche Resonanz und es ist auch traditioneller orientierten Akteur*innen ein Anliegen, dass Eingriffe gegen die geschlechtliche Selbstbestimmung nicht mehr stattfinden.

Das Geschlecht in der aktuellen biologischen Forschung

Diese gesellschaftlichen Veränderungen entsprechen auch dem Sachstand neuester biologischer Forschungen. Diese beschreiben den biologischen Prozess der Geschlechtsentwicklung als offener und variabler als es in älteren Studien zuweilen der Fall war. Aber auch in den älteren Arbeiten wurde in der Regel Vielfalt wahrgenommen. Die bio-

logischen Geschehnisse und möglichen Varianzen wurden aber nicht wertfrei beschrieben. Stattdessen wurden sie (ab)wertend als „Abweichung“ oder „Störung“ in einen zweigeschlechtlichen Entwicklungsprozess eingeordnet.

In einem Überblicksartikel in der renommierten Fachzeitschrift *Nature* fasste Claire Ainsworth im Jahr 2015 den aktuellen biologischen Sachstand zusammen. Übergreifend folgerte sie: „Biologen haben inzwischen eine sehr differenzierte Sichtweise der Geschlechter – die Gesellschaft muss hier erst noch aufholen“ (Ainsworth 2015). Im Detail führte sie weiter aus – etwa hinsichtlich der Genetik:

„Betrachtet man die Genetik, verschwimmt die Grenze zwischen den Geschlechtern noch mehr. Wissenschaftler haben viele der Gene identifiziert, die an den Hauptformen von DSD [*Differences of sex development* / dt. *Varianzen der Geschlechtsentwicklung*; bzw. älter: *Disorders of sex development* / dt. *Störungen der Geschlechtsentwicklung*] beteiligt sind und auf subtile Weise die Anatomie und Physiologie des Einzelnen beeinflussen. Neue Techniken der DNA-Sequenzierung und Zellbiologie machten deutlich, dass fast jeder von uns zu einem gewissen Grad aus verschiedenen Zellen besteht, gleichsam wie ein Patchwork. Dabei haben manche unserer Zellen ein Geschlecht, das zum Rest des Körpers eigentlich nicht passt. Auch das Verhalten einer Zelle scheint über komplexe molekulare Systeme von seinem Geschlecht beeinflusst zu werden. „Es gibt eine wesentlich größere Vielfalt der Geschlechter als nur das der Männer und das der Frauen.“ (Ainsworth 2015)

In Bezug auf die weiteren biologischen Faktoren im Entwicklungsprozess – wie Hormone und Faktoren der Zellbiologie – fasst Ainsworth (2015) im Artikel ebenfalls die differenzierten Erkenntnisse der einzelnen Disziplinen der Biologie zusammen.

Mit dem Überblicksaufsatz von Claire Ainsworth in *Nature* wird ein Perspektivwechsel in der Biologie sichtbar, der sich seit einigen Jahrzehnten vollzieht. So haben die Arbeiten der US-amerikanischen Biologin Anne Fausto-Sterling „*Myths of Gender*“ (1988) und „*Sexing the Body*“ (2000a) sowie ihre

beiden Aufsätze „*The Five Sexes. Why Male and Female Are Not Enough*“ (1993) und „*The Five Sexes, Revisited. The Varieties of Sex Will Test Medical Values and Social Norms*“ (2000b) größere Debatten über die Dualität der Geschlechter angestoßen und voreilige Bewertungen in älterer biologischer Forschung deutlich gemacht. In der Folge schlossen sich zahlreiche Publikationen an – in den USA etwa „*Brain Storm*“ von Rebecca Jordan-Young (2011) hinsichtlich neurobiologischer Fragen. Aber auch in deutscher Sprache sind ausführliche wissenschaftliche Betrachtungen erschienen: Hier publizierten u.a. Sigrid Schmitz, Kerstin Palm, Smilla Ebeling und Anelis Kaiser zu aktuellen biologischen Fragestellungen der Geschlechtsentwicklung und rings um Geschlecht und Gehirn. Den biologischen Erkenntnisstand der Genetik und angrenzender Disziplinen habe ich mit meiner Doktorarbeit „*Making Sex Revisited*“ (Voß 2011) für den deutschen und internationalen Wissenschaftsbetrieb aufgearbeitet.

Gut verständliche Zugänge

Auch für ein breiteres interessiertes Publikum liegen auf Deutsch mittlerweile zahlreiche Arbeiten vor, die den aktuellen wissenschaftlichen Sachstand hinsichtlich der Differenziertheit biologischen Geschlechts auch einem interessierten deutschsprachigen Publikum zugänglich machen. So habe ich die Erkenntnisse meiner Dissertation in allgemein verständlicher Form in dem Buch „*Geschlecht: Wider die Natürlichkeit*“ (Voß 2018) dargelegt. Darin werden die aktuellen biologischen Perspektiven gesellschaftlich eingebunden erläutert, und es wird den älteren Sichtweisen widersprochen, die Geschlecht in einzelnen Faktoren festlegen wollten, anstatt der Komplexität des Zusammenwirkens vieler Faktoren Rechnung zu tragen. Hinsichtlich der Gehirnentwicklung sind die Publikationen „*Warum Frauen glauben, sie könnten nicht einparken – und Männer ihnen Recht geben. Über Schwächen, die gar keine sind*“ (Quaiser-Pohl/Jordan 2007) und „*Wie kommt das Geschlecht ins Gehirn?*“ (Schmitz 2004) gut zugängliche Einführungen in den Forschungsstand. Wer vor der Lektüre eine journalistisch gut aufgearbeitete Video-Dokumentation sucht, wird ebenso fündig. So bietet die WDR-Dokumentation „*Junge oder Mädchen? Warum es mehr als zwei Geschlechter gibt*“ (2018) des Sendeformats „*Quarks & Co*“ ei-



nen guten Zugang zu den aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen rund um Geschlecht. In aller Knappheit wird darin ab der fünften Minute auch der Erkenntnisstand der Biologie zur Geschlechtsentwicklung in der notwendigen Kürze erläutert. Dieser Videoausschnitt lässt sich z.B. gut als Unterrichtsmaterial oder auch als Aufklärung zum Thema bei Elternabenden einsetzen. Deutlich wird dabei der zentrale Punkt, der die neue biologische Sichtweise prägt: Es wird heute in der Biologie davon ausgegangen, dass der Embryo zunächst das Potenzial hat, sich in jegliche geschlechtliche Richtung zu entwickeln. Es ist also nicht in der befruchteten Eizelle die letzte Entscheidung über die geschlechtliche Entwicklung bereits gefallen und Geschlecht präformiert (vorgebildet) vorhanden. Erst im Verlauf eines längeren Prozesses, an dem zahlreiche Faktoren beteiligt sind, werden wichtige Entscheidungen über die Ausprägung der einzelnen Teile des Genitaltraktes getroffen. Dabei gibt es an jeder ‚Entscheidungsstelle‘ bei jedem Embryo verschiedene Möglichkeiten. Intergeschlechtlichkeit ist damit keine „Abweichung“ im Prozess, sondern eine Möglichkeit, die jeder Embryo im Lauf seiner Entwicklung hat, die sich aber nur bei einem Teil der erwachsenen Menschen zeigt. Allein diese Perspektive der „Normalität“ kann für Eltern eines intergeschlechtlichen Kindes entlastend sein, weil damit der bisher noch wirkende stereotype gesellschaftliche Zwang ad absurdum geführt wird. Für pädagogische Fachkräfte besteht die Notwendigkeit, sich den aktuellen wissenschaftlichen Sachstand, wie er breit zugänglich ist, anzueignen – und ihn angemessen, u.a. auf Basis des genannten Materials, in der Arbeit mit ihren Zielgruppen zu berücksichtigen.

Literatur

- AINSWORTH, CLAIRE, 2015: Sex redefined. In: Nature, H. 518, 288-291. [www.nature.com/news/sex-redefined-1.16943, eingesehen am 15.10.2018]
- KATHOLISCH.DE (2017a): Bundesverfassungsgericht fordert Option eines „dritten Geschlechts“. Bischöfe reagieren auf Beschluss zur Intersexualität. [www.katholisch.de/aktuelles/aktuelle-artikel/bischofe-reagieren-auf-beschluss-zur-intersexualitaet, eingesehen am: 15.10.2018]
- KATHOLISCH.DE (2017b): Kirchenrechtler Thomas Schüller sieht Klärungsbedarf. Was bedeutet das dritte Geschlecht für Weihe und Ehe? [www.katholisch.de/aktuelles/aktuelle-artikel/was-bedeutet-das-dritte-geschlecht-fur-weihe-und-ehe, eingesehen am: 15.10.2018]
- MITTELDEUTSCHE ZEITUNG, 5.04.2018: Projekt für Erzieher. Neuer Kita-Koffer soll Vielfalt der Familienformen näherbringen. [www.mz-web.de/sachsen-anhalt/projekt-fuer-erzieher-neuer-kita-koffer-soll-vielfalt-der-familienformen-naeherbringen-29968378, eingesehen am: 15.10.2018]

Weiterführende Literatur

- FAUSTO-STERLING, ANNE (2000a): Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality. New York: Basic Books.
- FAUSTO-STERLING, ANNE (2000b): The Five Sexes, Revisited. The Varieties of Sex Will Test Medical Values and Social Norms. In: The Sciences, H. 40 (4), 18-23.
- FAUSTO-STERLING, ANNE (1993): The Five Sexes. Why Male and Female Are Not Enough. In: The Sciences, H. 33 (2), 19-25.
- FAUSTO-STERLING, ANNE (1988): Gefangene des Geschlechts? Was biologische Theorien über Mann und Frau sagen. München: Piper.
- JORDAN-YOUNG, REBECCA M. (2011): Brain Storm. The Flaws in the Science of Sex Differences. Cambridge: Harvard University Press.
- QUAISER-POHL, CLAUDIA; JORDAN, KIRSTEN (Hg.) (2007): Warum Frauen glauben, sie könnten nicht einparken und Männer ihnen Recht geben. Über Schwächen, die gar keine sind. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- SCHMITZ, SIGRID (2004): Wie kommt das Geschlecht ins Gehirn? Über den Geschlechterdeterminismus in der Hirnforschung und Ansätze zu seiner Dekonstruktion. In: Forum Wissenschaft, H. 4 2004, 9-13. [www.linksnet.de/de/artikel/19193, eingesehen am: 15.10.2018]
- VOSS, HEINZ-JÜRGEN (2018): Geschlecht: Wider die Natürlichkeit. 4. Auflage. Stuttgart: Schmetterling.
- VOSS, HEINZ-JÜRGEN (2011): Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. 3. Auflage. Bielefeld: transcript.
- WDR (2018): Junge oder Mädchen? Warum es mehr als zwei Geschlechter gibt. [Video] Köln: WDR. [www1.wdr.de/mediathek/video/sendungen/quarks-und-co/video-junge-oder-maedchen-warum-es-mehr-als-zwei-geschlechter-gibt--100.html, eingesehen am: 15.10.2018]

Autor*in

Prof. Dr. Heinz-Jürgen Voß ist Biologe und Sozialwissenschaftler. Seit 2014 hat er die Forschungsprofessur Sexualwissenschaft und Sexuelle Bildung“ am Institut für Angewandte Sexualwissenschaft des Fachbereichs „Soziale Arbeit. Medien. Kultur“ an der Hochschule Merseburg und die Leitung der BMBF-Forschungsprojekte “Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung“ und „SeBiLe - Sexuelle Bildung für das Lehramt“ inne. Kontakt: heinzjuergenvoss.de



Nicola Böhlke

Sport für Jungen, Sport für Mädchen – Sport für alle? Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Sportunterricht

Im Sportunterricht steht der Körper von Schüler*innen im Zentrum des Geschehens. Damit einher geht, dass in keinem anderen Schulfach Geschlecht so häufig thematisiert und problematisiert wird, wobei strukturell verankerte, dichotome (Geschlechter-) Leitbilder eine entscheidende Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass sich für Schüler*innen, die von normativen Vorstellungen hinsichtlich (binärer) Geschlechtlichkeit und Sexualität abweichen, im Sportunterricht eine erschwerte Situation ergibt (z.B. durch Umkleidesituationen oder dichotome Leistungstabellen). Nach einer Erläuterung dieser Problematik werden im Beitrag erste didaktische Konsequenzen formuliert.

Sportunterricht gehört für einen Großteil der Kinder und Jugendlichen zu den beliebtesten Schulfächern (vgl. Bräutigam 2011, S. 72). Erwiesen ist jedoch, dass dieses Fach Strukturen und Interaktionen aufweist, die der Individualität von Schüler*innen nicht gerecht werden können, Entwicklungschancen beeinträchtigen und zu sozialer Ungleichheit führen können – wobei Geschlecht und sexuelle Orientierung bedeutsame Differenzkategorien darstellen (z.B. Mutz/Burmann 2014; Schaaf/Gissel 2018). In Ansätzen zum geschlechtersensiblen Schulsport sind die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt von Schüler*innen dabei bislang nicht explizit behandelt worden.

Körper im Fokus

Der Sportunterricht unterscheidet sich von anderen Schulfächern insbesondere dadurch, dass der Körper der Schüler*innen unweigerlich im Zentrum des unterrichtlichen Geschehens steht. Regelmäßig wird er berührt, beobachtet und in Szene gesetzt. Körpernähe und -berührungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (z.B. bei Hilfestellungen) und zwischen Schüler*innen selbst (z. B. bei körpernahen Sportspielen) sind unterrichtlich vorgesehen, fokussierte Betrachtungen und Kommentierungen des Körpers und seiner Bewegungen didaktisch intendiert (Hunger et al. 2017). Hinzu kommt, dass infolge sportlicher Kleidungsnormen (z.B. Schwimmbekleidung, aber auch moderner Sportleggings und -tops) der Blick auf den nahezu

nackten Körper bzw. intime Körperteile (wie Brust, Gesäß) freigelegt wird. Nicht selten wird damit der Sportunterricht zum Ort, an dem auch Schüler*innen untereinander – vor der Folie verbreiteter (geschlechtsspezifischer) Körpernormen – ihre Körper vergleichen, bewerten und kommentieren.

Vor dem Hintergrund dieser für Schüler*innen *schulfachspezifischen* Herausforderungen (vgl. auch Wiesche/ Klinge 2017) ist davon auszugehen, dass der Sportunterricht ein besonderes Potenzial für das Erleben von Scham- und Intimgrenzen überschreitenden Situationen birgt (Hunger/ Böhlke 2017).

Geschlechterdichotomie des Sports

Körperformen und Bewegungsbilder werden dabei immer auch unter dem Aspekt der Geschlechterbinarität wahrgenommen und interpretiert. Geschlechtszugehörigkeit wird im Sport im besonderen Maße thematisiert, da sie ein- und ausschließendes Merkmal ist: Geschlechterdualität ist in sportiven Angebots- und Wettkampfstrukturen, Regeln, Leistungsmaßstäben und Sportgeräten fest verankert, welche hinsichtlich männlich / weiblich differenzieren und darin der*dem Einzelnen eine permanente Selbstverortung abverlangen (Gieß-Stüber 2018; Gieß-Stüber/Sobiech 2017). Etablierte Vorstellungen von „Männer- und Frauensportarten“ regeln dabei die Eignung für das sportlichen Angebot.

Diese benannten Differenzen spiegeln sich in der Sportpartizipation und in der Präferenz von Sport-

arten wider. Obwohl mittlerweile deutliche Tendenzen hinsichtlich gleichberechtigter Teilhabe am Sport und dem Aufweichen von Geschlechtergrenzen zu verzeichnen sind, gilt der Sport „als eine der letzten Bastionen traditioneller Stereotype und Hierarchien“ (Gieß-Stüber 2018, S. 24).

Im Zuge intensiver Auseinandersetzungen mit Geschlecht und Geschlechterverhältnissen im Sport gerät auch der Schulsport in den Blick, in dessen unterrichtlichen Interaktionen sich die Geschlechterdichotomie in eigener Weise herstellt (z.B. Gramespacher 2008). Bekannte Probleme des gemischtgeschlechtlichen (koedukativen) Sportunterrichts sind geschlechtshomogene Gruppenbildung, Vermeidung von Körperkontakt oder Diskriminierungen von Schüler*innen, die nicht stereotypischem Bewegungsverhalten (z.B. ein als „unmännlich“ bezeichneter Laufstil) entsprechen.

Sie führten zu einer mittlerweile nicht geringen Anzahl an Konzeptionen geschlechterreflektierten Unterrichtens, welche dem übergeordneten Ziel folgen, Geschlechterrollen im Sportunterricht aufzubrechen (Überblick bei Frohn/Süßenbach 2012). Frühere, aus einer normativ-emanzipatorischen Haltung heraus entstandene Ansätze der Mädchen- und Jungenparteilichkeit stellen dabei bewusste Hinwendungen zu einem Geschlecht dar. Kritisiert wurde, dass diese Unterrichtsleitideen Geschlechterdifferenzen bewusst in den Fokus stellen, was eher zu einer Stabilisierung von geschlechtsstereotypischen Vorstellungen führe (Gieß-Stüber/Sobiech 2017, S. 271). Es folgten Ansätze geschlechtssensiblen Unterrichtens (z. B. Diketmüller 2009), welche übergreifend auf Chancengleichheit, d.h. gleiche Entfaltungsmöglichkeiten für alle Schüler*innen zielen. Auf die besondere Situation nicht-binärer Schüler*innen im Sportunterricht wurde dabei allerdings bisher nicht explizit eingegangen.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Sportunterricht

Dies überrascht dahingehend, dass angesichts der vorangegangenen Ausführungen zur Körperfokussierung und Geschlechterdualität im Sport davon ausgegangen werden muss, dass *besonders* Schüler*innen, deren Körperformen und Bewegungsbilder von normativen Vorstellungen hinsichtlich Geschlechtlichkeit und Sexualität abweichen, im Sportunterricht grenzüberschreitende Situationen

erfahren und offen oder subtil Diskriminierungen und Ausgrenzungen ausgesetzt sind. Im Kontext sportunterrichtlicher Rahmenbedingungen, wie geschlechtergetrennte Umkleidekabinen oder der Verpflichtung zur Teilnahme am Schwimmunterricht, sind sie mit spezifischen Problematiken konfrontiert. Schwierigkeiten ergeben sich für nicht-binäre Schüler*innen weiterhin durch geschlechterdichotome Leistungsmaßstäbe, die unterschiedliche Anforderungen etablieren. Zwar werden Sportlehrkräfte heute zu einer vordergründig individualisierten Bewertungspraxis angehalten, geschlechterdichotome Bewertungstabellen finden jedoch nach wie vor, z.B. bei Bundesjungendspielen oder bei den Leistungsanforderungen für das Abitur, Anwendung. Auch die Organisation des Unterrichts in geschlechtergetrennte Gruppen, mit dem Ziel angenommener geschlechterdifferenter Interessen gerecht zu werden, erweist sich für nicht-binäre Schüler*innen als problemgenierend, da sie der*dem Einzelnen eine geschlechtsbezogene Selbstverortung abverlangen.

Während die Themen Homosexualität und Inter*und Transgeschlechtlichkeit im (Leistungs-)Sport bereits problematisiert und auch in öffentlichen Debatten – bedingt durch öffentlichkeitswirksame Fälle wie dem von Thomas Hitzlsperger oder Caster Semenyas – intensiv diskutiert wurden, liegen dazu für das Setting Sportunterricht bislang so gut wie keine empirischen Arbeiten vor.

Ausnahme ist die Studie von Schaaf (2016), der schwule Jungen zu ihren Erfahrungen im Sportunterricht befragte und dabei differente Formen von erlebten Diskriminierungen identifizieren konnte. Zentrale Ergebnisse sind, dass Diskriminierungen zumeist von Mitschüler*innen ausgehen und dabei körperliche Nähe und körperlicher Kontakt (z.B. in Umkleidesituationen und im Mannschaftsspiel) als besonders problemgenierend empfunden wird. Der Autor stellt heraus, dass sich Diskriminierungserfahrungen nicht nur negativ auf das Selbstbild der Betroffenen, sondern auch auf deren Motivation am Sportunterricht und ihre Leistungsfähigkeit auswirken. In der Entstehung der als unangenehm empfundenen Situationen kommt der Person der Lehrkraft insbesondere dann eine zentrale Rolle zu, wenn sie sich in kritischen Situationen unwissend, überfordert und unsensibel zeigt.



Erste Konsequenzen für einen diversitätssensiblen

Sportunterricht

Wie kann nun ein diversitätssensibler Sportunterricht aussehen, welcher – jenseits etablierter Normvorstellungen und Stereotypen bezüglich Geschlecht und Sexualität – gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht? Wie kann gewährleistet werden, dass Grenzverletzungen bzw. Diskriminierung aufgrund von Körper, Geschlechtlichkeit und Sexualität nicht entstehen, bzw. wie kann darauf angemessen reagiert werden? Wie können die binären Einteilungen durchbrochen werden?

Die obigen Ausführungen geben Anlass dazu, festzuhalten, dass Sensibilisierung und Professionalisierung zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aller im Unterricht Beteiligter der erste Schritt sein muss. Unkenntnis bildet den Nährboden von Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten, während Wissen und Aufklärung die Voraussetzungen dafür darstellen, grenzüberschreitende Situationen, d.h. körperbezogene, von Schüler*innen unangenehm empfundene Tangierungen oder Überschreitungen des Intimbereiches (z. B. durch den „Zwang“ zur Selbstverortung im Kontext binärer Gruppeneinteilung im Sportunterricht), zu erkennen und in konfliktbeladenen Situationen angemessen handeln zu können. Ein diversitätssensibler Sportunterricht setzt zudem voraus, dass geschlechterstereotypische Zuschreibungen und Vorurteile in konkreten Unterrichtssituationen zum Diskussionsanlass gemacht werden.

Um potentiell grenzüberschreitende Situationen im Voraus vermeiden zu können, steht es dabei in der Verantwortung der Lehrkraft, folgende Punkte zu berücksichtigen:

- * Grundsätzlich sollte das eigene sportunterrichtliche Handeln hinsichtlich dahinterliegender Normen, geschlechts- und sexualitätsbezogener stereotypischer Vorstellungen und Normalitätserwartungen hinterfragt werden.
- * Eigene körper- und geschlechtsbezogene Bemerkungen und Handlungen sind verstärkt zu reflektieren, abzuwägen und ggf. zu unterlassen.
- * Generell sollte die Leistungsbewertung von Schüler*innen im Sportunterricht individualisiert erfolgen, d.h. am individuellen Lernfortschritt orientiert sein.

- * Bei Hilfestellungen bzw. körperbetonten Spielen und Übungen sollten didaktische Alternativen angeboten werden.
- * Durch geschlechtszugehörigkeitsunabhängige Angebote können Prozesse des „undoing genders“¹ im Sportunterricht provoziert werden (praxisbezogene Anregungen sind z.B. im Themenheft „Geschlechtssensibler Schulsport“ der Zeitschrift „sportpädagogik“ zu finden).
- * Regelmäßige Perspektivwechsel, eingeleitet durch das Einholen von (anonymem) Feedback der Schüler*innen, helfen, das grenzüberschreitende Potenzial von Situationen des Sportunterrichts zu erkennen.
- * Es sollten klare Verhaltensregeln mit der Lerngruppe zum Thema vereinbart werden, die diskriminierende Bemerkungen zur körperlichen Materialität wie Sexualität und sexuell konnotierte Handlungen grundsätzlich unterbinden.

Bei bereits bestehenden Konflikten bzw. antizipiertem Unwohlsein einzelner Schüler*innen sollte mit Betroffenen das Gespräch gesucht werden und über Lösungen und Alternativen nachgedacht werden. Dabei sollte es die Entscheidung der*des Betroffenen sein, ob das Thema (klassen-)öffentlich gemacht wird.

¹ Von „undoing gender“ ist im genannten Kontext die Rede, wenn die Kategorie Geschlecht für das sportunterrichtliche Handeln von Schüler*innen keine Relevanz hat, also Geschlechtsindifferenz praktiziert wird (Wibowo/Bähr 2011).

Literatur

BRÄUTIGAM, MICHAEL (2011): Schülerforschung. In: Balz, Eckart/Bräutigam, Michael/ Miethling, Wolf D./Wolters, Peter (Hg.): Empirie des Schulsports. Aachen: Meyer & Meyer, S. 65 -119.

DIKTMÖLLER, ROSA (2009): Geschlecht als didaktische Kenngröße - Geschlechter sensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport. In: Lange, Harald/ Sinning/Silke (Hg.): Handbuch Sportdidaktik. Splitta: Balingen, S. 245-259.

FROHN, JUDITH / SÜSSENBACH, JESSICA (2012): Geschlechtersensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. In: Sportpädagogik, H.36 (6), 2-7.

GIESS-STÜBER, PETRA (2018): Sport für Mädchen, Sport für Jungen? Anregungen zur Überwindung sozialer Ungleichheit im und durch Sportunterricht. In: Themenheft der Zeitschrift Schüler, 24 -26. Seelze: Friedrich.

GIESS-STÜBER, PETRA / SOBIECH, GABRIELE (2017): Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In: Sobiech, Gabriele/ Günter, Sandra (Hg.): Sport & Gender - (Inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven, 265 -280. Wiesbaden: Springer VS.



- GRAMESPACHER, ELKE (2008): Die Tradierung geschlechtsstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. In: Sportwissenschaft, 38(1), 51-64.
- HUNGER, INA / BÖHLKE, NICOLA / WITTE, CATHARINA (2017): Körper im Fokus. Erlebte Grenzüberschreitungen im Sportunterricht. In: Sportunterricht. 66(5), 264 - 269.
- HUNGER, INA / BÖHLKE, NICOLA (2017): Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-) grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen. Forum Qualitative Sozialforschung. 18. Jg. H.2. [nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs170227, eingesehen am: 12.12.2018]
- MUTZ, MICHAEL / BURRMANN, ULRIKE (2014): Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht benachteiligt? Neue Befunde zu einer alten Debatte. In: Sportwissenschaft, H.44, 171-181.
- SCHAAF, FREDERIK (2016): Homosexuelle Schüler im Sportunterricht: Eine qualitativ-empirische Studie über homosexuelle Schüler und ihre individuellen Erfahrungen im Sportunterricht. [d-nb.info/112945195X/34, eingesehen am: 10.12.2018]
- SCHAAF, FREDERIK / GISSEL, NORBERT (2018): „Jetzt stell dich doch nicht so an wie eine Schwuchtel!“. Wie homosexuelle Schüler ihren Sportunterricht wahrnehmen. In: Sportunterricht Jg. 67, H.9, 386-392.
- WIBOWO, JONAS / BÄHR, INGRID (2011): Chancen des Schulsportunterrichts zum „undoing gender“ – kooperative Lernformen als Weg der Geschlechterverständigung. In: Voss, A(Hg.): Geschlecht im Bildungsgang, S. 99-106. Hamburg: Feldhaus.
- WIESCHE, DANIEL / KLINGE, ANTJE (2017): Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens. Aachen: Meyer & Meyer.

Autor*in

Nicola Böhlke lehrt am Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik an der TU Braunschweig und beschäftigt sich in dem Zuge insbesondere mit Sport und Gender, Diversität im (Schul-)Sport, Psychomotorik sowie Schüler*innen Perspektiven im Sportunterricht.

Annika Spahn

Argumentationshilfen gegen Rechts

Im Folgenden finden Sie eine Übersicht von Argumentationshilfen und Strategien zum Umgang mit homofeindlichen, transfeindlichen, inter*feindlichen, antifeministischen und neurechten Behauptungen und Hassreden. Alle Broschüren sind kostenlos im Internet zum Download verfügbar.

- * Ebenfeld, Melanie / Köhnen, Manfred (Hg.) (2011):

Gleichstellungspolitik kontrovers.

Eine Argumentationshilfe.

Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich Ebert Stiftung.

<https://library.fes.de/pdf-files/wiso/07877.pdf>

Die ausführliche Broschüre versammelt wichtige Expert*innen, die je ein vollständiges Kapitel zu Themen wie Familie, Bildung und Gleichstellungspolitik schreiben. Darin werden antifeministische Behauptungen vorgestellt und wissenschaftlich sowie argumentativ widerlegt.

- * Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2016):

Für eine Pädagogik der Vielfalt. Argumente gegen ultrakonservative, neu-rechte und christlich-fundamentalistische Behauptungen.

<https://www.gew.de/gleichstellung/gender-diversity/paedagogik-der-vielfalt/>

Die Broschüre, die sich explizit an Pädagog*innen richtet, gibt Informationen über ultrakonservative, neu-rechte und christlich-fundamentalistische Bewegungen, die Vielfalt bedrohen. Anschließend werden antifeministische Behauptungen zu Geschlecht, Sexualität, Familie und Vielfaltspädagogik vorgestellt und widerlegt. Im letzten Teil finden sich pädagogische Hinweise zum Umgang mit rechten Argumentationen.

- * Friedrich Ebert Stiftung (Hg.) (2017):

Das Märchen von der Gender-Verschwörung.

Argumente für eine geschlechtergerechte und vielfältige Gesellschaft.

<https://library.fes.de/pdf-files/dialog/13544.pdf>

Die Broschüre geht auf die Themen Geschlecht, Familie, Sexualerziehung, sexuelle Selbstbestimmung, Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitik ein, gibt eine kurze Einführung und beantwortet dann häufige Fragen und antifeministische Behauptungen.

- * Heinrich Böll Stiftung / Rosa Luxemburg Stiftung (Hg.) (2017):

Gender Raus!

Zwölf Richtigstellungen zu

Antifeminismus und Gender-Kritik.

<https://www.gwi-boell.de/de/2017/07/04/gender-raus-12-richtigstellungen-zu-antifeminismus-und-gender-kritik>

Die Broschüre geht auf zwölf antifeministische Behauptungen ein, gibt Hintergrundinformationen und berichtigt die Behauptungen. Darunter sind auch Behauptungen wie „Die Gender-Ideologie will unsere Kinder in ihrer sexuellen Identität verunsichern und frühsexualisieren oder sogar homosexualisieren“ (S. 4) oder „Die Biologie legt fest, wie Männer und Frauen ticken und dass sie verschieden sind.“ (S. 18).

* Tandem NRW (2017):

10 Strategien zum Umgang mit Stammtischparolen.

<http://tandem-nrw.de/wordpress/stammtischparolen/>

Das kleine Heft gibt einen Überblick darüber, was Stammtischparolen sind, wieso dagegen gehalten werden muss und gibt Tipps für den Umgang in einer Diskussion. Diese werden anhand zweier rassistischer Stammtischparolen nochmals verdeutlicht.

* Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz

Niedersachsen (Hg.) (2017):

Hate Speech - Hass im Netz.

Informationen für Fachkräfte und Eltern.

<https://www.ajs.nrw.de/gewalt-2/handlungsfelder/hate-speech-hass-im-netz/>

Die Broschüre führt in das Thema Hate Speech ein, geht auf Formen (z.B. Homo- und Transfeindlichkeit) und Muster ein, erklärt die Rechtslage und gibt Tipps für Jugendliche und Pädagog*innen zum Umgang mit Hassreden. Außerdem werden Anlaufstellen und Initiativen gegen Hassrede vorgestellt.

* Evangelisches Zentrum (Hrsg.):

Genderismus?

<http://gender-ismus.evangelisches-zentrum.de>

Die kurze Broschüre beschäftigt sich mit Antifeminismus in religiösen Gruppen und zeigt deren Funktionsweisen. Sie gibt außerdem Anregungen zum Umgang.

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Maria Urban, Heinz-Jürgen Voß

Interessierte Eltern für die Arbeit zu Vielfalt gewinnen – den sogenannten „besorgten Eltern“ hingegen kontern

Die pädagogische Arbeit zur Inklusion sexueller und geschlechtlicher Vielfalt beinhaltet auch Arbeit zur Verhinderung von sexuellen Übergriffen und zur körperlichen Selbstbestimmung aller Kinder und Jugendlicher. Der Beitrag zeigt mögliche Herausforderungen bei der Umsetzung von präventiven Konzepten in Einrichtungen auf und geht darauf ein, wie mit Eltern zusammengearbeitet werden kann.

Seit den 1990er Jahren hat sich in Bezug auf die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung und der Prävention von sexualisierter Gewalt einiges getan: Erinnert sei daran, dass erst im Jahr 1994 der Strafparagraf 175, der mann-männliche Sexualität kriminalisierte, auch in den alten Bundesländern abgeschafft wurde – in Angleichung an DDR-Recht.

Pädagogische Institutionen als risikoreiche Orte

Sogar erst seit dem Jahr 2010 werden in größerem Maß Anstrengungen vonseiten des Bundestags und der Bundesregierung – mit Reichweite auch auf die Bundesländer – unternommen, Kinder und Jugendliche vor sexualisierter Gewalt zu schützen. Vorgegangen waren hier Aufdeckungen über sexualisierte Gewalt, die jahrzehntelang in Internaten und weiteren Einrichtungen stattgefunden hatte. Mit diesen Anstrengungen entsteht ein Rahmen für mehr Achtsamkeit, der aber voraussetzt, dass Geschlecht und Sexualität in den Einrichtungen Thema – und nicht Tabu – sind und dass alle Beteiligten (pädagogische Fachkräfte, weiteres Personal, Eltern, Jugendliche sowie Kinder nach ihren Möglichkeiten) in die transparente Gestaltung der Einrichtung einbezogen werden. Pater Klaus Mertes SJ¹, von dem ein wichtiger Anstoß zu den kritischen Reflexionen über sexualisierte Gewalt kam, entschuldigte sich 2010 in einem offenen Brief bei den von dieser betroffenen Schülern des Berliner Canisius-Kollegs, fragte, „welche Strukturen an Schulen, in der verbandlichen Jugendarbeit und auch in der katholischen Kirche es begünstigen,

dass Missbräuche geschehen und de facto auch gedeckt werden können“ (2010) und äußerte sich wie folgt:

„Hier stoßen wir auf Probleme wie fehlende Beschwerdestrukturen, mangelnden Vertrauensschutz, übergriffige Pädagogik, übergriffige Seelsorge, Unfähigkeit zur Selbstkritik, Tabuisierungen und Obsessionen in der kirchlichen Sexualpädagogik, unangemessenen Umgang mit Macht, Abhängigkeitsbeziehungen.“ (Mertes 2010)

Nach wie vor ist es ein wesentliches Ziel von Präventionsinitiativen, Kinder zu befähigen, stattfindende sexualisierte Gewalt verbal ausdrücken und sich Hilfe holen zu können. Gleiche Ansätze verfolgten bereits autonome feministische Projekte weit vor institutionalisierter Präventionsarbeit. Heute sind die Konzepte ausgefeilter. Kinder sollen ein positives Verständnis für den eigenen Körper entwickeln und für ihn – einschließlich der Genitalien – Begriffe haben, auch gerade um beschreiben zu können, wenn ihnen etwas Schlechtes passiert. Was heute ebenfalls bekannt ist: In Einrichtungen, in denen „entweder rigide gegen kindliche sexuelle Aktivitäten vorgegangen wird oder die Kinder im sexuellen Bereich sich selbst überlassen werden und auf pädagogische Begleitung (und Kontrolle!) verzichtet wird“ (Zartbitter Münster e.V. / Ärztliche Kindererschutzbambulanz Münster 2007, S. 7), ist das Risiko für sexualisierte Gewalt größer als in anderen Einrichtungen. Schutz bieten hingegen eine Kultur des Hinsehens und Hinhörens sowie ein „lebendiges“

Präventionskonzept mit klaren Verfahrensleitlinien und einem auch für Kinder und Jugendliche verständlichen Beschwerdeverfahren, verbunden mit einem sexualpädagogischen Konzept.

Auszüge der historischen und empirischen Ausgangslage heutiger Präventionsangebote

In Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt werden von der Legislative seit Beginn der 1990er Jahre nach und nach Aktualisierungen der Rahmenrichtlinien für Vorschule und Schule vorgenommen, die auf eine stärkere Toleranz und Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Minderheiten abzielen – und die zunehmend die geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen achten. Kaum jemand weiß, dass bereits 1968 zum ersten Mal die Kultusministerkonferenz Schulen eine Mitverantwortung zur Sexuellen Bildung von Kindern und Jugendlichen zuwies. Gestützt durch eine Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichtes im Jahr 1979 sollte die schulische, aber auch die elterliche Sexualaufklärung fortan weltoffen sein und Diversität aufgrund von verschiedenen Weltanschauungen berücksichtigen und lehren (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) 2004, S. 10f). Die Realität sah jedoch lange anders aus. So war es bis zu Beginn der 1990er Jahre noch gängig, dass sogar Homosexualität (!) in Lehrbüchern und im Schulunterricht als Krankheit vorgestellt wurde. Heute sind wir an einem Punkt, an dem zunehmend durch Legislative, Wissenschaft und Pädagogik die Notwendigkeit erkannt wird, auch die geschlechtliche Selbstbestimmung von intergeschlechtlichen und trans*-Kindern und -Jugendlichen zu ermöglichen. Zu zahlreich sind die LSBAT*I*Q-Jugendliche, die im Alter von 18 Jahren befragt wurden, die von Diskriminierungserfahrungen erzählen und zu hoch die Raten der Suizidversuche. Bei trans*-Jugendlichen liegen sie noch immer bei etwa 40 Prozent (im Alter von 18 Jahren haben 40 Prozent der befragten Jugendlichen mindestens einen Suizidversuch unternommen), bei intergeschlechtlichen Jugendlichen werden sie von Expert_innen auf eine ähnliche Größenordnung geschätzt → [Lebenssituation Jugendliche](#) (vgl. Council of Europe Publishing 2011). So sichtbar die Handlungsbedarfe im Themenfeld Prävention von sexualisierter Gewalt und Förde-

rung von geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung sind, so wird auch deutlich, dass diese Entwicklungen hin zu mehr Achtsamkeit gesellschaftliche Fragen und Diskussionsbedarf aufwerfen: Es ist nicht für alle interessierten Personen sofort einleuchtend, dass das bisherige schambehaftete Sprechen über Sexualität und der kritische Umgang mit alternativen Lebensformen nun Offenheit, Transparenz und Toleranz weichen sollen. So kann das Unverständnis mitunter auch in der (unbewussten) Sorge begründet sein, eigene – heteronormative – Privilegien mit den ‚Anderen‘ teilen zu müssen und aus einem gesellschaftlichen Werte- und Normenwandel nicht als klare_r Gewinner_in hervorzugehen.

Hier gilt es ruhig und auf Basis des aktuellen Kenntnisstandes zu erläutern. Was können Sie in Ihrer Einrichtung tun?

Den Austausch mit Eltern als Chance verstehen

Eltern sind in erster Linie Ihre Verbündeten. Sie sind in der Regel am Wohlergehen der eigenen Kinder interessiert und stellen im Alltag Nachfragen zur Funktion verschiedener Regelungen und Umgangsweisen. Erfahrungsgemäß sind zwar Fragen zu Körper, Geschlecht und Sexualität im Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen besondere Themen, aber Eltern sind auch hierfür offen, wenn sie nachvollziehen können, dass es zum Wohl der eigenen Kinder ist. Als zuweilen ‚schwierig‘ erweisen sich hier im Regelfall nur diejenigen Eltern, die auch bei anderen Fragen zu ihren Kindern besonders kritisch sind. Inwieweit die manchmal deutliche Kritik in Wahrheit ein Ausdruck von Unsicherheit und Sorge ist, bleibt dabei zunächst offen. An anderer Stelle zeigte sich bereits, dass vermeintliche Kritik letztlich eher einer übervorsichtigen Erwartungshaltung entspringt – und die geht mitunter sogar von den Fachkräften aus.

Ein Beispiel: Gemeinsam mit der Beratungsstelle „Wildwasser Halle“ und dem „Mobilen Informations- und Beratungszentrum sexualisierte Gewalt/Jungen“ verleihen wir als Hochschule Merseburg die Präventionsausstellungen des „Petze-Instituts“ in Sachsen-Anhalt. An einer weiterführenden Schule, die sehr offen für den Einsatz der Ausstellung für Jugendliche „ECHT KRASS!“ war (und ist), wurde die – von pädagogisch Leitenden auf eigene Initi-



ative hin ausgeliehene – Ausstellung während der verbindlichen Lehrer_innenfortbildung plötzlich deutlich in Frage gestellt. Zu offensiv, provokativ, extrovertiert und sexuell anstößig wären die Inhalte. Man könne die Ausstellung auf keinen Fall mit den jüngeren Klassen 5-7 besuchen; mit den achten Klassen nur eventuell, vorher seien all diese Dinge kein Thema bei den Jugendlichen. Dieses läge mit Sicherheit auch im Interesse der Eltern. Am nächsten Abend fand dann der – ebenfalls von uns fest vorgesehene – Elternabend statt, der sehr gut besucht war. Wir waren darauf vorbereitet, uns auch kritischen Fragen zu stellen – aber es kam durchweg die Aussage, man sei froh, dass „endlich einmal etwas zu diesem Thema gemacht“ werde, u.a. weil ständig Pornos über den Klassenchat gingen. Die Vorsicht der Lehrkräfte gegenüber den Eltern bestätigte sich also nicht. Übrigens auch nicht die Vorbehalte gegenüber dem Besuch der Ausstellung mit den jüngeren Schüler_innen. Vielmehr konnten alle Beteiligten etwas von dem Austausch lernen. Eltern sind also im Allgemeinen interessiert – am Wohlergehen ihrer Kinder und an den vermittelten Inhalten. Das trifft gerade in Bezug auf Themen zu Körper, Geschlecht und Sexualität zu, bei denen viele Eltern selbst eher unsicher im Umgang mit ihren Kindern sind. Wichtig ist es daher, auf einer guten fachlichen Grundlage transparent zu machen und zu erläutern, was Sie in diesem Themenfeld vorhaben – denn vergessen wir nicht: In den meisten Fällen sind die Eltern bei der Bearbeitung des Themas nicht dabei und müssen sich auf Sie verlassen.

Frühzeitige Informationen beugen Ängsten vor

Ungünstig wäre es, wenn Körper, Geschlecht und Sexualität in Ihrer Einrichtung erst dann Thema werden, wenn es ‚einen Vorfall gegeben‘ hat, über den noch nicht einmal die Eltern und Pädagog_innen mit passenden Worten sprechen können. Dann stehen rasch Kritiken und Vorwürfe, vor allem aber auch Ängste im Raum und es ist keine angemessene, ruhige und rationale Aushandlung über das Themenfeld möglich. Vorteilhaft ist es demgegenüber, wenn Sie in ihrer Einrichtung – etwa durch regelmäßige Elternabende zum Thema (circa ein- bis zweimal im Jahr), aber natürlich auch mit den Kindern – Körper, Geschlecht und Sexualität immer

wieder selbstverständlich thematisieren. Sexualität und insbesondere der Austausch zu Gefühlen, Ängsten und Fragen zu sexueller Identität und Orientierung brauchen Sprache, brauchen Wörter und Raum, um gehört zu werden.

Einrichtungsspezifische Präventionskonzepte sind eine Herausforderung, versprechen aber langfristigen Schutz und erhöhen den fachlichen Standard

Gerade für den Schutz der Kinder, aber auch für die Handlungssicherheit der Mitarbeitenden sind ein Präventionskonzept und ein sexualpädagogisches Konzept wichtig. Das Präventionskonzept muss in der Einrichtung gelebt werden – ein Ordner in einem Aktenschrank reicht nicht aus, denn ein halbherziges Engagement bleibt auch Eltern und Kindern nicht verborgen. Vielmehr geht es darum, dass das Konzept in der Einrichtung unter Beteiligung aller Gruppen (Leitung, Mitarbeitende, Schüler_innen und Eltern) entwickelt wird, einen regelmäßigen Austausch bei Teamrunden und mit den Eltern vorsieht und dass über kontinuierliche Fort- und Weiterbildungen neue Mitarbeitende von dem Konzept profitieren und die bereits in der Einrichtung tätigen Mitarbeitenden darüber Zugang zu neuen Erkenntnissen erhalten. Ein solches Präventionskonzept sollte stets mit einem sexualpädagogischen Konzept verbunden sein. Körper, Geschlecht und Sexualität sind im Umgang der Kinder bzw. der Jugendlichen untereinander immer relevant. Dementsprechend ist schon ab den ‚Doktorspielen‘ der Jüngeren ein grenzachtender Umgang untereinander zu fördern. Bei älteren Kindern und Jugendlichen kommen weitere Fragen hinzu, die etwa die Sprache, die Mediennutzung und den Umgang mit Geschlechts- und Sexualitätsnormen in der Adoleszenz betreffen. Hierzu gibt es zahlreiche sehr gute Handreichungen z.B. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (siehe Infokasten) („Liebevoll begleiten... Körperwahrnehmung und körperliche Neugierde kleiner Kinder“ (2018a), „Über Sexualität reden... Die Zeit der Pubertät“ (2018b), „Über Sexualität reden... Zwischen Einschulung und Pubertät“ (2018c)) und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend („Mutig fragen – besonnen handeln. Informationen für Mütter und Väter zum Thema des sexuellen Missbrauchs an Mädchen und

Jungen“ (2012)). Außerdem müssen Sie sich dieser Aufgabe, auch bei der Erarbeitung des Konzepts, nicht allein stellen. Bei Fachberatungsstellen wie „Wildwasser“ finden Sie kompetente Ansprechpersonen und professionelle Anleitung für den Prozess. Eltern werden wohlwollend zur Kenntnis nehmen, dass Sie Profis zu Rate ziehen – manchmal kann auch besser angenommen werden, was von einer Fachstelle ‚nur‘ noch mal professionell aufbereitet wiederholt wird.

Dass Sie in Ihrer Einrichtung ein Präventionskonzept und ein sexualpädagogisches Konzept haben, macht auch für die Eltern deutlich, dass die Einrichtung alles unternehmen wird, um sexualisierete Gewalt zu vermeiden, Grenzverletzungen unter Gleichaltrigen wirksam zu bearbeiten und um die geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Neben dem regelmäßigen Austausch mit den Eltern ist es ratsam, Ihren Umgang mit Fragen zu Körper, Geschlecht und Sexualität – Ihr Präventions- und sexualpädagogisches Konzept – auch im Leitbild Ihrer Einrichtung transparent zu machen, etwa neben Fragen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz. Damit wissen Eltern bereits bevor sie ihr Kind anmelden, dass Sie diese Themen im Blick haben. Je nach Einrichtungstyp – in der KiTa wäre es unbedingt angemessen – sollten in Elterngesprächen auch Fragen zur geschlechtlichen und sexuellen Entwicklung des Kindes eine Rolle spielen. Etwa: Das Kind beteiligt sich an ‚Doktorspielen‘ und weiß auch, dass man nichts in Körperöffnungen steckt. Oder aber das Kind hatte einem etwa gleichaltrigen Kind etwas in eine Körperöffnung gesteckt – und die Situation wurde mit beiden Kindern bearbeitet, und die Eltern werden nun informiert.

Durch ein solches transparentes Vorgehen haben Sie interessierte Eltern mit an Bord. Die Eltern kennen die vermittelten Inhalte, werden nicht plötzlich von solch bedeutsamen Themen überrascht und müssen sich nicht von jetzt auf gleich positionieren. Wer würde sich da nicht für die vermeintlich sicherere Variante entscheiden? Außerdem entsprechen Qualitätsstandards Ihrer Einrichtung in Bezug auf Prävention sowie Achtsamkeit den fachlich anzusetzenden Standards (ausführliche Informationen zu den aktuellen fachlichen Standards sind nachzulesen in Wazlawik 2018).

Berechtigte Interessen versus die Gruppe der „besorgten Eltern“

In Bezug auf Prävention von sexualisierter Gewalt und die Förderung von geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung gibt es berechnete Interessen der Eltern und ihrer Vertretung, der Schüler_innen und ihrer Vertretung (sofern es sich um eine Schule handelt) sowie der Mitarbeitenden. Es gilt diesen angemessenen Rechnung zu tragen und stets in gutem Austausch und auch mal kritischer Diskussion zu sein. Lassen Sie sich aber nicht von der Gruppe der sogenannten „besorgten Eltern“ verunsichern. Es handelt sich hier gerade nicht um Eltern, die sich in besonderem Maß für die Belange von Kindern engagieren. Vielmehr luden sie Referierende ein, die sich klar für ein Züchtigungsrecht der Eltern gegenüber Kindern einsetzen; und sie kooperierten mit rechtsextremen Akteur_innen bis hin zum rechten Compact-Magazin (weiterführend: Lotta 2014; Sanders/ Jentsch/ Hansen 2014; Voß 2014). In der Auseinandersetzung mit ihnen in der praktischen Arbeit kann es sinnvoll sein, produktiv danach zu fragen, wie sie denn mit Fragen zu Körper, Geschlecht und Sexualität in der Einrichtungspraxis umgehen wollen: „Was wollen Sie machen?“ Damit sind Personen aus der Gruppe der „besorgten Eltern“ aufgefordert, produktive Vorschläge zu machen, wie Prävention von sexualisierter Gewalt betrieben werden und der achtsame Umgang der Kinder und Jugendlichen mit sich selbst und untereinander gefördert werden kann. Im Zweifel heißt es auch hier: Nehmen Sie Fragen an – und stellen Sie sich auch hier nicht allein auf weiter Flur der Kritik: Holen Sie sich eine Beratungsstelle mit hinzu, die noch mal erläutert, warum diese Arbeit zur Prävention sexualisierter Gewalt und zur Förderung geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung unbedingt erforderlich ist und was die besten Wege dafür sind.

¹ SJ ist das Ordenskürzel für die Societas Jesu, die katholische Ordensgemeinschaft der Gesellschaft Jesu.

Literatur

COUNCIL OF EUROPE PUBLISHING (2011): Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in Europe. [https://www.coe.int/t/Commissioner/Source/LGBT/LGBTStudy2011_en.pdf, eingesehen am: 15.10.2018]



BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (Hg.) (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der BZgA. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

MERTES, KLAUS (2010): Dokumentiert: Der Brief des Canisius-Rektors. Der Tagesspiegel, 29.1.2010. [<http://www.tagesspiegel.de/berlin/dokumentiert-der-brief-des-canisius-rektors/1672092.html>], eingesehen am: 15.10.2018]

ZARTBITTER MÜNSTER E.V. / ÄRZTLICHE KINDERSCHUTZAMBULANZ MÜNSTER (2007): Informationsschrift für Fachkräfte von Kindertages-Einrichtungen. Arbeits- und Orientierungshilfe zum Thema „Kindliche Sexualität, sexuelle Entwicklung und auffälliges Verhalten“. [https://www.drk-muenster.de/angebot/kinderschutzambulanz/downloads/arbeitshilfe_kindliche_sexualitaet_und_uebergreifende.pdf], eingesehen am: 15.10.2018]

Weiterführende Literatur

BMFSFJ (2012): Mutig fragen - besonnen handeln. Informationen für Mütter und Väter zum Thema des sexuellen Missbrauchs an Mädchen und Jungen. 6. Auflage. [<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/mutig-fragen---besonnen-handeln/95882>], eingesehen am: 16.10.2018]

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (2018a): Liebevoll begleiten... Körperwahrnehmung und körperliche Neugierde kleiner Kinder. [<https://www.bzga.de/infomaterialien/suchergebnisse/liebevoll-begleiten/>], eingesehen am: 16.10.2018]

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (2018b): Über Sexualität reden... Die Zeit der Pubertät. [<https://www.bzga.de/infomaterialien/suchergebnisse/ueber-sexualitaet-reden-die-zeit-der-pubertaet/>], eingesehen am: 16.10.2018]

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (2018c): Über Sexualität reden... Zwischen Einschulung und Pubertät. [<https://www.bzga.de/infomaterialien/suchergebnisse/ueber-sexualitaet-reden-zwischen-einschulung-und-pubertaet/>], eingesehen am: 16.10.2018]

LOTTA (2014): Antifeminismus als Scharnier zwischen extremer Rechter, Konservatismus und bürgerlichem Mainstream. Lotta - Antifaschistische Zeitung aus NRW, Rheinland-Pfalz und Hessen, Vol. 57. [<http://www.lotta-magazin.de/ausgabe/57>], eingesehen am: 14.03.2018]

SANDERS, EIKE / JENTSCH, ULLI / HANSEN, FELIX (2014): „Deutschland treibt sich ab“: Organisierter „Lebensschutz“, christlicher Fundamentalismus und Antifeminismus. Münster: Unrast.

VOSS, HEINZ-JÜRGEN (2014): Überblick: Angriffe gegen Geschlechterforscher_innen und Sexualpädagog_innen und die Positionierungen von Fachgesellschaften. [http://www.dasendedessex.de/ueberblick-angriffe-gegen-geschlechterforscher_innen-und-sexualpaedagog_innen-und-die-positionierungen-von-fachgesellschaften/], eingesehen am: 16.10.2018]

WAZLAWIK, MARTIN / VOSS, HEINZ-JÜRGEN / RETKOWSKI, ALEXANDRA / HENNINGSSEN, ANJA / DEKKER, ARNE (Hg.) (2018): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Maria Urban, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Merseburg und ist in den beiden BMBF-Projekten „Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung“ und „SeBiLe - Sexuelle Bildung für das Lehramt“ tätig. Ihr aktueller Forschungsschwerpunkt konzentriert sich auf Sexuelle Bildung in Schulen und die Prävention sexualisierter Gewalt aus Lehrer_innenperspektive.
Kontakt: maria.urban@hs-merseburg.de

Prof. Dr. Heinz-Jürgen Voß ist Biologe und Sozialwissenschaftler. Seit 2014 hat er die Forschungsprofessur Sexualwissenschaft und Sexuelle Bildung am Institut für Angewandte Sexualwissenschaft des Fachbereichs „Soziale Arbeit, Medien, Kultur“ an der Hochschule Merseburg und die Leitung der BMBF-Forschungsprojekte „Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung“ und „SeBiLe - Sexuelle Bildung für das Lehramt“ inne.
Kontakt: <https://heinzjuergenvoss.de/>

Thomas Kugler

Fortbildungsmaterialien im Stresstest: Die Kita-Handreichung „Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben – Sexuelle und Geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik“

Lange lagen für den Bereich der frühen Bildung keine Fortbildungsmaterialien zum Thema Geschlechtervielfalt vor. Eine praxisorientierte Handreichung für Kita-Fachkräfte schloss 2018 diese Lücke und stößt seitdem trotz einer medialen Diffamierungskampagne bei Kita-Verbänden, Erzieher_innen und Fachschul-Dozent_innen auf größtes Interesse.

Im Februar 2018 veröffentlichten das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und die Bildungsinitiative QUEERFORMAT didaktisches Material in Gestalt einer Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. Die Publikation informiert Erzieher_innen grundlegend und vermittelt ihnen praxisbezogene Anregungen für ein inklusives pädagogisches Handeln im Umgang mit Geschlechter- und Familienvielfalt. Die umfangreichen Fortbildungsmaterialien behandeln diese aktuellen Themen nicht sexualpädagogisch, sondern immer im weiten Horizont der Menschenrechte. Zahlreiche praxisorientierte Beispiele zeigen auf, wie Inklusion, Teilhabe und Barrierenabbau in Bezug auf die Vielfalt von Geschlechtern und Familienformen aussehen können. Dabei greift die Handreichung häufig gestellte Fragen auf, die von Kita-Fachkräften seit 2010 in Fortbildungen immer wieder geäußert werden. Sie reagiert also unmittelbar auf Bedarfe aus der täglichen Praxis der Kindertagesstätten, z. B. auf Fragen zum Umgang mit geschlechtsvariantem Verhalten von Kindern oder zur Zusammenarbeit mit Eltern. Neben Praktiker_innen aus Kindertagesstätten, Fachschulen für die Ausbildung und Beratungsstellen waren auch wissenschaftliche Expert_innen beratend an der Erstellung beteiligt. Insgesamt unterstützt die Handreichung Fachkräfte, Teams und Einrichtungen der frühkindlichen Bildung dabei, sich im Rahmen der Inklusionspädagogik mit den Vielfaltdimensionen Geschlecht, Geschlechtsiden-

tität und sexuelle Orientierung zu beschäftigen. Mit der Publikation lag erstmals im deutschsprachigen Raum eine derartige Handreichung für den Bereich der frühen Bildung vor.

Im ersten Teil der Handreichung klären Grundlagentexte wichtige Begriffe und machen deutlich, welche Relevanz die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt schon für die frühkindliche Bildung haben und wie wichtig ein umfassender inklusiver Umgang mit sozialer Vielfalt in der pädagogischen Praxis ist. Der zweite Teil regt mit Praxishilfen, z.B. einer Checkliste und konkreten Handlungsempfehlungen, dazu an, inklusives Handeln in der Kita umzusetzen und zu verankern. Im dritten Teil sind pädagogische Materialien für die Kita-Praxis wie Bilderbücher und weitere Medien zusammengestellt, die Fachkräfte einsetzen können, um mit jungen Kindern über Geschlechter- und Familienvielfalt zu sprechen.

Vielfaltspädagogik und Menschenrechtsbezug

Der Handreichung liegen kein sexualpädagogischer Zugang und keine sexualpädagogischen Inhalte (wie z. B. kindliche Sexualität) zugrunde, vielmehr thematisiert sie Geschlechtervielfalt und Familienvielfalt im Kontext von Menschenrechten und insbesondere Kinderrechten. Gleiche Rechte und gleiche Würde – unabhängig auch von Geschlecht, Geschlechtsidentität oder sexueller Orientierung – stehen allen Menschen zu. Jedes Kind hat das Recht auf diskriminierungsfreies Lernen von An-



fang an. Die vielfaltspädagogisch orientierte Vorbereitung „auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft, [...] in der alle Menschen ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Identität [...] gleichberechtigt sind“, ist ein unmittelbarer Auftrag des Berliner Kindertagesförderungsgesetzes (§1, Abs. 3, Nr. 2 KitaFöG). Ebenso ist sie ein erklärtes Bildungsziel der Vereinten Nationen, die in der Kinderrechtskonvention festgehalten haben, dass Bildung darauf ausgerichtet sein muss, „das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft (...) vorzubereiten“ (Artikel 29 (1) KRK).

Reaktionen im öffentlichen Raum

Bereits kurz nach dem Erscheinen gab es einen medialen Sturm der Entrüstung gegen die Handreichung, die als agitatorisches Instrument der ‚Frühsexualisierung‘ von Kindern verunglimpft wurde. Nach einer Analyse des unabhängigen Medienmagazins „Übermedien“, das seit 2016 Medienberichterstattung kritisch beobachtet, handelte es sich um eine „Schmutz- und Desinformationskampagne“ (Niggemeier 2018), an der u.a. BILD, B.L.Z., HuffPost und Welt am Sonntag beteiligt waren. Aber auch die renommierte Wochenzeitung DIE ZEIT vertrat die Meinung, „weniger Betroffenen-Sprech im Ton hätten der Broschüre gutgetan“ und fragte sich, „warum die Autoren der Intersexualität einen so großen Raum geben. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Erzieherin in ihrer Gruppe auf ein Kind trifft, das sich weder als Junge noch als Mädchen fühlt, ist grob geschätzt eins zu tausend“ (Spiewak 2018)¹.

Eine an CDU, AfD und FDP in Berlin gerichtete Online-Petition mit dem Titel „Kein Vielfalts-Sex in KiTas: Indoktrinierende Broschüre sofort zurückziehen!“ wurde zwar innerhalb weniger Wochen von mehr als 40.000 Menschen unterzeichnet, verfehlte aber ihr Ziel, 100.000 Unterschriften zu sammeln, deutlich. Dennoch brachte die adressierte CDU-Fraktion im Abgeordnetenhaus von Berlin am 14.02.2018 einen Antrag mit der Forderung ein, „Verteilung/Verbreitung sowie Nutzung der Broschüre [...] unverzüglich zu stoppen und die Broschüre zurückzuziehen“ (Abgeordnetenhaus 18/0831), AfD und FDP unterstützen den Antrag. Die AfD-Fraktion forderte zusätzlich, den Begriff

sexuelle Identität aus dem Berliner Kita-Fördergesetz zu streichen (Vgl. Abgeordnetenhaus 18/0831-2), die FDP-Fraktion verlangte sogar, „alle Handreichungen an Kita-Personal [...] zu überprüfen und wo nötig zu überarbeiten und wenn nötig zu ersetzen“ (Abgeordnetenhaus 18/0831-1). In einer parlamentarischen Debatte im Bildungsausschuss wurde die Handreichung am 03.05.2018 von Bildungssenatorin Sandra Scheeres als „sehr, sehr qualifizierte Broschüre“ verteidigt. In der Plenarsitzung des Abgeordnetenhauses vom 17.05.2018 wurden die vorliegenden Anträge mit der Mehrheit der Regierungskoalition abgelehnt.

Während nur wenige Zeitungen – z.B. der Berliner Tagesspiegel² – positiv über die Handreichung berichteten, fielen die Reaktionen aus der Fachwelt durchgehend zustimmend aus. Der Landesverband des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes ließ auf eigene Kosten 2.000 Exemplare, die mit einem eigenen Vorwort versehen wurden, für seine Kindertageseinrichtungen nachdrucken. Der GEW Landesverband Berlin, das Diakonische Werk und der Verband evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz, der Humanistische Verband und der AWO Landesverband befürworteten die Handreichung. Der Berliner Landeselternausschuss Kindertagesstätten (LEAK) stellte fest: „Mädchen und Jungen brauchen pädagogische Unterstützung dabei, vorurteilsfrei und wertvoll mit Anderen umzugehen. Jungen sind nicht nur mutig und Mädchen müssen nicht nur fleißig sein. Es braucht Anregungen und Unterstützung dabei, dass Kinder jenseits ihres Geschlechtes gesehen und in ihren Talenten gefördert werden. Eine solche Broschüre war längst überfällig“ (LEAK 2018).

Medienecho und rechtspopulistische Angriffe verhalfen den Fortbildungsmaterialien zu einem ungeahnt hohen Bekanntheitsgrad. Bestellungen trafen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum ein, die erste Auflage war sehr schnell vergriffen und seit dem Nachdruck erweist sich die Handreichung als meistversandte Publikation der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Nicht nur einzelne Kita-Fachkräfte, sondern auch Verbände und große Kita-Träger, aber auch Ausbildungsstätten für Erzieher_innen zeigen sehr großes Interesse an den Materialien, die für eigene Fort-

bildungs- und Ausbildungszwecke angefragt werden. Am 02.11.2018 wurde die Handreichung vom Bündnis gegen Homophobie mit dem Respektpreis 2018 ausgezeichnet. In diesem breiten zivilgesellschaftlichen Zusammenschluss sind mehr als 120 Berliner Organisationen und Unternehmen vertreten. Der Senator für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung, Dirk Behrendt, überreichte die Auszeichnung. Die Sprecherin des Bündnisses unterstrich in ihrer Laudatio, dass gerade in Zeiten, wo Hass und Ausgrenzung offen zur Schau gestellt würden, die Vermittlung von Akzeptanz nicht früh genug beginnen könne.

Hintergrund und Bestellung

Im Rahmen der Parlamentsinitiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ führt die Bildungsinitiative QUEERFORMAT seit 2010 im Auftrag des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg (SFBB) jährlich ca. 50 Fortbildungen mit Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe durch. Ca. zwei Drittel der Fortbildungen nehmen Fachkräfte der Kindertagesbetreuung wahr. 95% der Teilnehmenden bewerten die Seminare als sehr gut bzw. gut, wobei die Fachkräfte vor allem den Praxisbezug der Seminare loben. Ab Januar 2019 wird QUEERFORMAT im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie als Fachstelle Queere Bildung des Landes Berlin arbeiten.

Die *digitale Fassung* der Handreichung steht *zum Download* auf der QUEERFORMAT Website bereit: <http://www.queerformat.de/>
<https://www.queerformat.de/murat-spielt-prinzesin-alex-hat-zwei-muetter-und-sophie-heisst-jetzt-ben/>

¹ Die Vereinten Nationen geben die Prävalenz von Intergeschlechtlichkeit mit bis zu 1,7% an und vergleichen sie in ihrer Intersex Awareness Kampagne mit dem Auftreten von Rothaarigkeit bei 2% der Menschen.

² Der Berliner Tagesspiegel ließ in seinem Artikel „Kita-Ratgeber polarisiert“ (27.02.2018) auch zwei Kita-Leiterinnen zu Wort kommen.

Literatur

ABGEORDNETENHAUS VON BERLIN, Drucksache 18/0831 vom 14.02.2018 (CDU) [<https://www.parlament-berlin.de/adoss/18/IIIPlen/vorgang/d18-0831.pdf>, eingesehen am: 13.12.2018]

ABGEORDNETENHAUS VON BERLIN, Drucksache 18/0831-1 vom 22.02.2018 (FDP) [<https://www.parlament-berlin.de/adoss/18/IIIPlen/vorgang/d18-0831-1.pdf>, eingesehen am: 13.12.2018]

ABGEORDNETENHAUS VON BERLIN, Drucksache 18/0831-2 vom 22.02.2018 (AfD) [<https://www.parlament-berlin.de/adoss/18/IIIPlen/vorgang/d18-0831-2.pdf>, eingesehen am: 13.12.2018]

ABGEORDNETENHAUS VON BERLIN, Plenarprotokoll 18/26, 26. Sitzung vom 17.05.2018 [<https://www.parlament-berlin.de/adoss/18/IIIPlen/protokoll/plen18-026-pp.pdf>, eingesehen am: 13.12.2018]

ABGEORDNETENHAUS VON BERLIN, Inhaltsprotokoll BildJugFam 18/23, 23. Sitzung vom 03.05.2018 [<https://www.parlament-berlin.de/de/Dokumente>, eingesehen am: 13.12.2018]

NIGGEMEIER, STEFAN (2018): Die Lüge von der „Sex-Broschüre für Kita-Kinder“. [<https://uebermedien.de/25645/die-luege-von-der-sex-broschuere-fuer-kita-kinder/>, eingesehen am: 13.12.2018]

SPIEWAK, MARTIN (2018): Gender! Kinder! Berlin! DIE ZEIT, 22.02.2018

LANDESELTERNAUSSCHUSS KINDERTAGESSTÄTTEN BERLIN, Stellungnahme o. D. (= 21.02.2018)

Weiterführende Literatur

KUGLER, THOMAS (2018): Julian ist Julia. Wie Sie Transkinder unterstützen. In: kindergarten heute. Das Fachmagazin für Frühpädagogik, 48. Jg. H. 5, 34-39.

KUGLER, THOMAS (2018): Transgeschlechtliche Fachkräfte in der Kita. Die Rolle der Leitung im Outing-Prozess. In: kindergarten heute - Das Leitungsheft., 11. Jg H. 4, 15-17.

KUGLER, THOMAS (2017): Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität. Queere Jugendliche zwischen Vulnerabilität und Ressourcen. In: jugendhilfe. 55. Jg H. 4, 364-371.

KUGLER, THOMAS / NORDT, STEPHANIE (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Themen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schmidt, Friederike / Schöndelmayer, Anne-Christin / Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, 207-222.

Autor*in

Thomas Kugler (Dipl.-Soz.päd.) ist Bildungsreferent, Diversity-Trainer und Gendertrainer. Er bildet seit 1993 bei Kombi und seit 2009 bei der Bildungsinitiative QUEERFORMAT pädagogische Fachkräfte und Schlüsselpersonen der Kinder- und Jugendhilfe fort. Seine Schwerpunkte sind neben Fortbildungskonzeption und Materialentwicklung die Themen Diversity Education, Antidiskriminierung, Menschenrechtsbildung, Geschlechterbewusste Pädagogik, Inklusionspädagogik und Queere Bildung. www.queerformat.de

Elija Horn

Wissensvermittlung ist nicht alles.

Zur Bedeutung von Sensibilisierung bei der Fortbildung von pädagogischen Fachkräften zum Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

In Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte zum Thema „Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an der Schule“ genügt es nicht nur Wissen zu vermitteln. Häufig bedarf es auch der Sensibilisierung, also der Ansprache auf der emotionalen Ebene.

Die Bundesrepublik Deutschland hat im Jahr 1992 die UN-Kinderrechtskonvention ratifiziert. Diese sichert Minderjährigen ein Recht auf Bildung zu. Laut dem Nationalen Aktionsplan für ein kinderrechtes Deutschland soll dieses in Form von „Chancengerechtigkeit durch Bildung“ umgesetzt werden. Dieser politische Wille muss sich zum einen darin niederschlagen, dass entsprechende Strukturen in Bildungs- und sonstigen pädagogischen Einrichtungen geschaffen werden. Zum anderen ergibt sich daraus eine Verpflichtung für pädagogische Fachkräfte, die individuell durch ihr konkretes Handeln die Umsetzung von Chancengleichheit zu befördern aufgerufen sind.

Warum es einer Sensibilisierung bedarf

Kinder und Jugendliche, die heteronormativen¹ Anforderungen nicht nachkommen, können dieses verbriefte Recht auf Bildung nicht immer vollumfänglich wahrnehmen – und zwar unabhängig davon, ob sie sich selbst als LSBAT*I*Q definieren. Pädagogische Fachkräfte reagieren auf diese durch empirische Studien (Bittner 2011; Klocke 2012; Stat-ham 2012; Krell/Odemeier 2015) belegte Information gelegentlich verständnislos. Sie wenden ein, dass heutzutage LSBAT*I*Q angesichts von schwulen Außenministern, lesbischen Fernsehmoderatorinnen, der „Homo-Ehe“ etc. nichts Besonderes mehr wären und daher „wie alle anderen“ behandelt werden sollten. Allerdings werden LSBAT*I*Q Schüler*innen in Schulen nicht – und auch nicht von besagten Lehrkräften – ‚wie alle anderen‘ behandelt. In Schulen als Teil der Gesellschaft finden

sich – wie überall sonst – gesamtgesellschaftlich bestehende cis- oder heterosexistische² Vorurteile, die letztlich *alle* Kinder in ihrer sexuellen und geschlechtlichen Selbstentfaltung und damit in ihrem Anrecht auf Chancengleichheit in Sachen Bildung einschränken.

Ein erheblicher Anteil von Lehrkräften in Deutschland ist sich nicht in ausreichendem Maß darüber im Klaren, wie sehr die Wirkkraft von Heteronormativität – neben anderen Strukturen wie Rassismus und sozialer Benachteiligung an Schulen – der gesetzlich zugesicherten Chancengleichheit im Wege steht. Es mangelt ihnen häufig an Wissen über die Situation von Kindern und Jugendlichen, die heteronormativen Anforderungen nicht entsprechen. Zudem scheint es vielen Lehrkräften schwerzufallen, heteronormative Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu reflektieren bzw. überhaupt einen distanzierten Zugriff darauf zu erlangen. Das liegt zum einen an ihrer eigenen, auch emotionalen Involviertheit in diese Muster → [Haltung der Anerkennung](#) und zum anderen daran, dass Intoleranz gegenüber LSBAT*I*Q gesellschaftlich geächtet und damit tabuisiert ist. Selbst Akteur*innen, die LSBAT*I*Q-Lebensweisen offen ablehnen, fühlen sich stigmatisiert, wenn sie als „homophob“ bezeichnet werden (vgl. u.a. Stängle 2014). Damit drehen sie den Spieß um und inszenieren sich selbst als Opfer, beispielsweise einer Rufschädigung. Mit dieser Haltung geht zudem die Zurückweisung von Verantwortung für die Gleichstellung von jugendlichen LSBAT*I*Q einher. Was ist über den Umgang pädagogischer Fachkräf-

te mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt bekannt? Ergebnisse verschiedener Studien (vor allem Klocke 2012, S. 54, S. 75ff.; Krell/Oldemeier 2015, S. 21f.) sind unter anderem, dass Lehrkräfte mehrheitlich nicht intervenieren, wenn es in Schulen zu homofeindlichen Beschimpfungen o.ä. kommt – und das, obwohl sie ihr Verhalten und ihre Einstellung selbst als akzeptierend beschreiben. Klocke (2012, S. 54) zufolge lacht ein Viertel der Lehrkräfte bei heterosexistischen Witzen oder solchen über nicht geschlechterkonformes Verhalten mit. Zudem wird im Unterricht sexuelle und geschlechtliche Vielfalt häufig erst dann thematisiert, wenn es bereits zu cis- oder heterosexistischen, also Vorfällen von Diskriminierung gekommen ist. Schüler*innen behalten so eher jene Aspekte von LSBAT*I*Q-Lebensweisen im Gedächtnis, die sie als problematisch und unattraktiv wahrnehmen (vgl. Klocke 2012, S. 88). Diese kleine Auswahl an Studienergebnisse zeigt, dass ein nicht unerheblicher Anteil von Lehrkräften das eigene Verhalten im Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in zu geringem Maß und zu wenig bewusst reflektiert – auch wenn sie von sich annehmen, eine akzeptierende Haltung gegenüber LSBAT*I*Q einzunehmen. Zusammengefasst braucht es daher Pädagog*innen, die nicht nur ausreichend über vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen *informieren*, sondern auch für deren spezifische Bedarfe *sensibilisiert* sind. Dieser Bedarf stellt allerdings eine enorme Herausforderung dar, weil die bestehenden gesellschaftlichen und schulischen Strukturen *Chancengleichheit* eher zementieren, als sie aufzulösen. Lehrkräfte haben – über den politisch geäußerten Wunsch nach Herstellung von Chancengleichheit hinaus – daher häufig den Eindruck, dass sie mit pädagogischen Mitteln Probleme lösen sollen, bei denen die Gesamtgesellschaft versagt. Auch aus diesem überfordernden Anspruch resultiert die Abwehr, sich aktiv, bewusst und reflektiert für die Chancengleichheit von LSBAT*I*Q-Kindern und Jugendlichen einzusetzen.

Erfahrungen mit Lehramtsreferendar*innen

In Fortbildungsveranstaltungen für Lehramtsreferendar*innen zum Themenbereich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, die ich ehrenamtlich für

ABQueer e.V. in Berlin in den Jahren 2012-2015 mitgeteamt habe, bin ich vielfach auf emotional geäußerte Widerstände gestoßen. Einige Teilnehmende erkannten die empirisch belegte Diskriminierung nicht an und / oder fühlten sich nicht dafür zuständig, sich damit zu befassen. Manche lehnten die Auseinandersetzung mit dem Thema rundheraus ab, indem sie auf teils aggressive Weise behaupteten, „mit Homosexualität kein Problem zu haben“. In einigen Fällen konnten derlei Vorbehalte mit Wissensvermittlung, also Informationen über die Lebenssituation von LSBAT*I*Q-Kindern und Jugendlichen, abgebaut werden. Auch Klocke (2012, S. 90) hält fest, dass Wissen über und persönliche Bekanntschaft mit LSBAT*I*Q üblicherweise positivere Einstellungen mit sich bringt. Konfrontative Reaktionen seitens der Teamer*innen verstärkten jedoch ebenso oft die Abwehr. Häufig ließ sich mehr erreichen, wenn wir zusätzlich Angebote machten, die zur Sensibilisierung für Bedarfe von LSBAT*I*Q sowie Empathie für deren Lebenssituation anregten. Jutta Hartmann (2013, S. 273) schlägt vor, Lernende – in diesem Fall Lehramtsreferendar*innen – dazu einzuladen, ihr eigenes Sein in der Welt zu reflektieren. Ziel ist, „ein selbstreflexives Moment im Sinne eines Distanznehmens gegenüber gängigen Diskursen und Normen anzubieten und damit Raum zu schaffen, das eigene Verstricktsein zu erkennen und alternative Möglichkeiten des Denkens und Ordne ns zu entwerfen“.

Eine einfache Art und Weise, diesen Prozess anzuregen, waren Spiele oder Übungen, in denen sich Teilnehmende ihrer kleinen, aber dafür umso grundlegenden Privilegien bewusst werden konnten – z.B. der Freiheit der allermeisten heterosexuellen Paare, sich in der Öffentlichkeit angstfrei küssen zu können.³ Im Rahmen von Fantasiereisen, in denen sich die Teilnehmenden beispielsweise vorstellten, sie wären ein schwuler Teenager und wollten mit ihrem Liebsten Hand in Hand über den Schulhof schlendern, spürten die meisten, wieviel Mut es dafür aufzubringen gilt. Ähnliches Nachempfinden ermöglicht die imaginierte Situation einer jugendlichen trans Frau, die in ihrer Schule keine der vorhandenen Mädchen- oder Jungs-Toiletten problemlos und ohne Angst benutzen kann. Die Einsicht in diese weitgehend unsichtbaren Hindernisse, die jedoch den Alltag von LSBAT*I*Q



erschweren, gestatteten es vielen Teilnehmenden, eine empathische Perspektive einzunehmen. Die Abwehr nahm im Zuge dessen meist ab.

Erst im Anschluss an solche (selbst-)reflexiven, Empathie fördernden Phasen und Übungen waren die Teilnehmer*innen bereit, sich mit konkreten Strategien der Intervention gegen cis- sowie heterosexistische Diskriminierung in der Schule zu befassen. Als Ausgangspunkt dafür eignen sich beispielsweise biographische Schilderungen von LSBAT*I*Q Kindern und Jugendlichen, ihrem Erleben von Diskriminierung – aber auch gelingender Selbstbehauptung. Ihre Bedarfe stellen sinnvollerweise die Basis für die Entwicklung von Präventionsmaßnahmen dar.

Bei alledem geht es keinesfalls darum, Lehrkräften ein schlechtes Gewissen einzureden – im Gegenteil: Im Zentrum steht, dass sie ein Verständnis für die in den gesellschaftlichen Strukturen verankerte und sozialisatorisch verinnerlichte Ablehnung von nicht-heteronormativen Lebensweisen entwickeln können – denn so lässt sich zugleich begreifen, dass niemand persönlich für die „Abschaffung“ von Homo- oder Transfeindlichkeit verantwortlich ist. Sehr wohl möglich ist es aber, persönlich und freiwillig zu deren Abbau beizutragen. Empathie für LSBAT*I*Q Kinder und Jugendliche sowie deren Bedarfe ist eine zentrale Voraussetzung dafür, Änderungen im Kleinen anzustoßen – beispielsweise als Lehrkraft in der eigenen Klasse. In der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zu Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt ist es daher empfehlenswert, mit beiden Elementen zu arbeiten: Wissensvermittlung *und* Sensibilisierung. Dafür braucht es noch etwas drittes Unverzichtbares: genügend Zeit.

¹ Heteronormativität bezeichnet eine gesellschaftlich dominierende Denkweise, der zufolge es ausschließlich zwei „natürliche“ Geschlechter gibt, die sich wechselseitig sexuell begehren. Diese Denkweise bringt mit sich, dass Menschen, die dem nicht entsprechen oder entsprechen zu scheinen, zumindest potentiell Diskriminierung ausgesetzt sind. Ihre gesellschaftliche Position ist also gekennzeichnet durch einen Mangel an Privilegien, die cisgeschlechtlichen und heterosexuellen Menschen meist selbstverständlich zur Verfügung stehen, bspw. ihre Liebesbeziehung öffentlich und ohne Angst zu leben sowie öffentliche Badeanstalten angstfrei benutzen zu können.

² Die Begriffe „Homophobie“ und „Transphobie“ suggerieren eine irrationale und übertriebene Angst einzelner Menschen vor LSBAT*I*Q, deswegen halte ich die Begriffe „Heterosexismus“ und „Cissexismus“ für treffender, um die systematische (persönliche, soziale, kulturelle, institutionalisierte) Diskriminierung und Benachteiligung von LSBAT*I*Q zu benennen.

³ Diese Freiheit haben allerdings auch nicht alle heterosexuellen Paare, u.a. jene, in denen die Partner*innen nicht beide weiß sind oder zwischen denen größere Altersunterschiede bestehen.

Literatur

BITTNER, MELANIE. (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt a.M.: GEW.

HARTMANN, JUTTA. (2013): Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt - pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche. In: Hünersdorf/Hartmann (Hg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: Springer.

KLOCKE, ULRICH. (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Studie in Auftrag gegeben von Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Berlin.

KRELL, CLAUDIA / OLDEMEIER, KERSTIN. (2015): Coming Out und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: Barbara Budrich.

STATHAM, HELEN. (2012): The school report. The experiences of gay young people in Britain's schools in 2012. Cambridge: Stonewall.

STÄNGLE, GABRIEL. (2014): Petition Zukunft, Verantwortung, Lernen. Stuttgart.

Autor*in

Dr. Elija Horn, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Braunschweig, ausgebildeter Antidiskriminierungstrainer. Kontakt: e.horn@tu-braunschweig.de

Annika Spahn, Carolin Vierneisel

Sexuelle Bildung in der Lehramtsausbildung oder: Querschnittsaufgabe statt Unsichtbarkeit

Sexualpädagogik und die Vielfalt von sexueller Orientierung und Geschlecht sind nur unzureichend Thema in der Ausbildung von Lehrkräften an Hochschulen. Als Konsequenz sind Lehrkräfte oft verunsichert und die sexuelle Bildung der Schüler*innen leidet darunter.

Aussagen über die Qualität von Sexualpädagogik an deutschen Schulen sind schwer zu treffen – es gibt schlicht (noch) keine repräsentativen und aktuellen Studien (vgl. Sielert 2015, S. 169). Ebenso fehlen Zahlen und Daten dazu, inwiefern Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen überhaupt auf ihre sexualpädagogischen Aufgaben vorbereitet werden. Ganz zu schweigen von Daten über die Lehrinhalte zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Lehramtsausbildung. Nur so viel ist klar: Sexuelle Bildung und Bildung über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt finden im Schulunterricht zwangsläufig statt. Immer dann, wenn z.B. über (Liebes-)Beziehungen, Geschlechterverhältnisse, Familienformen, sexualisierte Gewalt, Schwangerschaft, sexuell übertragbare Krankheiten oder Pornographie gesprochen wird – oder eben diese Gespräche aktiv nicht geführt werden, lernen Schüler*innen implizit und explizit etwas über Sexualität. Jörg Nitschke (2018, S. 2) zitiert hier Paul Watzlawick und sagt: „Man kann nicht nicht aufklären“ – es sei also ein Irrglauben, durch Vermeidung das Thema Sexualität umschiffen zu können. Gerade heute sind Kinder und Jugendliche mit Sexualität immer und überall konfrontiert und suchen nach kompetenten Antworten auf ihre Fragen (ebd., S. 4).

Wie werden Lehrkräfte sexualpädagogisch ausgebildet?

Eine nicht-repräsentative Studie (Sielert 2015, S. 172ff) zeigte, dass nur eine kleine Minderheit von (Grundschul-)Lehrkräften Sexualpädagogik gerne unterrichtet – die meisten Befragten fühlten sich mit dem Thema unwohl. Vier Fünftel der befragten Lehrkräfte gaben an, im Studium keine sexualpä-

dagogische Kompetenzen erlernt zu haben; vom Rest bewerteten nur 10% ihre Ausbildung mit ‚gut‘. Diejenigen Pädagog*innen, die Sexualpädagogik als Teil ihres Studiums lernten, fühlten sich deutlich sicherer im schulischen Umgang damit. Im Referendariat zeigt sich durch den Praxiskontakt das Ausbildungsdefizit: einige angehende Lehrer_innen bildeten sich fort – wodurch sich ein Fünftel ‚ganz brauchbar‘, die Mehrheit aber ‚gar nicht‘ auf Sexualpädagogik in der Unterrichtspraxis vorbereitet fühlte. Ein Fünftel der Referendar_innen hatte sich fortbilden lassen – es bleibt aber zu vermuten, dass diese Gruppe zu großen Teilen deckungsgleich mit jener ist, die Sexualpädagogik bereits im Studium behandelt hatte.

Welche Perspektiven auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zeigen sich bei Dozierenden im Lehramt?

Eine zentrale Rolle bei der Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Lehramtsstudium spielen Dozierende. Bei einer Studie des Projektes Vielfalt Lehren! an der Universität Leipzig betrachten es 74,6% der befragten Dozierenden im Lehramt als sehr oder eher wichtig, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Lehrinhalt zu thematisieren. Noch 65,4% sehen bei sich Wissen zur Vermittlung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als Lehrinhalt eher oder voll und ganz vorhanden – gleichzeitig sind sich jedoch nur 36,2% sicher, inhaltliche Fragen von Student_innen innerhalb des Themenkomplexes in jedem Fall beantworten zu können. Vielfalt als Lehrinhalt umgesetzt haben der Studie zufolge bereits 61,9% der teilnehmenden Lehramtsdozierenden. Dass rund die Hälfte (48%)



Interesse an hochschuldidaktischen Fortbildungen bekundet, bietet einen wertvollen Ansatzpunkt zur Förderung der Präsenz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Lehramtsstudium (Vielfalt lehren! 2018).

Pädagog_innen fühlen sich oft unsicher

Lehrer_innen fühlen sich oft nicht wohl dabei, mit ihren Schüler_innen über Sexualität zu sprechen. Sie wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, wo die Grenze für die richtige pädagogische Distanz liegt, in welchem Rahmen Sexualpädagogik stattfinden soll und wann überhaupt Zeit für sexualpädagogische Inhalte bleiben soll (vgl. Nitschke 2018). Weiter verkompliziert wird das durch rechte Stimmungsmache gegen Sexualpädagogik insgesamt und die Aufklärung über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an Schulen im Speziellen → [Argumentationshilfen](#).

Die Unsicherheit der Lehrer_innen lässt sich in weiten Teilen darauf zurückführen, dass Lehramtsstudierende nicht auf diese Aufgaben vorbereitet werden. Zwar gibt es in allen Bundesländern Vorschriften für die Durchführung von Sexualpädagogik in Schulen und darüber, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Unterricht aufgegriffen werden soll. Diese findet jedoch keinen Eingang in die entsprechende Qualifizierung der Lehrer_innen – weder auf Landes- noch auf Bundesebene. An keiner einzigen deutschen Hochschule werden Lehramtsstudierende ausreichend auf ihre wichtige sexualpädagogische Aufgabe vorbereitet (Lapper 2017). Jörg Nitschke (2018, S. 1) vom Institut für Sexualpädagogik spricht von einem Glücksfall, wenn Studierende im Lehramtsstudium Sexualpädagogik angeboten bekommen. Ebenso im Themenbereich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Die meisten Hochschulen bieten dazu nur vereinzelt Seminare als Wahlmodule an, was bedeutet, dass immer nur eine kleine Anzahl an Lehramtsstudierenden überhaupt zum Thema informiert wird. Von universitärer Seite aus wird dieses insofern nicht als Querschnittsaufgabe wahrgenommen (Lapper 2017). Helene Götschel (2015, S. 495f.) berichtet aus ihren Erfahrungen in der Hochschullehre, dass Studierende sich in Geschlechterfragen vor allem auf unhinterfragte und vor allem allzu oft wissenschaftlich nicht haltbare

Alltagstheorien der Zweigeschlechtlichkeit stützen, also Theorien, nach denen Jungen besser räumlich denken können und Mädchen sprachbegabter seien. Insbesondere Lehramtsstudierende, die eines Tages MINT-Fächer an Schulen unterrichten, weisen laut Götschel eine große Affinität zu biologischen und biologistischen Geschlechtertheorien auf.

Wie sieht es in der pädagogischen Forschung aus?

Dabei ist die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Forschung vielfach weiter als die Hochschullehre. Sie bezieht Geschlechtervielfalt mit ein und hinterfragt ein normatives Zweigeschlechtersystem. Trotzdem herrschen auch hier nach wie vor Ansätze vor, die Geschlecht differenzfeministisch konzeptualisieren, d.h. von einer inhärenten Unterschiedlichkeit von Mädchen und Jungen ausgehen (Götschel 2015). Die Vorteile einer Hochschullehre, die Geschlechtervielfalt in der Lehramtsausbildung aufnimmt, liegen auf der Hand: „Für angehende Lehrer_innen [...] ist es daher eine Bereicherung, sich in Auseinandersetzung mit der Gender-Forschung Gedanken darüber zu machen, welchen nicht mehr zeitgemäßen Vorstellungen von Geschlechtern und Geschlechterrollen sie unreflektiert anhängen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung kann dazu beitragen, dass Lehrkräfte gesellschaftlichen Vorstellungen von unnatürlichen Sexualitäten oder technikfernen Mädchen nicht länger unbewusst an die nächste Generation überliefern. Eine Reflexion der gesellschaftlichen Geschlechterordnung trägt darüber hinaus auch dazu bei, eine größere Vielfalt von Geschlechtern und Geschlechtsidentitäten im Lehrer_innen- oder Klassenzimmer wahrzunehmen und zu respektieren, neue Familien- und Lebensformen im Alltag ebenso wie im Unterrichtsmaterial aufzuzeigen [...]“ (Götschel 2015, S. 491).

Was ist das Resultat?

Die Folgen der schlechten Ausbildung von Lehrkräften sind eine qualitativ schlechte Sexualpädagogik. Schüler_innen bekommen zu wenig und wenn, dann nicht selten auch falsches Wissen über ihre eigenen Körper, Identitäten, Beziehungen und die dazugehörigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vermittelt → [Schulbuchanalysen](#). Außerdem kann ohne eine fundierte Kompetenz sexualisierter

Gewalt in Schulen nicht ausreichend oder gut genug entgegen getreten werden. In Schulen werden also oft nur Präventionsthemen besprochen, also die Verhinderung von ungewollten Schwangerschaften, sexuell übertragbaren Krankheiten und manchmal sexualisierter Gewalt; im Biologieunterricht wird Geschlecht häufig unter einem biologisch-technischen Aspekt wie der Benennung von Körperteilen und ihrer Funktion thematisiert (Nitschke 2018, S. 1). Nicht selten wird das Thema Referendar_innen zugeschoben, weil Lehrer_innen es selbst nicht unterrichten wollen, oder es werden externe Expert_innen wie Pro Familia hinzugezogen (ebd.). Problematisch ist daran, dass Schüler_innen so keine dauerhaften Ansprechpartner_innen für ihre Fragen, Sorgen und Probleme an der Schule bekommen.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt muss Querschnittsthema werden!

Ebenso wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ein Querschnittsthema in Schulunterricht und Lehramtsausbildung sein muss, muss die Sexualpädagogik dies auch in beiden Bereichen werden. Sie darf nicht nur Aufgabe des Sachkunde- und Biologieunterrichts sein. Lehrkräfte müssen sich bewusst werden, dass Lernen über Sexualität in allen Fächern stattfindet, auch wenn dies nicht intendiert ist, z.B. beim Analysieren von Romanen und Gedichten im Sprachenunterricht. Um dieses zu ermöglichen, müssen Universitäten Sexualpädagogik in die Lehramtsausbildung integrieren. Für die Entwicklung einer kompetenten pädagogischen Haltung in diesem Themenfeld gehört auch eine Selbstreflexion über die eigene sexuelle Bildung und deren Einflüsse auf das eigene pädagogische Handeln (vgl. Winheller 2015). Die Erfahrungen, z.B. auch aus dem Braunschweiger Zentrum für Gender Studies, zeigen dabei: Wenn Lehramtsstudierende sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen in ihrem Studium behandeln, fällt es ihnen leichter, diese kompetent in ihren eigenen späteren Unterricht einzubauen (vgl. auch Götschel 2015, S. 506).

Literatur

GÖTSCHEL, HELENE (2015): Geschlechtervielfalt in der Lehramtsausbildung. In: Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: Transcript, S. 489-515.

LAPPER, JANA (2017): Sexuelle Vielfalt in der Pädagogik: Mehr Regenbogen an der Uni? In: Leipziger Volkszeitung. [<http://www.lvz.de/Thema/Specials/Campus-Online/Lehre-Forschung/Sexuelle-Vielfalt-in-der-Paedagogik-Mehr-Regenbogen-an-der-Uni>], eingesehen am: 06.12.2018].

NITSCHKE, JÖRG (2018): Zum Umgang mit dem Thema „Sexualität“ in Schule und Elternhaus. Interview mit Jörg Nitschke. In: Online-Debattenportal zu Politik und Zeitgeschehen der Friedrich-Ebert-Stiftung. [<https://www.isp-sexualpaedagogik.org/downloadfiles/Nitschke%20-%20Interview%20Friedrich-Ebert-Stiftung.pdf>], eingesehen am 06.12.2018].

SIELERT, UWE (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. Zweite erweiterte und aktualisierte Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

VIelfALT LEHREN! (2018): Perspektiven und Erfahrungen von Dozierenden zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Lehre des Lehramtsstudiums. Bericht zur Datenerhebung in Leipzig. Göttingen: Edition Waldschlösschen.

WINHELLER, SANDRA (2015): Biographische Selbstreflexion und Gender-Kompetenz. In: Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: Transcript, S. 461-488.

Weiterführende Literatur

YOUNG-POWELL, ABBY (2016): ‚It’s not all anal sex‘: the German schools exploring love, equality and LGBT issues. In: The Guardian [<https://www.theguardian.com/education/2016/nov/23/its-not-all-anal-sex-the-german-schools-exploring-love-equality-and-lgbt-issues>], eingesehen am: 06.12.2018]

Autor*innen

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net). Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Dr. Carolin Vierneisel lehrt und forscht an der Universität Leipzig am Arbeitsbereich Schulpädagogik / Schulentwicklungsforschung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Kontext Schule. Sie ist Projektkoordinatorin von „Vielfalt lehren!“ im Modellprojekt „Akzeptanz für Vielfalt“ der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ. Kontakt: carolin.vierneisel@uni-leipzig.de

Juliette Wedl, Annette Bartsch, Pascal Mennen

Vielfalt. Kompetent. Lehren.

Eine Fort- und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte zu genderreflektierter und diskriminierungskritischer Pädagogik

Aufbauend auf unseren Erfahrungen aus zwei drei-moduligen Lehrkräftefortbildungen, die wir 2017/18 und 2018/19 im Rahmen von „Akzeptanz für Vielfalt!“ durchgeführt haben bzw. werden, stellen wir ein modulares Fort- und Weiterbildungskonzept für pädagogische Fachkräfte vor. Dieses besteht aus einem dezentralen Basismodul und zentralen weiterführenden Modulen, die verschiedene Schwerpunkte setzen wie Methodenanwendung, Beratungskompetenz und Organisationsentwicklung.

Was kann ich dazu beitragen, dass sich die Schüler*innen in ihren Geschlechtsidentitäten und in ihrer sexuellen Orientierung anerkannt fühlen? Wie kann ich im Schulalltag angemessen auf diskriminierende Situationen reagieren? Mit welchen Materialien und Strategien kann ich Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in den Fachunterricht und in den Schulkontext integrieren? Diesen und ähnlichen Fragen widmet sich unsere mehrmodulige Fort- und Weiterbildung. Ziel ist die Sensibilisierung und Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Schulstufen und Schulformen für Vielfalt* – das Sternchen steht in diesem Fall für unser intersektionales Verständnis von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Gestärkt wird die Handlungskompetenz in Interaktionen, im Unterricht und in den Strukturen.

Modularer Fort- und Weiterbildungsbaukasten mit System

Alle Module setzen sich aus einer Mischung aus Theorie, Reflexion und Praxis zusammen; sie vermitteln Wissen, sensibilisieren – auch durch Selbstreflexion und biographische Ansätze – und geben Tipps, Materialien und Raum, um die praktische Umsetzung vorzubereiten und auszuwerten. Die Gewichtung dieser Anteile in den Modulen ist jeweils unterschiedlich. Doch bieten alle Module immer auch konkrete Ansätze für die eigene Arbeit. Angeboten werden sechs Module, die teils miteinander verknüpft, teils unabhängig voneinander sind. Sie ergänzen sich und können je nach Inter-

essenlage ausgesucht werden. Über welches Modul der Einstieg stattfindet, bleibt den Teilnehmenden überlassen – Voraussetzung ist lediglich ein primäres Grundlagenwissen, das dem Inhalt des Basismoduls G1 „Vielfalt* kurz erklärt“ entspricht. Weitergehendes Genderwissen im Vertiefungsmodul G2 wird für Lehrkräfte als Ergänzung dringend empfohlen, sie können jedoch auch den Abschluss einer individuell gewählten Modulreihe bilden. So bleibt der Fort- und Weiterbildungszyklus möglichst flexibel entsprechend der Bedarfe der Teilnehmenden zusammenstellbar.

Genderwissen (G):

Basismodul G1 „Vielfalt* kurz erklärt“

Das Modul bietet eine auch spielerische Einführung in das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt*. Es vermittelt allgemeine Grundlagen für all diejenigen, die einen ersten Blick auf das Thema werfen oder mit einer grundlegenden Einarbeitung beginnen möchten. Neben kleinen Übungen werden die verschiedenen Begriffe sowie das Akronym LSBAT*I*Q gemeinsam erarbeitet und ihre Relevanz im Schulalltag der Teilnehmenden reflektiert. Zudem präsentieren wir Studienergebnisse. Materialien und Tipps aus der Praxis von pädagogischen Fachkräften geben erste Ansätze für die Umsetzung im eigenen Arbeitskontext und wir schauen gemeinsam, welche kleinen Veränderungen zu einer größeren Berücksichtigung von Vielfalt* führen können.

Vertiefungsmodul G2 „Geschlechterwissen für die Schulpraxis“

Dieses Modul kann nach Bedarf zur Vertiefung des Themas besucht werden. Es ist für alle offen, denen das Basiswissen von G1 bekannt ist, d.h. auch anderweitig informierte Fachkräfte können dieses Modul besuchen. Hier werden weiterführende Kenntnisse zu Vielfaltsdimensionen und Differenzkategorien vermittelt, z.B. die verschiedenen Ebenen von Geschlecht → **Thematische Einleitung**, die intersektionale Verschränkung mit anderen Differenzkategorien wie ethnisch-kulturelle oder sozio-ökonomische Herkunft → **Diversität**, den Zusammenhang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Zick u.a. 2011) und der aktuelle wissenschaftliche Forschungsstand in der Fachwissenschaft Biologie. Auch in diesem Modul stehen die pädagogische Praxis und die Relevanz im Kontext Schule im Mittelpunkt der Betrachtungen.

Methodenanwendung (M):

Modul M1 & M2: „Unterricht vielfältig gestalten“

Für dieses Doppelpaket aus zwei Methodenmodulen ist ein Grundlagenwissen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt Voraussetzung – dieses muss nicht über den Besuch des Basismoduls G1 erfolgt sein. In den beiden aufeinander aufbauenden Methodenmodulen stehen Ansätze, Methoden und Konzepte zum Umgang mit Vielfalt und Differenz im Fach- und Projektunterricht im Mittelpunkt. Anhand verschiedener Material- und Methodensammlungen u.a. aus dem Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“ werden konkrete Anwendungen für den eigenen Unterricht gesichtet, Umsetzungen diskutiert und – nach einer Praxisphase zwischen M1 und M2 – die Erfahrungen in der Umsetzung reflektiert. Die Teilnehmenden bekommen einen Einblick in die genderreflektierte Pädagogik¹ → **Queere Pädagogik**, in konstruktive und dekonstruktive Ansätze und in zahlreiche vielfaltsinklusive Bildungsbausteine. Zudem bieten die beiden Module die Möglichkeit, die eigenen Erfahrungen und die eigene Lehrpraxis zu reflektieren und neue Handlungskompetenzen zu erproben.

Organisationsentwicklung (O):

Modul O1 „Schule diversitätsoffen gestalten“

Geht der Blick auf die Organisation Schule, so geraten strukturelle Fragen und die Möglichkeit jeder

einzelnen Person, diese zu verändern, in den Fokus: Wie kann die Schule sexuelle und geschlechtliche Vielfalt unterstützen? Eine wichtige Rolle spielen hier u.a. das Kollegium, seine Vielfalt sowie seine Reflexions- und Fortbildungsbereitschaft, das Vorhandensein von Schutzräumen und unterstützenden Strukturen für LSBAT*I*Q Menschen, eine vielfaltsoffene Schulkultur und schulische Richtlinien und Grundsätze. Ausgehend von den konkreten Situationen an den Schulen der Teilnehmenden werden realistische konkrete Schritte entwickelt, die zu einer diversitätsoffeneren Schule beitragen können. Für die Teilnahme an diesem Modul ist ein Grundwissen (siehe Basismodul G1) Voraussetzung.

Beratungskompetenz (B):

Modul B1 „Diversitätssensible Beratung im Schulkontext“

Beratungslehrkräfte und allgemein pädagogische Fachkräfte kommen in die Situation, in LSBAT*I*Q-Fragen um Rat gebeten zu werden. Um das Thema in Gesprächen mit Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen und der Schulleitung kompetent vertreten zu können, gilt es, über gute Gesprächs- und Argumentationsstrategien nachzudenken. Die eigenen Praxiserfahrungen werden reflektiert und neue Strategien erprobt, um diese für künftige Beratungskontexte zu nutzen.

Dezentrale und zentrale Angebote

Bisher fanden alle Module der staatlich anerkannten Lehrkräftefortbildung „Vielfalt. Kompetent. Lehren. Geschlechterreflektierte und diskriminierungskritische Pädagogik im Schulkontext“ an der Akademie Waldschlösschen bei Göttingen statt und wurden aus Projektmitteln finanziert.² Zukünftig soll das einführende Basismodul G1 zur Sensibilisierung als dezentrales Angebot über die regionalen Niedersächsischen Kompetenzzentren angeboten werden. Dies ist für ein Flächenland wie Niedersachsen unabdingbar, um möglichst viele pädagogische Fachkräfte zu erreichen. Das Modul kann auf einen halben oder ganzen Tag konzipiert werden. Die weiterführenden Module sind mehrtägig mit Übernachtungen angelegt und werden zentral an der Akademie Waldschlösschen angeboten. Die Akademie fördert in ihrer Bildungs- und Vernetzungsarbeit als Schnittstelle zwischen queerer Community und Mehrheitsgesellschaft die Sichtbarkeit



und gesellschaftliche Teilhabe von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Als staatlich anerkannte Heimvolkshochschule mit Übernachtungsmöglichkeiten und Verpflegung bietet sie einen idealen Lernort für ein intensives Lernerlebnis mit vielfältigen Möglichkeiten für den Austausch und die Vernetzung. Die so ermöglichte Auszeit für die Fort- und Weiterbildung erweist sich als besonders wertvoll.

Fort- und Weiterbildungsteam

Die Fort- und Weiterbildungsreihe verfolgt einen mehrdimensionalen Ansatz durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden und didaktischer Instrumente. Sie vermittelt Wissen, sensibilisiert, trägt zur (Selbst-)Reflexion bei und gibt Handlungsstrategien an die Hand. Die Teamer*innen bringen dabei unterschiedliche Perspektiven auf das Thema mit: die Soziologin Annette Bartsch ist Leiterin der Zentralstelle für Weiterbildung der TU Braunschweig, langjährig Dozentin im Lehramtsstudium sowie Mutter mehrerer Kinder in verschiedenen Schulen. Pascal Mennen ist Lehrer an einer niedersächsischen Schule, an der er eine AG Queer leitet sowie in zahlreichen queeren Organisationen, wie zum Beispiel SCHLAU Niedersachsen aktiv. Juliette Wedl hat Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Politikwissenschaft studiert. Sie ist freiberufliche Gender Trainerin und Coach und hat seit 2008 die Geschäftsführung des Braunschweiger Zentrums für Gender Studies inne. Sie ist Autorin des Lehr-Lernspiel „Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben“.

Bisherige Erfahrungen

Das bisherige Konzept mit drei Modulen (Modul 1 „Geschlechterwissen praktisch“, Modul 2 „Handlungskompetenz erproben“ und Modul 3 „Schule ändern“) über insgesamt sieben Tage wurde sehr gut angenommen. Auch die Evaluation der Universität Leipzig ergab eine außerordentlich positive Rückmeldung der Teilnehmer*innen des Modellprojektes 2017/18. Aus diesem ersten Durchgang entsteht die Fachtagung Queere Pädagogik, die als Pendant zum Treffen Schwuler Lehrer und Lesbischer Lehrerinnen einen regelmäßigen Austausch zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Schule ermöglichen soll. Erstmals findet sie vom 2.-4. Oktober 2019 statt³.

Empfehlung zur Umsetzung eines Beschlusses des Landtages

Ausgehend von der Akademie Waldschlösschen werden Gespräche geführt, um dieses überarbeitete Fort- und Weiterbildungskonzept in die Regelstrukturen zu integrieren. Damit soll endlich dem Beschluss des Niedersächsischen Landtages (2014, S. 2) entsprochen werden, in dem es heißt: „Der Landtag bittet die Landesregierung, 1. in die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte qualifizierte Angebote aufzunehmen, durch die die Lehrkräfte für die Diversität der sexuellen und geschlechtlichen Identitäten sensibilisiert und für den Umgang mit der Vielfalt qualifiziert werden, (...)“. Dafür müssen diese wie auch ähnliche Fortbildungen in das reguläre Angebot der Lehrkräftefortbildungen in Kooperation der Akademie Waldschlösschen mit dem NLQ, dem Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, verankert und zentral finanziert werden.

Für Rückfragen wenden Sie sich bitte an:

Kevin Rosenberger, M.A.

Projektkoordinator „Akzeptanz für Vielfalt - gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“

Tel.: 05592 / 9277-26

info@akzeptanz-fuer-vielfalt.de

www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de

¹ Wir sprechen von genderreflektierter Pädagogik, wobei gender sowohl die verschiedenen Dimensionen von Geschlecht als auch sexuelle Orientierung umfasst → [Thematische Einleitung](#). Alternativ wird auch von queerer Pädagogik gesprochen.

² Die beiden Durchläufe 2017/18 und 2018/19 fanden bzw. finden im Rahmen des Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt - gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ der Akademie Waldschlösschen (www.waldschloessen.org) im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) statt. „Hochschule lehrt Vielfalt!“ ist Teil dieses Modellprojektes.

Mehr unter www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/akzeptanz00.html

³ www.waldschloessen.org/de/veranstaltungsdetails.html?va_nr=9844

Literatur

NIEDERSÄCHSISCHER KULTUSAUSSCHUSS (2014): Beschlussempfehlung „Schule muss der Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten gerecht werden - Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen fördern - Diskriminierung vorbeugen“. [www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen_17.../17-2348.pdf, eingesehen am 12.12.2018.]

ZICK, ANDRAS / KÜPPER, BEATE / HÖVERMANN, ANDREAS (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.). Berlin. [library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf, eingesehen am 05.12.2018].

Autor*innen

Juliette Wedl ist Diplom-Soziologin mit den Nebenfächern Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Psychologie. Zudem studierte sie zwei Jahre Gesellschaftslehre und Kunst auf Lehramt. Sie ist Geschäftsführerin des Braunschweiger Zentrums für Gender Studies und leitet das Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“. Sie ist Autorin des Spiels „Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben“ (www.identitaetenlotto.de) und Ko-Herausgeberin des Sammelbandes „Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung“. Kontakt: j.wedl@tu-braunschweig.de, juliette.wedl@identitaetenlotto.de

Annette Bartsch ist Soziologin, Leiterin der Zentralstelle für Weiterbildung der TU Braunschweig, langjährig Dozentin im Lehramtsstudium sowie Mutter mehrerer Kinder in verschiedenen Schulen. Kontakt: an.bartsch@tu-braunschweig.de

Pascal Mennen ist Lehrer an einer niedersächsischen Schule, an der er eine AG Queer leitet sowie in zahlreichen queeren Organisationen, wie zum Beispiel SCHLAU Niedersachsen aktiv. Kontakt: mennen@posteo.de



Carolin Vierneisel

Vielfalt Lehren! Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Lehramtsstudium. Eine Forschungs- und Netzwerkstelle im Rahmen des Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“

Im Rahmen des Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt!“ wurde neben „Hochschule lehrt Vielfalt!“ das Teilprojekt „Vielfalt Lehren!“ durchgeführt. Es legt den Schwerpunkt auf die Bedarfe und Strategien, um Vielfalt in die Lehramtsausbildung an Hochschulen zu integrieren. Eine kurze Projektvorstellung.

Studien zu Coming Out Erfahrungen und psychosozialen Belastungen von queeren Kindern und Jugendlichen (bspw. Krell & Oldemeier 2018) verdeutlichen den Bedarf, Lehrpersonen an Schulen für die Bedeutung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (kurz: Vielfalt*) zu sensibilisieren. Nur selten wird dabei der Blick auf diejenigen geworfen, die angehende Lehrpersonen ausbilden: Dozierende im Lehramtsstudium.

Die Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!*¹ adressiert die Gruppe der Dozierenden im Lehramtsstudium an der Universität Leipzig, um diese zu Vielfalt* in der Lehramtslehre zu sensibilisieren, zu qualifizieren und zu aktivieren. Theoretisch basiert die Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle auf den Grundlagen queerer Pädagogiken (z.B. Kumashiro 2003) und heteronormativitätskritischer (Hartmann & Klesse 2007) und intersektionaler Perspektiven (Crenshaw 1989).

Perspektiven und Erfahrungen von Dozierenden

In der ersten Projektphase wurden an mehreren sächsischen und niedersächsischen Hochschulen anhand eines quantitativen Onlinefragebogens die Perspektiven von Lehramtsdozierenden auf Vielfalt* in der Lehre erhoben. In der für die Universität Leipzig bereits ausgewerteten Erhebung² zeigte sich, dass jede 5. Person der 138 Befragten es für eher oder gar nicht bedeutsam hält, dass Lehramtsstudierende im Studium lernen, Vielfalt* im Unterricht zu thematisieren. In Bezug auf ihre eigene Lehre geben 73% an, Vielfalt* in der Vergangen-

heit bereits in der Interaktion mit Studierenden berücksichtigt zu haben, 62% thematisierten Vielfalt* als Inhalt ihrer Lehrveranstaltung und noch 47% wendeten bereits vielfalts*sensible Didaktik in der Lehre an. Die Berücksichtigung von Vielfalt* in der Lehre variiert dabei über Statusgruppen und Bereichszugehörigkeiten hinweg. Die größte Befürchtung bei der Berücksichtigung von Vielfalt* in der Lehre ist die Sorge, auf Fragen von Studierenden nicht adäquat antworten zu können (23%). Innerhalb des Arbeitsumfeldes wurde Vielfalt* in der Lehre bereits von jeder 5. vorgesetzten Person und bei 64% von Kolleg_innen als Thema der Lehre angesprochen.

Die Daten zeigen gruppenspezifische Bedarfe in der Adressierung von Vielfalt* in der Lehre. Eine Stärkung der Sicherheit im Umgang mit Vielfalt* in der Lehre scheint genauso notwendig wie eine ausgedehntere Verankerung in den verschiedenen Arbeitsbereichen.

Für das Projekt wurden vier Säulen im weiteren Vorgehen identifiziert: Vielfalts*bezogene Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen unterschiedlicher Formate, Peer-Angebote, (Zugang zu) Materialien und (Hochschul-)Politik. Auch ist eine Initiative „Professur der Vielfalt*“ angedacht, durch die das Thema strukturell stärker an den Arbeitsbereichen sichtbar gemacht werden kann, indem mannigfaltige Berücksichtigung und Präsenz von Vielfalt durch ein Siegel ausgezeichnet wird. Darüberhinaus ist ein Konzept für eine 3-modulige Fortbildung für Hochschullehrende im Bereich Vielfalt*

in der Lehre in Erarbeitung und Erprobung. Weitere Informationen und Dokumente wie z.B. eine Bibliographie zu Basisliteratur zur Thematik sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im (Lehramts-)Studium sind auf der Website von Akzeptanz für Vielfalt veröffentlicht (www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de).

¹ Vielfalt Lehren! ist ein 3-jähriges Kooperationsprojekt der Professur Schulpädagogik/ Schulentwicklungsforschung und dem Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung an der Universität Leipzig als Teilprojekt im Rahmen des Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt - gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie Leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

² Der Ergebnisband der Datenerhebung in Leipzig steht als Download unter www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de zur Verfügung.

Literatur

CRENSHAW, KIMBERLE. 1989. „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics“. The University of Chicago Legal Forum 140: 139-67.

HARTMANN, JUTTA / KLESSE, CHRISTIAN. 2007. „Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung“. In Heteronormativität: Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht, herausgegeben von Jutta Hartmann, Christian Klesse, Peter Wagenknecht, Bettina Fritzsche, und Kristina Hackmann, 9-15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KRELL, CLAUDIA / OLDEMEIER, KERSTIN. 2018. Coming-out - und dann ...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und Erwachsenen in Deutschland. Bd. 10170. Schriftenreihe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

KUMASHIRO, KEVIN K. 2003. „Queer Ideals in Education.“ Journal of Homosexuality 45 (2-4): 365-67.

Autor*in

Dr. Carolin Vierneisel lehrt und forscht an der Universität Leipzig am Arbeitsbereich Schulpädagogik/ Schulentwicklungsforschung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Kontext Schule. Sie ist Projektkoordinatorin von „Vielfalt lehren!“ im Modellprojekt „Akzeptanz für Vielfalt“ der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ. Kontakt: carolin.vierneisel@uni-leipzig.de



**Akzeptanz
für Vielfalt**
gegen Homo-, Trans
und Inter*feindlichkeit*

**Vielfalt
Lehren!**

Ein Kooperationsprojekt zwischen
der Akademie Waldschlösschen
und der Universität Leipzig
im Rahmen des Modellprojekts
»Akzeptanz für Vielfalt«

Nathalie Schlenzka, Charlotte Kastner

Diskriminierungsschutz im Bildungsbereich und Einblicke in die Arbeit der Antidiskriminierungsstelle des Bundes

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) bietet Diskriminierungsschutz im Bereich Beschäftigung und Beruf sowie bei privaten Versicherungen und Massengeschäften, bleibt für Schüler*innen und Eltern an staatlichen Schulen jedoch ohne Rechtsfolgen. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes unterstützt schulische Akteur*innen durch verschiedene Projekte dabei, sich für einen aktiven Diskriminierungsschutz an Schulen einzusetzen und damit bestehenden Rechtslücken vorzubeugen.

Das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* (AGG) schützt Menschen, die aus rassistischen Gründen oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität benachteiligt werden.

Mit Inkrafttreten des Gesetzes im Jahr 2006 wurde die *Antidiskriminierungsstelle* des Bundes (ADS) eingerichtet, die Menschen, die Diskriminierung erlebt haben, durch eine *juristische Erstberatung* unterstützt. Diese ist voraussetzungsfrei, kostenlos und nicht an Fristen gebunden und informiert über die Rechtslage sowie über mögliche Ansprüche. Neben der Beratung von Betroffenen sammelt und analysiert die Antidiskriminierungsstelle *Forschung* zum Thema Diskriminierung in Deutschland, um Forschungslücken zu identifizieren und mit geeigneten Studien zu schließen. Zudem hat sie die Aufgabe, dem Bundestag alle vier Jahre – gemeinsam mit den zuständigen Beauftragten der Bundesregierung und des Bundestages – einen Bericht über Benachteiligungen zu den im AGG genannten Merkmalen vorzulegen. Mit Broschüren und Kampagnen informiert die Antidiskriminierungsstelle im Rahmen der *Öffentlichkeitsarbeit* über das AGG sowie bestehende Diskriminierungsrisiken in der Gesellschaft.¹

Das AGG schützt insbesondere vor Diskriminierung im Bereich Beschäftigung und Beruf sowie im Bereich von privaten Versicherungen und Massengeschäften, also Alltagsgeschäften (z.B. Einkäufe, Gaststätten- oder Diskothekenbesuche), die typischerweise ohne Ansehen der Person getätigt

werden.² Damit bietet das AGG auch einen arbeits- und beamtenrechtlichen *Diskriminierungsschutz* für alle Beschäftigten an Schulen. Für Schüler*innen und deren Eltern an staatlichen Schulen bleibt das AGG jedoch ohne Rechtsfolgen. Ein Diskriminierungsschutz für diese Gruppe lässt sich aber aus Art. 3 Grundgesetz ableiten. Im Bildungsbereich sind Schüler*innen lediglich an Schulen, in denen ein privatrechtlicher Unterrichtsvertrag geschlossen wird (z.B. Privatschulen, Nachhilfeeinrichtungen), durch das AGG vor Diskriminierung durch die Bildungseinrichtung selbst geschützt. Im Gegensatz dazu sind Schulen als Arbeitgeber*innen verpflichtet, für ihre Beschäftigten Maßnahmen zum Schutz vor Benachteiligungen zu ergreifen. Darunter fällt auch die Einrichtung von Beschwerdestellen, da das AGG allen Beschäftigten ein umfassendes Beschwerderecht bei Diskriminierung einräumt.³

Schulen stehen aber bereits durch Artikel 3 des Grundgesetzes in der Verantwortung, sich aktiv für die Beseitigung von Diskriminierungen einzusetzen und eine diskriminierungsfreie Bildung zu ermöglichen: Das Recht auf Bildung – und damit das Recht auf *diskriminierungsfreie Bildungsteilhabe* – ist ein Menschenrecht und in verschiedenen völkerrechtlichen Verträgen festgeschrieben (z.B. Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) und damit geltendes Recht in Deutschland.⁴ Zwar ist das Recht auf Bildung in fast allen *Landesschulgesetzen* verankert, Diskriminierungsverbote und Ausführungen zu Beschwerderechten von Schüler*innen sind aber nur selten enthalten. Konkrete

Regelungen zur Rechtsdurchsetzung im Fall von Diskriminierung sind in den Landesschulgesetzen selten weiter ausdifferenziert.⁵ Entsprechende Änderungen von Schulgesetzen, um dem Diskriminierungsschutz von Schüler*innen und Eltern gerecht zu werden sind daher aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle zu prüfen.⁶

Der Auftrag zum Schutz vor Diskriminierung wird an Schulen und schulische Akteur*innen auch durch die Kultusministerkonferenz (KMK) herangezogen: „Sie [die Schule] tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung“ (KMK 2013, S. 3).

Gerade weil das AGG Schüler*innen an öffentlichen Schulen keinen ausreichenden Diskriminierungsschutz im Bildungsbereich bietet, möchte die Antidiskriminierungsstelle des Bundes Schulen und schulische Akteur*innen durch verschiedene Projekte dabei unterstützen, sich aktiv für den Schutz vor Diskriminierung einzusetzen:

- ✿ Der *Schulwettbewerb fair@school* wird seit 2017 von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes gemeinsam mit dem Cornelsen Verlag durchgeführt. Hier werden vorbildhafte Schulprojekte ausgezeichnet, die sich gegen Diskriminierung und für Vielfalt im Schulalltag einsetzen. Ziel ist es, Schulen durch den Wettbewerb zu motivieren, Diskriminierung zu verhindern, und Vielfalt und Chancengerechtigkeit als Werte im Unterricht zu fördern. Damit soll das Recht auf einen fairen Schulalltag und diskriminierungsfreie Bildung gestärkt werden.⁷
- ✿ Im *Themenjahr „Gleiches Recht für jede Liebe“* hat sich die Antidiskriminierungsstelle 2017 intensiv mit Diskriminierungen anhand der sexuellen Identität beschäftigt. Die Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung zu Einstellungen gegenüber homo- und bisexuellen Personen zeigen, das Vorbehalte und Berührungsängste umso ausgeprägter sind, je näher das Thema ins



Der **Praxisleitfaden „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden“** gibt Hinweise zum Abbau von Diskriminierung und richtet sich an Lehrer*innen, Schulleitungen und das pädagogische Personal an Schulen, an Mitarbeitende von Schulverwaltungen, aber auch an außerschulische Akteure wie Elternvereine und zivilgesellschaftliche Organisationen aus dem Bereich der Antidiskriminierungsarbeit. Der Leitfaden liefert Ideen für konkrete Maßnahmen sowie bestehende Beispiele guter Praxis an Schulen und zeigt auf, wo Diskriminierung an Schulen stattfindet, welche Auswirkungen Diskriminierungserfahrungen auf Betroffene haben, welchen rechtlichen Diskriminierungsschutz es im Bereich Schule gibt und wie Antidiskriminierung nachhaltig verankert werden kann. Ergänzend gibt es auf der Internetseite der Antidiskriminierungsstelle eine umfassende Liste mit **Hinweisen und Kontaktmöglichkeiten** rund um das Thema Antidiskriminierung im Schulalltag.



Private hineinreicht: Jede*r zehnte Befragte hätte ein Problem mit einer lesbischen Arbeitskollegin oder einem schwulen Arbeitskollegen. Wenn dagegen das eigene Kind homosexuell ist, fänden dies rund vier von zehn Befragten eher oder sehr unangenehm. Fast neun von zehn Befragten sprechen sich jedoch auch dafür aus, dass Schulen den Schüler*innen Akzeptanz gegenüber homo- und bisexuellen Personen vermitteln sollen (Küpper/Klocke/Hoffmann 2017, S. 49ff).

In der schulischen Realität ist dieses Ziel oftmals noch nicht erreicht und Diskriminierung aufgrund der sexuellen oder geschlechtlichen Identität ist weit verbreitet: So ist beispielsweise der Gebrauch von ‚Lesbe‘ oder ‚Schwuchtel‘ als Schimpfwort keine Seltenheit. Die fehlende Akzeptanz und auch die Nicht-Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt stellen ein hohes Diskriminierungsrisiko für LSBAT*I*Q-Personen dar. Dies betrifft alle am Schulalltag beteiligten Akteur*innen, insbesondere Schüler*innen und Lehrer*innen.

Im Rahmen des Themenjahres hat die Antidiskriminierungsstelle eine *Befragung von LSBAT*I*Q-Lehrkräften* zu ihren Diskriminierungserfahrungen und ihrem Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in den Lehrplänen einen Einfluss darauf hat, ob LSBAT*I*Q-Lehrkräfte an Schulen offen mit ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Identität umgehen. Und auch von Diskriminierungserfahrungen aufgrund der LSBAT*I*Q-Identität berichten die Lehrkräfte signifikant seltener, wenn sie von ihren Arbeitgeber*innen über den AGG-Schutz aufgeklärt wurden, wenn es an ihrer Schule eine Beschwerdestelle für Beschäftigte gibt, wenn die Verhinderung von Gewalt, Mobbing oder Diskriminierung als Ziel in der Schulordnung oder dem Leitbild der Schule erwähnt wird und wenn sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den offiziellen Lehrplänen thematisiert wird (ADS 2017, S. 44f.). Die Ergebnisse zeigen, dass eine gelebte Antidiskriminierungskultur in Schulen zum Abbau von Diskriminierung beitragen kann. Schulen sind Orte, an denen jeder Mensch zumindest in einer bestimmten und besonders prä-

genden Lebensphase erreicht werden kann. Damit stellen sie Orte dar, an denen ein zentraler Beitrag dazu geleistet werden kann, dass Menschen ihren Mitmenschen mit Respekt begegnen.

¹ Mehr Informationen unter www.antidiskriminierungsstelle.de

² Weiterführend: ADS (2018a, 2018b, 2018c).

³ Weiterführend: ADS (2014).

⁴ Ausführlich: Niendorf/ Reitz (2016).

⁵ Ausführlich: ADS (2013).

⁶ Ausführlich: Hashemi Yekani/ Ilius (2016).

⁷ Mehr Informationen unter www.fair-at-school.de

Literatur

ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (2017): LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/LSBTIQ_Lehrkraeftebefragung.pdf?__blob=publicationFile&v=1, eingesehen am: 13.12.2018]

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, eingesehen am: 13.12.2018]

KÜPPER, BEATE / KLOCKE, ULRICH / HOFFMANN, LENA-CARLOTTA (2017): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.

Weiterführende Literatur

ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (2018a): AGG-Wegweiser: Erläuterungen und Beispiele zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz. [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Wegweiser/agg_wegweiser_erlaeuterungen_beispiele.pdf?__blob=publicationFile, eingesehen am: 13.12.2018]

ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (2018b): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=2, eingesehen am: 13.12.2018]

ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (2018c): Diskriminierung im Schulalltag. Ansprechpartner_innen und weiterführende Informationen. [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Serviceiteil_Schule.html?nn=8021350, eingesehen am: 13.12.2018]

ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (2014): Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich. [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/Leitfaden-Diskriminierung-Hochschule-20130916.pdf?__blob=publicationFile, eingesehen am: 13.12.2018]

ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (2013): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes durch die Hochschule Esslingen. [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Schutz_vor_Diskriminierung_im_Schulbereich.pdf%3F__blob%3DpublicationFile, eingesehen am: 13.12.2018]

HASCHEMI YEKANI, MARYAM / ILIUS, CARSTEN (2016): Rechtlicher Rahmen für eine unabhängige Beschwerdestelle zum Schutz gegen Diskriminierung in Berliner Schulen. Rechtsgutachten im Auftrag der GEW BERLIN. Hg. v. Gewerkschaft für Erziehung und Bildung, Landesverband Berlin. Berlin: Concept Medienhaus GmbH. [https://www.gew-berlin.de/public/media/GEW%20BERLIN_Rechtsgutachten%20Schutz%20gegen%20Diskriminierung%20in%20Berliner%20Schulen.pdf, eingesehen am: 13.12.2018]

NIENDORF, MAREIKE / REITZ, SANDRA (2016): Analyse: Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Hg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin: Druckteam. [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Menschenrecht_auf_Bildung_im_deutschen_Schulsystem_Sep2016.pdf, eingesehen am: 13.12.2018]

Autor*innen

Nathalie Schlenzka ist stellvertretende Leiterin und

Charlotte Kastner Referentin im Referat „Forschung und Grundsatzangelegenheiten“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

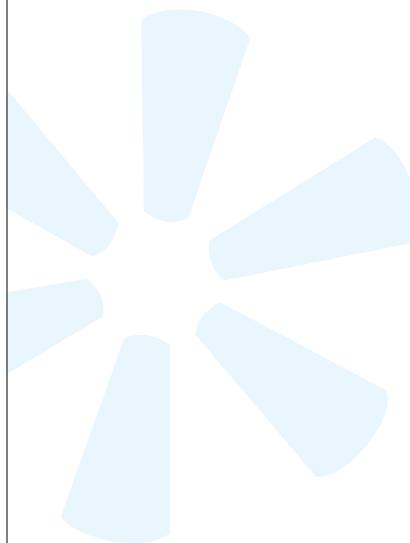
Kontakt:

Nathalie.Schlenzka@ads.bund.de

Charlotte.Kastner@ads.bund.de

www.antidiskriminierungsstelle.de

Tel.: 030 18555 1855



Alexander Lotz

„An meiner Schule bin ich offenbar leider die einzige queere Lehrkraft!“

LSBAT*I*Q-Personen sind an vielen Schulen noch weitgehend unsichtbar. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Unterrichtsthemen gelten gemeinhin immer noch als Tabu oder werden als „heiße Eisen“ wahrgenommen. Dabei gibt es inzwischen vielfältige Unterstützungsstrukturen für LSBAT*I*Q-Lehrkräfte und jene Kolleg*innen, die LSBAT*I*Q-Themen im Unterricht aufgreifen möchten. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ist hierbei neben anderen Stellen eine hilfreiche und verlässliche Ansprechpartnerin.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) versteht sich als Bildungsgewerkschaft. Das bedeutet, dass sie sich neben dem Eintreten für Arbeitnehmer*innenrechte, gute Arbeitsbedingungen und faire Bezahlung auch in gleichem Maße für gleich gute Bildungschancen für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen einsetzt. Dies umfasst seit längerem auch den Einsatz für LSBAT*I*Q-Lehrkräfte und -Themen in der Schule und im Unterricht. Auf Bundesebene zuständig ist dabei besonders die AG LSBTI in der GEW. Sie hat seit ihrer Gründung eine Vielzahl von Unterstützungsstrukturen geschaffen bzw. ist durch eine entsprechende Vernetzung und Expertise ihrer Mitglieder in der Lage, auf entsprechende Unterstützungsstrukturen zu verweisen. In der AG vernetzen sich Kolleg*innen aus einzelnen GEW-Landesverbänden. In der Regel engagieren sich diese Kolleg*innen auch in LSBAT*I*Q-Gruppen auf Ebene ihres Landesverbandes, sofern es dort eine LSBAT*I*Q-Gruppe gibt. Die AG ist auf Bundesebene an den Vorstandsbeiratsbereich Frauenpolitik angebunden. Die AG LSBTI in der GEW versteht sich als Expert*innengruppe für LSBAT*I*Q-Themen in der GEW. Insofern handelt es sich dabei nicht um einen Schutzraum für LSBAT*I*Q-Kolleg*innen. Die Mitglieder der AG sind in der Regel selbst LSBAT*I*Q. Dennoch steht die AG allen Kolleg*innen offen.

Curriculare Mitbestimmung

Bezüglich der Frage danach, ob und wie LSBAT*I*Q-Themen im Unterricht behandelt werden können oder sollen, hilft ein Blick in die jeweiligen

Rahmenrichtlinien, Lehrpläne oder Curricula für die einzelnen Unterrichtsfächer in den jeweiligen Bundesländern. Die Bundesländer haben ihre Curricula bezüglich des Umgangs mit und der Thematisierung von LSBAT*I*Q in Schule und Unterricht in der Regel abhängig von den politischen Mehrheiten unterschiedlich weit entwickelt. Das Land Berlin ist dabei ein Beispiel für Bundesländer, in denen es sehr fortschrittliche und emanzipatorische Regelungen in den Lehrplänen gibt. So verpflichtet der aktuelle Lehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I des Landes Berlin nahezu alle Lehrkräfte, in ihrem Unterricht LSBAT*I*Q zu thematisieren: Sexualerziehung und Bildung für sexuelle Selbstbestimmung sind in der Berliner Schule fachübergreifende Themen. „Dabei wird die Vielfalt der Lebensweisen, der sexuellen Orientierungen und des Geschlechts einbezogen. Sie [die Schüler*innen] können sexuelle Orientierungen von den Kategorien Geschlecht (soziales und biologisches) und Geschlechtsidentität unterscheiden. [...] Dabei ist die Akzeptanz sexueller Vielfalt ein wichtiges Ziel des Kompetenzerwerbs.“ (Senatsverwaltung 2015: S. 35). Auch im Land Hessen ist „Akzeptanz von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, trans- und intersexuellen Menschen (LSBTI)“ (HKM 2016: S. 4) ein Ziel der fächerübergreifenden schulischen Sexualerziehung. Gleichgeschlechtliche Partnerschaften sowie unterschiedliche sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten stellen dabei Themen dar, die verbindlich im Unterricht zu behandeln sind (vgl. HKM 2016: S. 5). Derart übergreifende Formulierungen finden sich jedoch nicht in allen

Bundesländern. Im Land Niedersachsen beispielsweise fehlt eine fächerübergreifende curriculare Vorgabe zur Sexualerziehung. Ein stichprobenartiger Blick in die dort geltenden Kerncurricula zeigt für das Fach Biologie zumindest, dass das Thema „Sexuelle Selbstbestimmung und Toleranz (Homosexualität, Transsexualität, Intersexualität)“ ein über die fachbezogenen Basiskonzepte hinausgehender verpflichtender Unterrichtsinhalt im Unterricht der Sekundarstufe I ist (NKM 2015: S. 79). Das Kerncurriculum für das Fach Werte und Normen zählt als möglichen Inhalt für den Kompetenzerwerb beim Leitthema Liebe und Sexualität zu Fragen von Moral und Ethik „Vorurteile gegenüber Homosexualität“ auf (NKM 2017: S. 26). Insofern können sich Lehrkräfte auf die curricularen Vorgaben der Kultusbehörden berufen, wenn sie LSBAT*I*Q-Themen im Unterricht aufgreifen. In vielen Bundesländern sind Lehrkräfte zudem verpflichtet, dies zu tun. Die Unterstützungsangebote der einzelnen Kultusbehörden für Lehrkräfte zur konkreten Umsetzung im Unterricht sind allerdings höchst verschieden: Sie reichen von umfangreichen Handreichungen (LISUM: 2008) wie beispielsweise im Land Berlin¹ bis hin zu einfachen Verweisen auf Bildungsserver wie in Niedersachsen².

Gemeinsam aktiv gegen Diffamierung / Rechtspopulismus

Allerdings sehen sich Bildungspolitiker*innen und Lehrkräfte zunehmend populistischen Anfeindungen aus rechten und konservativen Kreisen ausgesetzt und werden von diesen der so genannten „Frühsexualisierung“ von Kindern und Jugendlichen beschuldigt. Zusammenfassend gesagt wird in diesen Vorwürfen – unter Ignorieren oder Leugnen von wissenschaftlichen Erkenntnissen zur psychosozialen und soziosexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – behauptet, dass eine (zu frühe) Thematisierung von Geschlecht und Sexualität Schamgrenzen von Kindern verletze, ihre natürliche Entwicklung negativ beeinflussen könne oder sie überfordern würde. Um diese vermeintlichen Argumente zu entkräften und Lehrkräfte in ihren zeitgemäßen, positiven und pädagogisch angemessenen Haltungen zu bestärken, hat die GEW (2017) eine Broschüre herausgegeben, in welcher die o. g. Vorwürfe analysiert und durch entsprechende Argumente entkräftet und widerlegt werden.

Gespräche mit Schulbuchverlagen

Wie Melanie Bittner (2011) im Rahmen einer Schulbuchstudie im Auftrag der GEW festgestellt hat, ist die überwiegende Zahl der Lehrwerke in Bezug auf die Darstellung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mangelhaft. Die Verlage bewegen sich trotz Aufforderungen unter anderem der GEW nur sehr langsam bzw. gar nicht und verweisen in der Regel auf fehlende bzw. unterschiedliche Vorgaben der Kultusbehörden. Dennoch steht die einzelne Lehrkraft vor dem Problem im Prinzip mit stereotypisierenden bis diskriminierenden Lehrwerken arbeiten zu müssen. Wie damit allerdings pädagogisch kreativ und aufklärerisch umgegangen werden kann, zeigt die Broschüre „Geschlecht und sexuelle Vielfalt“ der GEW (2013).

Unterstützung von Lehrkräften

Wie sollen LSBAT*I*Q-Lehrkräfte mit ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität umgehen? Für die Antwort auf diese Frage gibt es kein Patentrezept. Es handelt sich um eine sehr individuelle und vor allem auch hochgradig persönliche Entscheidung, die einem niemand abnehmen oder gar vorschreiben kann. Wichtig ist, dass LSBAT*I*Q-Lehrkräfte selbstbestimmt mit dieser Entscheidung umgehen können. Dazu ist es von besonderer Bedeutung, dass sie darin bestärkt werden und Unterstützung erfahren, wenn sie sich im Kollegium, vor der Schulleitung, vor Schüler*innen und/oder Eltern outen. Die Erfahrung zeigt leider, dass Dienstherren oder Arbeitgeber*innen in Form der Schulbehörde oder der Schulleitung nicht immer angemessen darauf reagieren. Von daher ist es gut zu wissen, wo man sich Unterstützung holen kann. In erster Linie können sich Lehrkräfte an öffentlichen Schulen und Bildungseinrichtungen in privater, nicht konfessioneller Trägerschaft auf die Regelungen des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) berufen. Hier ist ganz klar definiert, dass niemand wegen seines Geschlechts oder seiner sexuellen Orientierung benachteiligt werden darf (vgl. AGG 2018 insbesondere §§1, 7, 12 und 24). So klar und eindeutig diese Regelungen im AGG auch sind – sie bleiben in der Regel abstrakt, was den konkreten Alltag von Lehrkräften in der Schule angeht. Um diese Vorstellungen mit Leben zu füllen, ist die Broschüre „Raus aus der Grauzone –



Farbe bekennen“ der GEW (2012) sehr hilfreich. Darüber hinaus kann man sich an die Landesrechtsschutzstellen der GEW wenden. In einigen Bundesländern gibt es in den Schulämtern oder bei der Kultusbehörde Ansprechpartner*innen für Diversity an Schulen.

In mehreren Bundesländern existieren inzwischen Arbeitsgemeinschaften von LSBAT*I*Q-Lehrkräften in der GEW. Diese haben je nach Bundesland unterschiedliche Namen und Zielgruppen: So wendet sich die AG Schwule Lehrer in der GEW Berlin an schwule Lehrer, während die AG LesBiSchwule Lehrer*innen in der GEW Hessen versucht, alle queeren Lehrkräfte anzusprechen. Neben kompetenter Beratung bzw. den Verweis an entsprechende Stellen findet man in diesen Gruppen auch Expertise, was den Umgang mit LSBAT*I*Q als Unterrichtsthema angeht. Stellvertretend sei an dieser Stelle die Homepage der AG Schwule Lehrer in der GEW Berlin³ genannt, auf der sich ein Pool an Unterrichtsmaterialien, Literaturlisten und Links zu weiteren Materialien befindet. Der Arbeitskreis Lesbenpolitik in der GEW Baden-Württemberg hat darüber hinaus eine eigene Handreichung zum Thema herausgebracht (Huschens 2017). Weitere Materialien findet man inzwischen auch bei der Bundeszentrale für politische Bildung in Form einer Handreichung (Bager 2018) oder Online-Materialien⁴ sowie beispielsweise auch auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg⁵. Die Lehrer*innen-Gruppen haben allerdings noch eine weitere Funktion: Durch eine sehr persönliche Begegnung ist es möglich, auch ganz individuelle Fragen in einem geschützten Rahmen zu klären. Die Gruppen sind auch bundesweit vernetzt: Zum einen über die AG LSBTI beim GEW-Hauptvorstand, die Gewerkschafts- und die bildungspolitische Arbeit zusammenführt. Zum anderen durch die bundesweiten jährlichen Treffen in der Akademie Waldschlösschen⁶ auf den Pfingsttreffen Schwuler Lehrer oder den Treffen lesbischer Lehrerinnen über Himmelfahrt, während denen Begegnungen auf einer sehr persönlichen Ebene neben Fortbildung zu pädagogischen Themen möglich sind.

Von daher sind LSBAT*I*Q-Lehrkräfte und ihre Kolleg*innen, die LSBAT*I*Q-Themen im Unterricht aufgreifen wollen, nicht allein. Hilfe, Rückendeckung, Beratung und Austausch sind über die GEW zu finden!

¹ https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/kulturelle_vielfalt/Diversitysensibles_Unterrichten_WEB_2018_10_15-2.pdf (Zugriff am 14.12.2018)

² <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=5449> (Zugriff am 14.12.2018)

³ www.schwulelehrer.de (Zugriff am 14.12.2018)

⁴ <http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/homosexualitaet/> (Zugriff am 14.12.2018)

⁵ https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=sexuelle_vielfalt (Zugriff am 14.12.2018)

⁶ www.waldschloesschen.org (Zugriff am 14.12.2018)

Literatur

ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (Hg.) (2018): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. 11. Auflage. Berlin.

BITTNER, MELANIE. (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (HKM) (2016): Lehrplan Sexualerziehung. Für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Hessen. Wiesbaden, 4-5.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (NKM) (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium. Jahrgänge 5 bis 10. Naturwissenschaften. Hannover.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (NKM) (2017): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Jahrgänge 5 bis 10. Naturwissenschaften. Hannover.

SENATSWERKSTÄTTE FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT BERLIN & MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (Hg.) (2015): Rahmenlehrplan. Jahrgangsstufen 1 bis 10. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Berlin, Potsdam.

Weiterführende Literatur

BAGER, KATHARINA ET AL. (2018): Sexualitäten, Geschlechter, Identitäten. 8 Bausteine für die schulische und außerschulische Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) (Hg.) (2012): Raus aus der Grauzone - Farbe bekennen. Lesben, Schwule und Trans-Lehrkräfte in der Schule. GEW-Ratgeber. 2. Auflage. Frankfurt am Main.

GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) (Hg.) (2013): Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern. 2. Auflage. Frankfurt am Main.

GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) (Hg.) (2017): Für eine Pädagogik der Vielfalt. Argumente gegen ultrakonservative, neu-rechte und christlich-fundamentalistische Behauptungen. Frankfurt am Main.

HUSCHENS, ANNE ET AL. (2017): Lesbisch, schwul, trans, hetero ... Lebensweisen als Thema für die Schule. 2. Auflage. GEW Baden-Württemberg. Stuttgart.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG (LISUM) (Hg.) (2008): Lesbische und schwule Lebensweisen. Handreichung für den fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II der Berliner Schule, für die Fächer Biologie, Deutsch, Englisch, Ethik Geschichte/Sozialkunde, Latein, Psychologie. Auflage. Ludwigsfelde-Struveshof.

Autor*in

Alexander Lotz (Jahrgang 1982): Lehrer für Biologie und Chemie an der Carl-von-Ossietzky-Gemeinschaftsschule in Berlin-Kreuzberg. Fachseminarleiter für Biologie am 4. Schulpraktischen Seminar Treptow-Köpenick in Berlin. Seit 2008 aktiv in der AG Schwule Lehrer in der GEW Berlin. Kontakt: alexander.lotz.030@googlemail.com, wir@schwulelehrer.de



Lena Schulze Frenking

Projektvorstellung: „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“

Dem Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ gehören in Deutschland über 2.800 Schulen an, die sich verpflichtet haben, gegen Diskriminierung aktiv zu werden, bei Konflikten nicht wegzuschauen und einmal im Jahr einen Projekttag zum Thema Diskriminierung durchzuführen. In ihrem Engagement für ein friedliches Miteinander werden sie von über 100 Koordinierungsstellen und mehr als 350 außerschulischen Kooperationspartnern unterstützt.

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist ein Projekt für alle Schulmitglieder. Es bietet Kindern, Jugendlichen und Pädagog*innen die Möglichkeit, das Klima an ihrer Schule aktiv mitzugestalten, indem sie sich bewusst gegen jede Form von Diskriminierung, Mobbing und Gewalt wenden. Mehr als 2.800 Schulen gehören im November 2018 dem Netzwerk an.

Jede Schule kann den Titel erwerben, wenn sie folgende Voraussetzungen erfüllt: Mindestens 70 Prozent aller Menschen, die in einer Schule lernen und arbeiten (Schüler*innen, Pädagog*innen und technisches Personal) verpflichten sich mit ihrer Unterschrift, sich künftig gegen jede Form von Diskriminierung an ihrer Schule aktiv einzusetzen, bei Konflikten einzugreifen und regelmäßige Projekttage zum Thema durchzuführen. Beratung und Unterstützung bei ihren Aktivitäten und Projekttagen erhalten die Netzwerk-Schulen von bundesweit mehr als 100 Koordinierungsstellen und 350 außerschulischen Kooperationspartnern. Jede Courage-Schule muss sich außerdem mindestens eine*n Pat*in suchen – häufig Personen aus Kunst, Politik, Medien oder Sport. Indem diese sich öffentlich für das Anliegen einsetzen, bestärken sie die Schüler*innen in ihrem Engagement.

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ wendet sich gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit und nimmt deshalb gleichermaßen Diskriminierungen aufgrund der Religion, der sozialen Herkunft, des Geschlechts, körperlicher Merkmale, der politischen Weltanschauung oder der sexuellen Orientierung in den Blick. Denn bei aller Un-

terschiedlichkeit ist diesen die Kategorisierung und Hierarchisierung von Menschen nach tatsächlichen oder zugeschriebenen Eigenschaften gemeinsam. Sie soll legitimieren, dass manche mehr und andere weniger wert seien.

Für eine diskriminierungsfreie Schulkultur

Das Courage-Netzwerk bietet Kindern und Jugendlichen eine Plattform, um Diskriminierungen und Menschenverachtung Argumente entgegenzusetzen und Partizipation einzuüben. An jährlich tausenden Projekttagen, Vernetzungstreffen und Aktionen entwickeln sie kreative Ideen und beeindruckende, mitunter auch öffentlichkeitswirksame Projekte. „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ will aber mehr als medienwirksame Strohfeuer entfachen: Es zielt auf eine diskriminierungsfreie Schulkultur und Dauerhaftigkeit im Engagement. Dem können Schulen nur mit nachhaltigen Konzepten und in ausreichenden Zeiträumen nachkommen. Der Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist deshalb keine Auszeichnung für eine besonders gelungene Aktion und kein Zertifikat, das bescheinigt, dass es an einer Schule keinen Rassismus mehr gibt – sondern eine Selbstverpflichtung der Schulgemeinschaft, sich aktiv gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit einzusetzen und Diskriminierung nicht hinzunehmen.

Das Netzwerk vertraut dabei auf die Wirksamkeit der Freiwilligkeit und die Bereitschaft zum Engagement aller Schulmitglieder. Dies gelingt besonders dann, wenn die Aktiven an den Schulen im Aus-

tausch untereinander und mit den Regional- und Landeskoordinationen stehen. Diese machen die Fachkompetenzen der über 350 außerschulischen Kooperationspartner*innen mit ihren thematisch breit gefächerten Qualifizierungsangeboten für die Schulen nutzbar.

Selbstverpflichtung von „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“

1. Ich werde mich dafür einsetzen, dass es zu einer zentralen Aufgabe meiner Schule wird, nachhaltige und langfristige Projekte, Aktivitäten und Initiativen zu entwickeln, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
2. Wenn an meiner Schule Gewalt geschieht, diskriminierende Äußerungen fallen oder diskriminierende Handlungen ausgeübt werden, wende ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesem Problem gemeinsam Wege finden, zukünftig einander zu achten.
3. Ich setze mich dafür ein, dass an meiner Schule einmal pro Jahr ein Projekt zum Thema Diskriminierungen durchgeführt wird, um langfristig gegen jegliche Form von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, vorzugehen.

Weiterführende Literatur

www.schule-ohne-rassismus.org

KLEFF, SANEM (2016): Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Berlin: Aktion Courage e.V. [http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen/_als_pdf/_Baustein1-DerPraeventionsansatzSORSMC-web-.pdf, eingesehen am: 13.12.2018]

BUNDESKOORDINATION SCHULE OHNE RASSISMUS – SCHULE MIT COURAGE (Hg.) (2015/ 2016): Lernziel Gleichwertigkeit. Handbücher für die Grund- und Sekundarstufe. Berlin.

Autor*in

Lena Schulze Frenking ist Referentin* für Öffentlichkeitsarbeit bei der Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage in Berlin. Kontakt: schule@aktioncourage.org



Frank G. Pohl

Von der Vision zur Realität: Schule der Vielfalt – Ist eine Schule ohne Lesben-, Schwulen- und Trans*feindlichkeit möglich?

Wenn Schulen sich gegen Homo- und Transfeindlichkeit einsetzen und mehr für die Akzeptanz von unterschiedlichen Lebensweisen tun, können sie „Schule der Vielfalt - Schule ohne Homophobie“ werden. Der Beitrag schildert das Projekt.

„Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie“ ist eine Erfolgsgeschichte – und in dieser Ausgestaltung singular in Deutschland. Das bundesweite Antidiskriminierungsnetzwerk hat das Ziel, Vielfalt von LSBAT*I*Q im Bildungsbereich anzuerkennen und zu verankern. Es gründet sich auf den Prinzipien von Inklusion, Menschenrechten und der Gleichstellung von Diversität.

Die Initiative zu „Schule der Vielfalt“ ist in der LSBAT*I*Q-Community verwurzelt und genießt dort hohe Akzeptanz. Während das Projekt zunächst nur auf Nordrhein-Westfalen (NRW) ausgerichtet war, ist es heute ein bundesweites Netzwerk mit Ansprechpersonen in 14 von 16 Bundesländern, wobei es in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich stark aufgestellt ist. In Berlin und NRW gibt es hauptamtliche, von der Bildungsverwaltung abgeordnete Koordinator*innen, während die Arbeit in anderen Bundesländern von ehrenamtlichen Teams geleistet wird, die von der LSBAT*I*Q-Community unterstützt werden. Als die Initiator*innen des Projekts, u.a. die Landeskoordination der Anti-Gewalt-Arbeit für Lesben, Schwule und Trans* im Jahr 2008 das Programm für „Schule der Vielfalt“ ins Leben riefen¹, war ein Auslöser dafür die Kenntnis von konkreten, zum Teil schwerwiegenden Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen sowohl von LSBAT*I*Q-Schüler*innen als auch von Lehrkräften. Bei der weiteren Evaluation des Themas wurde deutlich, dass an vielen Schulen ein Klima herrscht, das von Unwissenheit, Ängsten, Vorurteilen und feindlichen Haltungen gegenüber LSBAT*I*Q-Personen geprägt ist. Während im Unterricht der Lehrkräfte „gleichgeschlechtliche Lebensweisen“ und unterschiedliche geschlechtliche Identitäten meist nicht thematisiert

werden, sind sie im Schulalltag doch immer wieder Thema – oft in Form von Unverständnis, verbaler Abwertung oder Mobbing gegenüber einzelnen Schüler*innen. Das kompetente Engagement Einzelner, z.B. der Schulsozialarbeit oder einer Lehrkraft im Unterricht ist daher wichtig. Und doch kann das Schulklima insgesamt diesbezüglich nur verbessert werden, wenn es größere „Queer-straight-Allianzen“ der Solidarität an einer Schule gibt, die der Abwertung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt entgegenwirken. Hierzu bedarf es der Fortbildung – und zwar von Anfang an, zum Beispiel von angehenden Lehrkräften in Universitäten und an den Studienseminaren.

Die unterstützende Fachlichkeit des Projekts, mit dem eine größere Akzeptanz gegenüber Diversität im Bildungsbereich angestrebt wird, baut auf der jahrzehntelangen Arbeit mit der Zielgruppe in (Fach-) Beratung, Coming Out und Selbsthilfe auf. Die Tabuisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Bildungsbereich ist eine Erfahrung, die LSBAT*I*Q-Jugendliche und -Erwachsene gleichermaßen verbindet und prägt. Daraus entstanden sind vielfältige Projekt- und Unterrichtsbeispiele, die den Schulen für die Praxis zur Verfügung gestellt werden und die über die Website von „Schule der Vielfalt“ abgerufen werden können (Schule der Vielfalt 2018). „Schulen der Vielfalt“ behaupten nicht, dass es bei ihnen keine Lesben-, Schwulen- oder Trans*feindlichkeit gibt. Jedoch bewirkt eine Enttabuisierung häufig eine Verbesserung des Schulklimas – was allen zu Gute kommt. Nach den Erfahrungen der Akteur*innen im bundesweiten Netzwerk „Schule der Vielfalt“ ist Akzeptanz- und Bildungsarbeit im Bereich LSBAT*I*Q dann erfolgreich:

- * wenn es eine fest installierte, konkrete Projekt-schularbeit an einer Schule vor Ort gibt (z.B. durch eine AG der Schüler*innenvertretung/ Schüler*innenmitverwaltung);
- * wenn diese zugleich eng verbunden ist mit regelmäßigen Fortbildungen für Lehrkräfte und Multiplikator*innen.

Deshalb haben sich die Initiator*innen von „Schule der Vielfalt“ schon kurz nach der Gründung vor über 10 Jahren darauf verständigt, dass jede Projektschule, die das Schild „Come in – wir sind offen“ dauerhaft an der Schule anbringt, entsprechende Qualitätsstandards erfüllt muss. Zu den Standards gehören unter anderem die verbindliche Teilnahme an den Vernetzungstreffen (mit mindestens einer Lehrkraft oder der Schulsozialarbeit der Schule) sowie eine Selbstverpflichtung zum jährlichen Bericht über die Aktivitäten der Schule und Fortbildungen des Kollegiums. Dem Start an einer Schule geht ein Schul- bzw. Gesamtkonferenz-Beschluss voraus, damit Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte eingebunden sind.

Aus den Verpflichtungen, die die Schulen eingehen, ergibt sich auch für das Antidiskriminierungsnetzwerk die Notwendigkeit, entsprechende Ressourcen für Schulen zur Verfügung zu stellen. Diese Ressourcen werden häufig (ehrenamtlich) aus der LSBAT*I*Q-Community erbracht, z.B. durch „SCHLAU“ in einigen Bundesländern, „FLUSS“ in Freiburg (Baden-Württemberg) oder „ABqueer“ in Berlin → [Queere Bildung e.V. / SCHLAU](#). Diese sinnvollen Workshops reichen jedoch nach Auffassung der Bundeskoordination von „Schule der Vielfalt“ nicht aus. Häufig ist die Einladung von engagierten Gruppen aus der Region ein wichtiger Anstoß, um für das Thema zu sensibilisieren. Darüber hinaus bleibt es notwendig an den Kompetenzen u.a. im Themenbereich „Gender und Diversität“ weiter zu arbeiten.

Bisher gibt es dafür noch nicht in allen Bundesländern entsprechende Mittel und Kooperationen von Seiten der Bildungsbehörden mit den Projektträ-



Projektschulen Aus- und Fortbildung

Damit es rund läuft: Projektschularbeit und Fortbildungen gehören zusammen



gern von „Schule der Vielfalt“. Um die begrenzten Kapazitäten der Landesprojekte zu unterstützen und z.B. auch den ländlichen Raum miteinzubeziehen, sind Abordnungen von weiteren Lehrkräften mit der Beauftragung für die Koordination und die Fortbildung zur praktischen Umsetzung der Projektziele unerlässlich. In den Fortbildungen hat sich dabei ein Rückgriff auf die Expertise von regionalen Initiativen der LSBAT*I*Q-Community in Kooperation mit dem Netzwerk bewährt. Regionale ehrenamtliche Initiativen allein können das jedoch nicht stemmen. Hier müssen die Institutionen selbst ihren Bildungsauftrag erfüllen. Die steigenden Beratungsanfragen aus unterschiedlichen Bundesländern zeigen auf, wie dringend der Informations- und Handlungsbedarf von Schulen und Lehrkräften ist.

¹ Einblicke zu der Initiative „Schule der Vielfalt“ liefert eine Veröffentlichung der Rundbriefe seit ihrer Entstehung, anlässlich des 10. Jubiläums (Pohl, 2018)

Weiterführende Literatur

PALZKILL, BIRGIT / POHL, FRANK G. / SCHEFFEL, HEIDI (2019): Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht. Cornelsen Berlin [im Erscheinen]

POHL, FRANK G. (2018): 10 Jahre Schule der Vielfalt. Rundbriefe 2008-2018. Köln/Norderstedt

SCHULE DER VIELFALT (2018): Unterrichts- und Projektbeispiele für Respekt und mehr Akzeptanz. Bochum. [www.schule-der-vielfalt.de/Projektbeispiele2018.pdf, eingesehen am 07.03.2018]

Autor*in

Oberstudienrat Frank G. Pohl ist Leiter der NRW-Fachberatungsstelle von „Schule der Vielfalt“. Er engagiert sich gewerkschaftlich, war Hauptpersonalratsmitglied beim Schulministerium und ist Mitglied der Bundes-AG LSBTI* der GEW.

Kontakt: Fachberatungsstelle der NRW-Landeskoordination von Schule der Vielfalt, Tel.: 0221 27 66 999 69, kontakt@schule-der-vielfalt.de, www.schule-der-vielfalt.org

Marcus Heyn

Queere Bildung e.V. – Bundesverband für Bildungs- und Aufklärungsarbeit im Bereich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

Vorgestellt wird in diesem Beitrag der Bundesverband Queere Bildung e.V. Er vernetzt, bündelt, professionalisiert und kommuniziert die lokale Bildungs- und Aufklärungsarbeit für Schulen, die offene Jugendarbeit und die Jugendbereiche von Sportvereinen, Gewerkschaften und anderen gesellschaftlichen Organisationen.

Queere Bildung ist der Bundesverband der lokalen Projekte und Initiativen in der Bildungs- und Aufklärungsarbeit zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt → [SCHLAU](#). Er vernetzt, bündelt und professionalisiert die Arbeit und vertritt sie auf Bundesebene in Politik und Öffentlichkeit.

In den über 70 Projekten, Vereinen und Initiativen engagieren sich deutschlandweit etwa 800 Ehrenamtliche. Aktuell sind Projekte aus allen 16 Bundesländern im Bundesverband engagiert, die jährlich über 40.000 Menschen mit ihrer Arbeit erreichen. Die Mitgliedsprojekte des Bundesverbandes führen Bildungsworkshops in Schulen, Gruppen der offenen Jugendarbeit, Sportvereinen und anderen gesellschaftlichen Organisationen durch. Einige Projekte bieten zudem berufliche Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte an.

Über das jährlich stattfindende Bundesvernetzungs-treffen und das dazugehörige Netzwerk sind neben den Mitgliedsprojekten ca. 30 weitere LSBAT*I*Q-Aufklärungs- und Bildungsprojekte zum Themenbereich in die Verbandsarbeit eingebunden. Seit dem 6. Mai 2018 gelten verbindliche Qualitätsstandards für die Arbeit der Mitgliedsprojekte in der Antidiskriminierungs- und Bildungsarbeit an Schulen sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Diese können auf unserer Homepage abgerufen werden.

Was machen die lokalen Projekte?

Aufgaben queerer Bildungsarbeit sind die Begegnung und das Sichtbarmachen von LSBAT*I*Q Lebensweisen, das Thematisieren von verschiedenen Diskriminierungsebenen und die Sensibilisierung

für soziale Ungleichheiten im Kontext geschlechtlicher Identitäten und sexueller Orientierungen.

Weitere Ziele der angebotenen Bildungsworkshops sind:

- * Reflektion und Abbau von Vorurteilen und Klischees,
- * Sichtbarmachen und Hinterfragen von gesellschaftlichen Normen, Diskriminierungsmechanismen und Privilegien,
- * Gewaltprävention,
- * Akzeptanzförderung von LSBAT*I*Q,
- * Stärkung sexueller und geschlechtlicher Selbstbestimmung,
- * Vermittlung einer vorurteils- und diversitätsbewussten Haltung.

Durch das Thematisieren, die Wissensvermittlung und den Dialog in der Begegnung mit Teamenden, die überwiegend selbst lesbisch, schwul, bisexuell, trans, inter*, asexuell und/oder queer sind, erhalten die Teilnehmenden der Workshops die Möglichkeit, sich mit den Themen auseinanderzusetzen und ihre Fragen zu stellen.

Diese Ziele werden durch folgende Maßnahmen erreicht:

- * Authentische Begegnungen mit LSBAT*I*Q,
- * Vermittlung von Wissen zu LSBAT*I*Q-Lebensweisen und rechtlichen Bestimmungen wie dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG),
- * Sensibilisierung für Mehrfachdiskriminierungen und Einnahme einer intersektionalen Haltung,

- * Darstellung der Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit von LSBAT*I*Q-Lebensweisen und heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Lebensweisen,
- * Diskussionen und altersspezifische Methoden zum Thema „Umgang mit Differenz“,
- * Reflektion von gesellschaftlich geforderten Geschlechterrollen.

Die Teilnehmenden bekommen in Workshops oft erstmals die Gelegenheit, ihre Fragen an LSBAT*I*Q-Personen zu stellen und ins Gespräch zu kommen. Die Workshops wirken damit konkret in die heterosexuelle Mehrheitsgesellschaft und laden zu einer Auseinandersetzung über demokratisches Zusammenleben und Antidiskriminierung ein.

Über Ihre Unterstützung freuen wir uns sehr!

Spendenkonto: Queere Bildung e.V.
Bank für Sozialwirtschaft Köln
IBAN DE62 3702 0500 0001 4222 00
BIC BFSWDE33XXX

Oder über das Online-Spendentool auf unserer Homepage.

Kontakt:
Bundesverband Queere Bildung e.V.
Lindenstraße 20
50674 Köln

Email: info@queere-bildung.de
www.queere-bildung.de



Autor*in

Marcus Heyn ist Vorstandsmitglied des Bundesverbandes Queere Bildung e.V. und Sexualpädagoge. Er forscht zu queerpädagogischen Konzepten, Sexualitätstsdiskursen und neurechten Argumentationsstrategien.
Kontakt: marcus.heyn@queere-bildung.de



Nico Kerski

SCHLAU – Bildungs- und Antidiskriminierungsarbeit zu sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität

Der Beitrag stellt das ehrenamtliche Projekt SCHLAU vor, das Bildungs- und Aufklärungsveranstaltungen zu geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung für Schulen und andere Einrichtungen anbietet.

SCHLAU bietet Bildungs- und Antidiskriminierungsarbeit zu geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung in Form von Workshops für Schulklassen. Das Angebot ermöglicht es, Schüler*innen mit jungen lesbischen, schwulen, bi, asexuellen, trans, inter* und queeren (LSBAT*I*Q) Menschen ins Gespräch zu kommen → [Kontaktthese](#). SCHLAU Teamer*innen sprechen dabei über ihre Lebenswirklichkeiten und ihre Biografien, das eigene Coming Out, eigene Diskriminierungserfahrungen sowie Vorurteile und Rollenbilder. Mittels abwechslungsreicher Methoden ermöglicht ein SCHLAU Workshop darüber hinaus die niedrigschwellige und altersgerechte Einführung in das Themengebiet.

SCHLAUE ZIELE

- ✿ Vorurteile und Klischees erkennen und reflektieren
- ✿ Sensibilisieren für die Lebenssituation von jungen LSBAT*I*Q Menschen
- ✿ Diskriminierung sichtbar und ihre Mechanismen methodisch erfahrbar machen
- ✿ Physischer und psychischer Gewalt vorbeugen
- ✿ Gespräche ermöglichen und gesellschaftliche Vielfalt sichtbar machen
- ✿ Respekt und Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt fördern
- ✿ Kompetenzen für ein Engagement gegen LSBAT*I*Q-Feindlichkeit vermitteln

SCHLAUER WORKSHOP

Ein SCHLAU Workshop dauert minimal 90 Minuten und wird von mindestens zwei SCHLAU-Teamenden geleitet. Lehrkräfte sind während der gesamten Zeit erreichbar, nehmen jedoch in der Regel an den Workshops nicht teil. Die individuelle und altersangemessene Planung des Workshops geschieht auf Grundlage des Vorgesprächs mit der Lehrkraft.

Zum Einstieg werden den Schüler*innen unter anderem die Gesprächsregeln vorgestellt. Die meisten sind bereits aus dem Schulkontext bekannt, andere werden ausführlicher erklärt, wie z.B. die freiwillige Teilnahme und dass sich der Workshop nur mit den Biografien der SCHLAU Teamenden und nicht mit denjenigen der Schüler*innen beschäftigt.

Im Anschluss werden verschiedene Begriffe vorgestellt und diese mit der Klasse geklärt. Zu den Begriffen zählen verschiedene sexuelle Orientierungen, geschlechtliche Identitäten und damit zusammenhängende Begriffe (z.B. Regenbogenfamilien, CSD).

Im Hauptteil des Workshops werden Fragen der Schüler*innen durch die SCHLAU-Teamenden biografisch beantwortet. Sie bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, offen oder anonym Fragen zu stellen und eigene Vorbehalte, Vorurteile und Unsicherheiten anzusprechen.

Anhand ihrer erzählten Erfahrungen zeigen die SCHLAU Teamenden zudem auf, was strukturelle Diskriminierung ist und wie gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen funktionieren.

Die Nachbereitung des Workshops erfolgt durch gegenseitiges Feedback der Teammitglieder und einer Nachbesprechung mit der Lehrkraft. Einige

SCHLAUE FRAGEN

Typische Fragen von Schüler*innen

- * Wie hast du gemerkt, dass du so bist, wie du bist?
- * Wie war dein Coming Out?
- * Wie haben deine Freund*innen reagiert? Wie die Eltern?
- * Wurdest du schon mal blöd angemacht?
- * Geht ihr händchenhaltend durch die Stadt?
- * Wie stehen die Religionen dazu?
- * Wollt ihr mal heiraten und Kinder kriegen?

Projekte geben zudem Evaluationsbögen aus, um Feedback von den Teilnehmenden und der Lehrkraft zu erhalten.

SCHLAUE METHODEN

Das in SCHLAU Workshops verwendete Methodenrepertoire basiert auf der ‚SCHLAUen Kiste‘, welche mittlerweile in der dritten überarbeiteten Auflage erschienen ist. In der SCHLAUen Kiste finden sich Methoden der Menschenrechtsbildung, der Antidiskriminierungspädagogik sowie der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. Die SCHLAUe Kiste setzt auf eine offene, dialogische und handlungsorientierte Interaktion zwischen Teilnehmenden und den SCHLAU Teamenden.

SCHLAUE TEAMENDE

SCHLAU Teamende führen ihre Arbeit auf rein ehrenamtlicher Basis durch. Nach erfolgreichem Auswahlgespräch erhalten sie eine fünftägige Grundqualifizierung und durchlaufen vor ihrem ersten eigenverantwortlichen Einsatz eine längere Hospitationsphase.

Zusätzlich ermöglichen regelmäßige Fortbildungsangebote die persönliche Weiterbildung zu spezifischen Themenfeldern.

SCHLAUE QUALITÄT

Die Arbeit der SCHLAU Projekte wird bundesweit durch die verpflichtenden SCHLAU Qualitätsstandards definiert. In ihnen wurden Ziele, Inhalte und

Praxis der Arbeit festgehalten. Zudem regeln die Standards, welche Voraussetzungen die Teamenden mitbringen müssen und wie sie qualifiziert werden.

Standards sind für SCHLAU ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung. Sie schaffen Transparenz nach außen und geben einen klaren Rahmen für den SCHLAU Workshop vor.

SCHLAU IN NIEDERSACHSEN

Die zehn regionalen SCHLAU Projekte in Niedersachsen leisten die Bildungs- und Aufklärungsarbeit vor Ort. Sie stehen in lokaler Trägerschaft und sind weder organisatorisch noch finanziell untereinander oder vom Landesverband abhängig. Gebunden sind die Projekte jedoch durch Kooperationsverträge, die sie zur Einhaltung der Qualitätsstandards und des gemeinsamen Konzeptes verpflichten.

Dem Landesverband SCHLAU Niedersachsen obliegen die übergreifenden Aufgaben. Er qualifiziert die ehrenamtlichen Teamenden und unterstützt die Projekte in der Professionalisierung und Qualitätssicherung. Er leistet zudem Aufbauhilfe für neue SCHLAU Projekte und vertritt die Regionalprojekte auf Landesebene.



Autor*in

Nico Kerski, Geschäftsführende Landeskoordination
Kontakt: Landesverband SCHLAU Niedersachsen e.V.
Asterstraße 2, 30167 Hannover, 0511- 340 890 30
info@schlau-nds.de, www.schlau-nds.de

Sascha Rewald

Das Jugendnetzwerk Lambda e.V. stellt sich vor

Im Jugendnetzwerk Lambda e.V. haben sich Landesverbände, Jugendgruppen, Vereine und Einzelpersonen zusammengeschlossen, die lesbische, schwule, bisexuelle, trans, inter* und queere Jugendliche vertreten und unterstützen.

Bei Lambda arbeiten junge LSBAT*I*Q-Menschen partizipativ und demokratisch zusammen mit dem Ziel, die Lebenssituation von queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu verbessern und eine breite gesellschaftliche Teilhabe der Zielgruppe zu ermöglichen. Unterstützt durch die Geschäftsstelle und die hauptamtlichen Mitarbeitenden bestimmen Jugendliche und junge Erwachsene die inhaltliche Ausrichtung und die Schwerpunkte der Arbeit. Als Vorstände, in Referaten und in den Landesverbänden setzen sie sich für ihre Interessen ein.

Verschiedenen Projekte und Aktivitäten bieten jungen LSBAT*I*Q-Menschen darüber hinaus die Möglichkeit, sich aktiv zu beteiligen, Unterstützung zu erfahren und sich gegen Diskriminierung zu stärken: Im bundesweiten *Online-Peer-Beratungsprojekt „In&Out“* beraten Jugendliche Gleichaltrige zu Themen wie Coming Out, geschlechtliche und sexuelle Identität, Liebeskummer und Umgang mit Diskriminierung. Die Beratungen finden per Mail und über Chat statt. Die Beratungsstelle arbeitet bundesweit. Zu erreichen ist sie unter www.comingout.de.

Die *Jugendzeitschrift „out!“* bietet jungen LSBAT*I*Q-Menschen die Gelegenheit, ihre journalistischen Fähigkeiten zu erproben und sich mit für sie relevanten Themen auseinanderzusetzen. Mitarbeiten können alle Menschen bis 27 Jahre, die gerne Schreiben, Fotografieren oder in Form einer Kolumne andere beraten möchten. Die Zeitschrift wird allen Mitgliedern des Jugendnetzwerkes zugestellt, sie kann aber auch von Institutionen sowie Einzelpersonen abonniert werden: Die „out!“ ist kostenlos zu beziehen unter info@lambda-online.de.

Internationale Jugendbegegnungen und das jährlich stattfindende *Sommerncamp* ermöglichen eine Vernetzung von jungen LSBAT*I*Q über nationale

Grenzen hinaus. In zahlreichen *Bildungsveranstaltungen* haben junge LSBAT*I*Q bundesweit die Gelegenheit, sich neue Themen und Kompetenzen zu erschließen und die eigene Identität zu stärken.

In den *Lambda-Landesverbänden* und den angeschlossenen *Jugendgruppen* bundesweit können LSBAT*I*Q-Jugendliche und junge Erwachsene sich regional vernetzen, stärken und politisch tätig werden. Als politische Interessenvertretung von LSBAT*I*Q-Jugendlichen ist uns die Verbesserung der *Versorgung von trans und inter* Jugendlichen* und insbesondere die Verbesserung von deren derzeitiger rechtlicher Situation ein besonderes Anliegen. Dafür setzen wir uns ein: Im Kontakt mit Politiker_innen, in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Bundesjugendring und anderen Jugendverbänden und in enger Kooperation mit der *„Bundesvereinigung Trans*“*. Bei Lambda kann jede Person zwischen 14 und 27 Jahren kostenlos Mitglied werden. Mitglieder können mitarbeiten und sich engagieren oder einfach durch ihre Mitgliedschaft dazu beitragen, dass Lambda als Jugendverband größer und lauter werden kann. Menschen über 27 können als Fördermitglied dazu beitragen, Lambda zu unterstützen.

www.lambda-online.de, www.comingout.de



Autor*in

Sascha Rewald ist Bundesgeschäftsführer des Jugendnetzwerkes Lambda.
Kontakt: info@lambda-online.de
Jugendnetzwerk Lambda e.V., Bundesgeschäftsstelle,
Schillerstr. 7, 99096 Erfurt



SmileyWorld



Annika Spahn

Das Queer Lexikon – eine Online-Anlaufstelle für queere Jugendliche

Der Beitrag stellt die Online-Anlaufstelle Queer Lexikon vor. Die Plattform bietet verschiedene Bereiche wie ein Online-Lexikon, den Podcast Buchstabensuppe sowie Videopodcast Quergefragt. Alle Materialien können im Unterricht und der Lehre genutzt werden.



www.queer-lexikon.net ist eine Online-Anlaufstelle für schwule, lesbische, bi+sexuelle, a_sexuelle, a_romantische, trans, inter*, polyamouröse, questioning und queere (LSBAATIPQQ+) Jugendliche mit kostenlosen, umfassenden, nicht-diskriminierenden und leicht zugänglichen Informationen über Geschlecht, Sexualität und Beziehungen. Unsere Inhalte stehen unter einer „Creative Commons No Derivatives Lizenz“ (CC BY-NC-ND 3.0 DE), das bedeutet, sie können kostenlos heruntergeladen und benutzt werden, dürfen aber nicht bearbeitet werden und unser Name muss genannt werden. Unsere Inhalte können auch in der Lehre, im Unterricht und in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit benutzt werden.

Das *Queer Lexikon* ist ein Online-Lexikon, das Begriffe und Themen über Sexualität, Geschlecht, Feminismus, Diskriminierung, Gesellschaft und Identität erklärt. Die Texte sind wissenschaftlich recherchiert, aber einfach geschrieben, damit sie auch alle verstehen. Auf der Webseite findet sich:

- * ein ausführliches Glossar zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt;
- * ein anonymer Kummerkasten, in dem uns Jugendliche Fragen zu Safer Sex, Coming Out, Begriffen und allen anderen Belangen stellen können;
- * ein Blog, der für Beiträge unserer Leser*innen offen ist;
- * Informationen für jede einzelne Zielgruppe und vieles mehr.

Der Podcast *Buchstabensuppe* ist ein animierter Video-Podcast für Jugendliche und junge Erwachsene ab 13 Jahren. Wir behandeln aktuelle queer_feministische Themen; das heißt, wir schauen uns Themen wie zum Beispiel Transition, Intergeschlechtlichkeit und Diskriminierung an und erklären sie möglichst umfassend und so, dass niemand Vorwissen braucht.

Der Podcast heißt Buchstabensuppe, weil die Abkürzung LSBAATIPQQ+ für viele Menschen wie wild zusammengewürfelte Buchstaben aussieht.

Der Videopodcast *Quergefragt*, der wöchentlich erscheint, fokussiert sich auf die Lebenssituation LSBAATIPQQ+-Jugendlicher und junger Erwachsener. Freiwillige werden vor einer Kamera über ihre Identität, ihr Coming Out und ihre Diskriminierungserfahrungen interviewt. Dabei wollen

wir Jugendlichen, die selbst nicht Teil der queeren Community sind, (digitale) Begegnungen ermöglichen, Vorurteile abbauen und zeigen, wie sich Homo-, Bi-, Trans- und Inter*feindlichkeit auf Betroffene auswirkt. Aber die Videos sind auch für LSBAATIPQQ+-Jugendliche als Stärkung gedacht. Sie zeigen, wie Coming Outs ablaufen können, dass selbst schlechte Erlebnisse und Gewalterfahrungen überlebt werden können und dass eine LSBAATIPQQ+-Identität positiv ist.

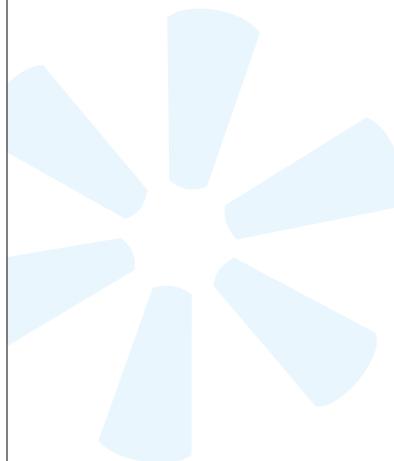
Der Podcast *Liebesgrüße aus...* fokussiert sich auf die Vernetzung queerer Communities weltweit. In diesem Video-Format erzählen queere Aktivist*innen von der Situation von LSBAATIPQQ+-Personen in ihren Ländern.

Schließlich sind wir auf vielen Sozialen Netzwerken vertreten: Facebook, Twitter, Instagram und Tumblr. Wir generieren je nach Kanal fast täglich Content mit Link-Tipps, dem Vorstellen anderer queerer Organisationen, interessanten Zeitungsartikeln und knappen Informationen zu bestimmten Themen, wie z.B. kurze Definitionen über Begriffe aus dem queer_feministischen Aktivismus; und wir erarbeiten Sharepics, also Bilder, die geteilt werden sollen, wie unsere „Bullshit-Bingos“, die über Diskriminierung gegenüber bestimmten Identitäten aufklären und Gesprächsgrundlagen ermöglichen sollen.

Das Queer Lexikon ist ein Projekt von „Lambda → Lambda e.V. Baden-Württemberg“, das aktuell ausschließlich über Spenden finanziert wird. Das fünfköpfige Team des Queer Lexikons arbeitet vollständig ehrenamtlich. Unsere Arbeit kann unter www.patreon.com/queerlexikon finanziell unterstützt werden.

Autor*in

Annika Spahn ist nicht nur Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“, sondern auch ehrenamtlich Projektkoordinatorin des Queer Lexikons. Kontakt: hallo@queer-lexikon.net



Friederike Kloth

Queere Medienkoffer – für eine vielfältige Pädagogik in der Kita und Grundschule

In diesem Beitrag werden Medienkoffer verschiedener Bundesländer vorgestellt, die geeignete Bildungsbausteine zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für pädagogische Kontexte bereitstellen.

Sowohl für Kitas als auch für die Primar- und Sekundarstufe gibt es passende Zusammenstellungen interessanter Bücher, Fachliteratur, Filme und vieles mehr. Diese können von Kitas und Schulen kostenlos ausgeliehen werden.

Hinweise für eigene Anschaffungen

Wenn Sie Anregungen für Ihre eigenen Anschaffungen benötigen, schauen Sie in die Broschüre von „Akzeptanz für Vielfalt!“ → [Vielfältige Kinderbücher](#) oder auf der Website von *Pinkstinks*. Hier sind nach Altersstufen getrennt viele Buch- und Filmtipps zu finden. <https://pinkstinks.de/bildung/>

Berlin: „Vielfältige Familienformen und Lebensweisen“ (primär Grundschule)

Inhalt:

Dieser Medienkoffer der Bildungsinitiative *QUEERFORMAT*, die in Berlin Kreuzberg ansässig ist, beinhaltet 25 Bücher, ein Spiel sowie didaktisches Begleitmaterial und kann von Berliner Schulen ausgeliehen werden.

Themenschwerpunkte:

Inhaltlich liegt der Schwerpunkt auf Familienformen, Rollenerwartungen, Stereotypen, sowie Geschlechtervielfalt und richtet sich insbesondere an Grundschüler*innen.

Kontakt:

c/o KomBi – Kommunikation und Bildung
Erich-Steinfurth-Straße 7, 10243 Berlin
Tel.: 030/ 33 85 99 14 (für Schulen)
E-Mail: info@queerformat.de
Website: <https://www.queerformat.de/medienkoffer-familien-und-vielfaeltige-lebensweisen-fuer-kindertageseinrichtungen-maerz-2013/>

Bremen: Familien und vielfältige Lebensweisen (Kita und Grundschule)

Inhalt:

Der Medienkoffer des Bremer Vereins *Rat&Tat – Zentrum für queeres Leben e.V.* verleiht in Bremen und Bremerhaven Medienkoffer für die Kita und der Grundschule. Der Kita-Koffer besteht aus 19 Kinderbüchern, einem Familienspiel sowie aus Fachliteratur für Fachkräfte der frühkindlichen Bildung. Der Medienkoffer für die Grundschule enthält 16 ausgewählte Kinderbücher, acht Fachbücher, Handreichungen und Artikel sowie drei Spiele und Methoden.

Themenschwerpunkte:

Die Schwerpunkte der beiden Koffer liegen auf Familienformen sowie auf sexueller und geschlechtlicher Vielfalt.

Kontakt:

Rat&Tat-Zentrum für queeres Leben e.V.
Theodor-Körner-Straße 1, 28203 Bremen
Tel.: 04 21/ 70 00 07
E-Mail: vorstand@ratundtat-bremen.de
Website: <https://www.ratundtat-bremen.de/medienkoffer/>

NRW: „Mika – Methoden im Koffer für alle. Vorurteilsreflektierte Pädagogik“ (Grundschule)

Inhalt:

Der Verein *FUMA e.V.* aus Essen verleiht landesweit einen Methodenkoffer für Grundschulen, der aus einer bunten Spielesammlung mit Begleitmaterial und Methoden für Lehrkräfte besteht.

Themenschwerpunkte:

Die Spiele sollen die Grundschüler*innen dazu anregen, sich mit Vorurteilen und Werten auseinanderzusetzen. Darüber hinaus soll ein positiver Bezug zum Thema Vielfalt und vielfältige Lebensformen geschaffen werden. Voraussetzung für die Arbeit mit dem Koffer ist eine zweitägige Fortbildung.

Kontakt:
FUMA e.V.
Limbecker Platz 7, 45127 Essen
Tel.: 0201/18 50 880
E-Mail: fachstelle@gender-nrw.de
Website: <https://www.gender-nrw.de/mika-methoden-im-koffer-fuer-alle-vorurteilsreflektierte-paedagogik/>

Rheinland-Pfalz: „KITA-Koffer Familien- und Lebensvielfalt“ (Kitas)

Inhalt:
Der Koffer des Vereins *Queernet RLP* ist für Kinder zwischen 2 und 6 Jahren und besteht aus Kinderbüchern sowie Fachliteratur und Begleitmaterial für die pädagogischen Fachkräfte. Der Koffer kann für einen mehrwöchigen Zeitraum landesweit kostenlos ausgeliehen werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, nach Absprache den Koffer von einer*m Mitarbeiter*in vor Ort vorstellen zu lassen.

Themenschwerpunkte:
Der Schwerpunkt liegt auf Regenbogenfamilien, jedoch gibt es auch Bücher zum Thema geschlechtliche Vielfalt und Geschlechterrollen

Kontakt:
Queernet RLP
Tel. Kaiserslautern: 0631 / 36 60 83 99
Tel. Ludwigshafen / Landau: 0176 / 47 31 27 39
Tel. Mainz: 06131 / 55 40 163
Tel. Trier/Koblenz: 0651 / 4 25 14
E-Mail: familienvielfalt.rlp@queernet-rlp.de
Website: <https://www.queernet-rlp.de/projekte/kita-koffer>

Sachsen-Anhalt: „Geschlechtervielfalt in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Grundschulen und Horten“ (KiTas & Grundschule)

Inhalt:
Das *Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (KgKJH)* stellt landesweit Medienkoffer für die Kita oder Grundschule zur Verfügung. Der Medienkoffer für die Kita beinhaltet 19 Kinderbücher, zwei Fachbücher, fünf Spiele, eine Regenbogenfahne und zwei Stofftiere. Der Grundschulkooffer enthält zusätzlich noch eine Feedbackbox sowie drei DVDs. Ein Medienkoffer kann für vier Wochen kostenlos beantragt werden. Zudem erhalten Pädagog*innen eine 90-minütige Medienkoffer-Einführung mit der zusätzlichen Möglichkeit, an Workshops teilzunehmen. Neben dem Koffer hat das KgKJH eine Bücherliste mit Empfehlungen für Kinder von 3 bis 8 Jahren zum Thema Geschlechter- und Familienvielfalt herausgebracht.

Themenschwerpunkte:
Mithilfe der Medienkoffer werden unterschiedliche Familienformen aufgezeigt. Es wird insbesondere auf Regenbogenfamilien eingegangen. Zudem schaffen die ausgewählten Bücher und Filme einen Anreiz, sowohl für die Erzieher*innen oder Lehrkräfte als auch für Kinder ab ca. drei Jahren, sich mit Geschlechterstereotypen auseinanderzusetzen.

Kontakt:
Kompetenzzentrums geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V.
Schönebecker Straße 82, 39104 Magdeburg
Tel.: 0391/ 6310556
E-Mail: info@geschlechtergerechtejugendhilfe.de
Website: <https://www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/medienkoffer/>

Thüringen: „Regenbogenkoffer“ (alle Schulstufen)

Inhalt:
Einen weiteren Medien- und Methodenkoffer hat die *Landesvereinigung für Gesundheitsförderung Thüringen e.V. - AGETHUR-Koordinationsstelle Aidsprävention und Sexualpädagogik* entwickelt. Neben einer Handreichung mit Methodensteckbriefen und Kopiervorlagen enthält er drei Broschüren, ein Buch, zwei Spiele, 10 Begriffskarten, 6 A4-Regelkarten, 2 Bilder-Boxen sowie eine Methoden-Kiste der Bundeszentrale für politische Bildung.

Themenschwerpunkte:
Die Themen des Koffers orientieren sich am Alter und entsprechenden Lebensthemen der Kinder und Jugendlichen. Der Schwerpunkt für die Grundschule liegt auf vielfältigen Familienformen. Für die 5.-6. Klasse liegt der Fokus auf Geschlechtsidentitäten und Geschlechterrollen. Für die Klassenstufen 7 und 8 stehen die Themen Freundschaft, Liebe und Partnerschaft im Vordergrund, während ab der 9. Klasse der Umgang mit Diversität im Zentrum steht. Auf der Homepage des Vereins sind Einrichtungen aufgelistet, bei denen sich Interessent*innen den Koffer ausleihen können.

Kontakt:
Vielfalt Leben - QueerWeg Verein für Thüringen e. V.
Asbachstraße 36, 99423 Weimar
E-Mail: info@queerweg.de
Website: www.regenbogenkoffer.de/#ausleihen

Autor*in

Friederike Kloth (B.A. Musikpädagogik/ Soziologie, JLU-Gießen) ist derzeit Lehramtsstudentin an der TU Braunschweig und arbeitet als studentische Hilfskraft am Braunschweiger Zentrum für Gender Studies.
Kontakt: f.kloth@tu-braunschweig.de

Sarah Brune

Der Medienkoffer „Geschlechtervielfalt“ – Vier Rollen für Vielfalt und Akzeptanz aus Sachsen-Anhalt

Vorgestellt wird das Projekt Medienkoffer des Landes Sachsen-Anhalt, das Pädagog*innen unterstützt, diversitätsbewusst zu handeln.



Seit Januar 2018 rollt der Medienkoffer „Geschlechtervielfalt in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Grundschulen und Horten“ durch das Land Sachsen-Anhalt. Im Koffer für Grundschulen¹ befinden sich 19 Kinderbücher, 3 DVDs, 2 Handreichungen für Fachkräfte, das Methodenbuch, eine Regenbogenfahne und Spiele zu den Themen Rollenzuschreibungen, Geschlechtervielfalt und Familiendiversität. Die Koffer werden nur nach einer

90-minütigen Einführung an die Pädagog*innen verliehen. Hier werden das Material und die Methoden für eine genderbewusste Pädagogik vorgestellt sowie Fragen beantwortet. Es werden auch ganztägige Workshops angeboten, um sich intensiv mit den unterschiedlichen Perspektiven auf Geschlecht beschäftigen und ihre Relevanz für den pädagogischen Alltag erarbeiten zu können. Schulen, Horte und Kindertagesstätten aus Sachsen-Anhalt können die Koffer für ca. 4 Wochen kostenlos ausleihen.

FAQs aus der Praxis -

Oder: Warum es solche Projekte braucht

In den Koffereinführungen sowie Workshops werden häufig die gleichen Fragen gestellt. Oft besteht Unwissenheit bezüglich des „dritten Geschlechts“: Wer kann die dritte Option wählen? Gibt es das nur in Deutschland oder auch in anderen Kulturen bzw. Ländern? Generell wirft das Thema Geschlechtervielfalt bei Pädagog*innen viele Fragen auf, wie z.B.: Welche Möglichkeiten gibt es, wenn man Schüler*innen nicht in Jungen und Mädchen einteilen möchte? Wie unterscheiden sich Trans- und Intergeschlechtlichkeit? Wie können wir den anderen Kindern Trans-/Intergeschlechtlichkeit erklären? Dürfen wir den neuen Namen eines trans Kindes auf dem Zeugnis verwenden oder sind wir gesetzlich dazu verpflichtet, den Deadname² zu nutzen? Was ist bei Sport- und Schwimmunterricht oder Klassenfahrten zu beachten?

Ziel des Projekts

Im Rahmen des Projekts sollen Fachkräfte in den Bereichen Familiendiversität, Geschlechtervielfalt und Rollenzuschreibungen aufgeklärt sowie sensi-

bilisiert werden. Zudem sollen ihnen Material und Methoden für eine genderbewusste Pädagogik erreicht werden. Die Pädagog*innen sollen ihre eigene Praxis reflektieren, um diese weiterentwickeln zu können. So hat eine Einrichtung während eines Workshops festgestellt, dass eins ihrer Kinder aus einer Regenbogenfamilie stammt. Jedoch werden die Telefonlisten mit „Vater/Mutter“ geführt, was den zwei Müttern nicht gerecht wird. Inzwischen werden alle Eltern als „Elternteil 1 bzw. 2“ aufgelistet. Ein weiterer Schritt, um z.B. auch Mehrelternfamilien zu inkludieren, wäre das Verwenden von „Elternteil 1, 2, 3, usw.“ oder „Familienmitglied 1, 2, 3, usw.“.

Der Medienkoffer wird durch das Ministerium für Justiz und Gleichstellung Sachsen-Anhalt gefördert und ist ein Projekt des Kompetenzzentrums geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (KgKJH). Er kann nur in Sachsen-Anhalt ausgeliehen werden. Auch andere Bundesländer haben ähnliche Projekte: Thüringen (Regenbogenkoffer), Berlin (Queerformat), Bremen (Rat und Tat), NRW (FUMA und Gerne anders) und Rheinland-Pfalz (QueerNet). Die online verfügbaren Materialien können jedoch als Anregungen für Grundschulen bundesweit dienen.³

¹ Es werden auch Koffer für Kindertagesstätten angeboten, deren Inhalt sich aber an Kinder von 2 bis 6 Jahre richtet.

² Der Deadname bezeichnet den bei Geburt zugewiesenen Namen, welcher jedoch nicht mehr von trans Personen verwendet wird. Das weitere Verwenden des Deadnames ist transfeindlich.

³ Das Methodenbuch kann auf www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/wp-content/uploads/2018/04/Methodenbuch_final_web.pdf kostenlos heruntergeladen werden.

Autor*in

Sarah Brune, Erziehungswissenschaften B.A., ist Referentin für Geschlechtervielfalt im Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V.

Kontakt: koffer@geschlechtergerechtejugendhilfe.de



Kevin Rosenberger

Akzeptanz für Vielfalt von klein auf: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Kinderbüchern. Ein Rezensionenband für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten

In Krippe, Kindergarten, Hort und Grundschulen besteht ein hoher Bedarf an Auseinandersetzungen mit Sexualität und Geschlecht. Doch wie vielfältig sind Kinderbücher? Der hier vorgestellte Rezensionenband stellt über 90 Kinderbücher in den Altersstufen 0-3, 4-6 und ab 6 Jahren vor.

Kinder- und Bilderbücher sind oft eines der ersten Medien, mit denen Kinder in Berührung kommen, um ihre vielfältige Umwelt kennenzulernen. In ihnen werden Werte, Normen und gesellschaftliche Regeln vermittelt. Zentrale Themen in Kinderbüchern und Märchen sind Liebe, Freundschaft und Zuneigung. Doch in den meisten Fällen wird nur heterosexuelle Liebe zwischen Prinz und Prinzessin oder König und Königin veranschaulicht. Oft werden darüber hinaus stereotype Geschlechterrollen reproduziert. Sexuelle und geschlechtliche Vielfaltsentwürfe sind nach wie vor in Kinder- und Bilderbüchern unterrepräsentiert und queere Märchen oder Geschichten mit gleichgeschlechtlichen Paaren sind noch nicht allzu bekannt.

Im Rahmen des Modellprojekts „Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie Leben!“ des BMFSFJ entstand deshalb ein umfangreicher Rezensionenband mit Empfehlungen zu über 90 Kinderbüchern, die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für verschiedene Altersstufen kindgerecht thematisieren. Kinder brauchen Bücher, die ihre Lebensvielfalt widerspiegeln und in denen sie sich wiederfinden. Denn viele Kinder wachsen in vielfältigen und bunten Familienkonstellationen → [Regenbogenfamilien unterstützen](#) auf und finden sich und ihre Lebenswelt nur selten in den pädagogischen Materialien wieder.

Ziel der Broschüre, die mittlerweile in einer zweiten erweiterten Auflage vorliegt, ist es, Erzieher*in-

nen und anderen pädagogischen Fachkräften der frühkindlichen Bildung und Primarbildung Anregungen zu geben, anhand von Bilderbüchern und Geschichten den vielfältigen Lebensweisen der Kinder in ihren pädagogischen Kontexten gerecht zu werden und geschlechtersensible Arbeit in Krippe, Kindergarten und Hort oder auch zu Hause zu unterstützen und die geschlechter- und diversitätssensible Praxis voranzutreiben.

Der Rezensionenband enthält über 90 Empfehlungen für Kinderbücher sortiert nach den Altersstufen 0–3, 4–6 und ab 6 Jahre, daneben ein ausführliches Glossar zur Einführung in die Begriffe sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und einleitende Fachtexte zur Arbeit mit diversitätsbewussten Kinderbüchern, zu den normativen, rechtlichen und pädagogischen Grundlagen für eine menschenrechtsbasierte und inklusionsorientierte Genderpädagogik sowie zu den Ansätzen diversitätssensibler Elternarbeit.

Die zweite erweiterte Auflage des Rezensionenbands kann auf der Seite des Modellprojekts „Akzeptanz für Vielfalt“ kostenlos heruntergeladen werden: <http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/home.html>

Autor*in

Kevin Rosenberger, Bildungswissenschaften und Psychologie M.A., Projektkoordinator des Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ
Kontakt: Kevin.rosenberger@waldschloesschen.org

Ines Pohlkamp, Kevin Rosenberger [Hg.]

Akzeptanz für Vielfalt von klein auf !

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Kinderbüchern.
Ein Rezensionsband für pädagogische Fachkräfte
in Kindertagesstätten.



Annika Spahn, Juliette Wedl

Und wie geht es jetzt weiter? „Hochschule lehrt Vielfalt!“ 2019

Das Jahr 2019 steht ganz im Zeichen der Implementierung. 2018 wurden 1.000 Bildungsbausteine zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sowie Texte für Pädagog*innen als Hintergrundwissen recherchiert und katalogisiert. Ziel ist es, möglichst viele nach dem Jahr 2000 entstandene Bausteine zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im deutschsprachigen Raum katalogisiert zu haben, wenn sie unseren Qualitätskriterien entsprechen.

2019 wird dieses fortgeführt. Doch der Schwerpunkt liegt darauf, die Materialsammlung in Schulen und die Lehramtsausbildung möglichst nachhaltig zu verankern. Dafür wollen wir mit Schulen in Niedersachsen kooperieren, diesen unsere Sammlung von Bildungsbausteinen zur Verfügung stellen und Impulsveranstaltungen für Schüler*innen und Lehrkräfte anbieten. Dazu gehören z.B. die Gestaltung von Projekttagen und Kurzfortbildungen zur Materialsammlung für Lehrkräfte. Die Bildungsbausteine wollen wir zudem Akteur*innen der queeren Bildung zugänglich machen und bieten deshalb Multiplikator*innen-Seminare an. Wir wollen hierfür mit SCHLAU Niedersachsen kooperieren.

Um Wege zur Verankerung der Projektergebnisse auch in die Lehramtsausbildung an Hochschulen zu finden, wollen wir an der Technischen Universität Braunschweig im Rahmen des Langzeit-Schulpraktikums kooperieren. Das Vorhaben ist, Studierende im Master of Education Studium zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt fortzubilden und diese in ihrem Langzeitschulpraktikum dabei zu begleiten, unsere Bildungsbausteine zu erproben. Aufgrund der Studiumsorganisation ist die Durchführung jedoch ein längerfristiges Vorhaben und muss vermutlich über die Projektlaufzeit hinaus erfolgen. Eine Sitzung wird bereits im Rahmen des primär von Lehramtsstudierenden besuchten Ringseminars zu Menschenrechten des Braunschweiger Zentrums für Gender Studies eingebaut.

Zusätzlich kommen die Bildungsbausteine auch 2019 wieder in der Lehrkräfte-Fortbildung an der Akademie Waldschlösschen zum Einsatz.

2019 erscheint zusätzlich eine Fortsetzung der ersten Broschüre mit ausgesuchten und neu erstellten Bildungsbausteinen. Hierzu gehören z.B. eine Unterrichtseinheit zu Intergeschlechtlichkeit im Kontext von Menschenrechten sowie Arbeitsblätter für Mathematik, in denen auch gleichgeschlechtliche Paare vorkommen. Gesammelt werden verschiedene Ideen zur Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen und zum Abbau von Vorurteilen gegenüber LSBAT*I*Q-Menschen. Diese Broschüre wird auf der Seite www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de kostenlos zugänglich sein.

Geplant sind zudem zwei Vorträge: Einer auf der Bildungsmesse DIDACTA über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Fachunterricht und Schulalltag sowie einer auf der Leipziger Buchmesse zu „Geschlechterrollen und Schulbuch“ (Arbeitstitel).

Alle diese Implementierungsvorgänge fließen selbstverständlich wieder in das Projekt, so dass auf Bedarfe von Seiten der Schüler*innen und Pädagog*innen reagiert werden kann, wie die Erstellung von Bildungsbausteinen zu bestimmten Themen oder Handreichungen zum Verhalten in spezifischen Situationen.

Autor*innen

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Juliette Wedl (Dipl.-Soz.) ist Diplom-Soziologin mit den Nebenfächern Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Psychologie. Zudem studierte sie zwei Jahre Gesellschaftslehre und Kunst auf Lehramt. Sie ist Geschäftsführerin des Braunschweiger Zentrums für Gender Studies und leitet das Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“. Sie ist Autorin des Spiels „Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben“ (www.identitaetenlotto.de) und Ko-Herausgeberin des Sammelbandes „Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung“.

Kontakt: j.wedl@tu-braunschweig.de, juliette.wedl@identitaetenlotto.de



Annika Spahn

Glossar

Dieses Glossar dient dem Verständnis von Begriffen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Dabei handelt es sich um eine subjektiv geprägte Auswahl von Begriffen, die uns am wichtigsten erschienen. Die Texte sind nicht als feststehende, allgemeingültige Definitionen zu verstehen sondern als Begriffsannäherungen. Das heißt: unsere Erklärungen werden grundsätzlich immer verkürzt sein und einige Menschen und ihre Lebensrealitäten nicht mitdenken und ausschließen. Zum Verständnis unserer Broschüre haben wir uns trotzdem entschieden, ein solches Glossar zu erstellen. Letztendlich haben Menschen selbst die Deutungshoheit über ihre Identitäten, Geschlechter, sexuellen Orientierungen und Körper. Über Rückmeldungen und Anregungen zu unserem Glossar freuen wir uns.

Agender (*Geschlecht*)

Agender ist ein selbstbestimmtes Geschlecht, bei dem ein Mensch sich keinem Geschlecht zugehörig fühlt oder mit dem Konzept von Geschlecht nichts anfangen kann.

Allosexuell (*sexuelle Orientierung*)

Eine Person wird als allosexuell bezeichnet, wenn sie sexuelle Anziehung gegenüber anderen Menschen verspürt. Damit kann allosexuell als Gegenstück zu a_sexuell verstanden werden. A_sexualität bewegt sich auf einem Spektrum. Dies wird durch den Unterstrich verdeutlicht.

Ally (*deutsch: Unterstützer*in*)

Ein*e Ally ist eine Person, die nicht selbst Teil der queeren Community ist, aber diese aktiv unterstützt.

Androgyn (*Geschlecht*)

Androgyn bezeichnet eine Geschlechtspräsentation, die sowohl männliche als auch weibliche Elemente hat oder sich in einem Spektrum dazwischen bewegt. Es wird manchmal auch als Beschreibung für ein selbstbestimmtes Geschlecht benutzt, das sich zwischen männlich und weiblich verortet.

Anti-Gender

Unter verschiedenen Bezeichnungen wie „Anti-Gender“ hetzt ein loser Zusammenschluss von neu-rechten, extrem rechten und christlich-fundamentalistischen Personen und Gruppierungen gegen die Gender Studies, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Bildungsplänen, Feminismus und Gender Mainstreaming. Es handelt sich dabei nicht um fundierte Kritik sondern um Falschinformationen, Feindbilder und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

A_Romantik (*romantische Orientierung*)

Eine Person, die keine romantische Anziehung verspürt und/oder kein Interesse an romantischen Beziehungen hat, bezeichnet sich als a_romantisch. A_Romantik bewegt sich auf einem Spektrum. Dies wird durch den Unterstrich verdeutlicht. Dies hängt nicht zwangsläufig mit A_sexualität zusammen.

A_sexualität / Asexualität (*sexuelle Orientierung*)

Eine a_sexuelle Person fühlt keine oder wenig sexuelle Anziehung zu anderen Menschen, was nicht heißt, dass sie zölibatär lebt. A_sexuelle Menschen können aus verschiedenen Gründen Sex haben. A_sexualität hängt nicht zwangsläufig mit A_roman-tik zusammen.

Bear

Besonders behaarte schwule oder bi+sexuelle Männer bezeichnen sich selbst teilweise als „bears“ („Bären“). Sie bilden eine eigene Subgruppe mit eigener Fahne innerhalb der queeren Community.

BDSM

BDSM ist eine Abkürzung der englischen Begriffe „Bondage & Discipline, Dominance & Submission, Sadism & Masochism“ (Fesselspiele, Bestrafungsspiele, Dominanz- und Unterwerfung, Sadismus und Masochismus). BDSM ist eine sexuelle Präferenz, d.h. dies sagt etwas darüber aus, wie Personen gerne Sex haben, aber nicht, mit Menschen welchen Geschlechts (sexuelle Orientierung).

Bi+sexualität / Bisexualität (*sexuelle Orientierung*)

Bi+sexualität wird als Überbegriff für alle sexuellen Orientierungen verwendet, bei denen eine Person Menschen zweier bzw. mehrerer Geschlechter sexuell bzw. emotional anziehend finden kann. Unter Bi+sexualität fallen also Bisexualität, Pansexualität, Multisexualität und Polysexualität. Bisexualität bezieht sich häufig darauf, dass eine Person Männer und Frauen sexuell/emotional attraktiv finden kann, der Begriff ist aber nicht nur auf diese Geschlechter beschränkt und gilt heute auch als politische Identität, nicht nur als sexuelle.

Bi+feindlichkeit

Bi+feindlichkeit bezeichnet die Angst vor, Ablehnung von, Wut über, Intoleranz oder Unbehagen gegenüber bi+sexuelle Menschen oder Menschen, die als bi+sexuell wahrgenommen werden. Dies kann sich u.a. in Diskriminierungen oder verbaler bzw. körperlicher Gewalt äußern. Als internalisierte Bi+feindlichkeit wird Feindlichkeit bezeichnet, die gegen die eigene bi+sexuelle Orientierung und damit gegen sich selbst gerichtet ist. Auch die queere Community ist teilweise ein bi+feindlicher Ort.

Bigender (*Geschlecht*)

Eine Person ist bigender, wenn sie zwei selbstbestimmte Geschlechter hat, traditionellerweise männlich und weiblich, aber es sind auch andere Kombinationen möglich, wie beispielsweise männlich und intergender. Die beiden Geschlechter können gleichzeitig oder abwechselnd auftreten.

Binäres Geschlechtermodell (*Geschlecht*)

Die Binarität der Geschlechter bezieht sich auf das westliche gesellschaftliche Geschlechtersystem, das nur zwei Optionen (und kaum Zwischenstufen) zulässt, nämlich männlich und weiblich. Dies gilt sowohl für die sozialen Rollen als auch für körperliche Geschlechter.

Butch

Butch ist ein Begriff, der eine tendenziell maskuline Geschlechtspräsentation oder -identität beschreibt, insbesondere bei lesbischen und queeren Frauen. Es wird oft dem Begriff ‚femme‘ gegenübergestellt. Butch kann aber auch ein nicht-binäres Geschlecht sein.

Cis(geschlechtlich) (*Geschlecht*)

Die Vorsilbe ‚cis‘ wird benutzt, um auszudrücken, dass eine Person sich mit dem Geschlecht identifiziert, dem sie bei der Geburt zugewiesen wurde. ‚Cis‘ ist somit das Gegenstück zu ‚trans‘. Bei diesem Gegensatzpaar werden inter* Personen häufig vergessen, denn selbst wenn sie sich mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren (egal ob das inter* oder ein anderes Geschlecht ist) erleben sie Diskriminierung und Gewalt als inter* Personen.

Coming Out

Das Coming Out beschreibt den Prozess, in dem eine Person sich selbst über ihr Geschlecht und/oder ihre sexuelle Orientierung bewusst wird und diese(s) anerkennt (inneres Coming Out) und mit anderen darüber spricht (äußeres Coming Out). Vor allem das äußere Coming Out ist bei LSBAT*I*Q-Personen (lesbischen, schwulen, bi+sexuellen, a_sexuellen, trans, inter* und queeren Personen) ein lebenslanger Prozess während heterosexuelle, cisgeschlechtliche und nicht-inter* Personen dies nicht erleben.



Cross Dressing

Cross Dressing bedeutet, Kleidung zu tragen, die traditionellerweise nicht zum eigenen Geschlecht passt. Cross Dressing ist eine Performance und hat nichts mit trans Identität zu tun. Der Überbegriff für Cross Dressing und Drag ist Travestie.

Demisexualität (*sexuelle Orientierung*)

Eine demisexuelle Person fühlt erst sexuelle Anziehung, nachdem zu einer anderen Person eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut wurde. Demisexualität wird oft auf dem a_sexuellen Spektrum verortet.

Diskriminierung

In Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt bezeichnet Diskriminierung eine gesellschaftliche oder individuelle Benachteiligung oder Herabwürdigung von Gruppen (wie z.B. Menschen mit Behinderung, Frauen oder LSBAT*I*Q-Personen) oder einzelnen Personen (die zu einer sozialen Gruppe wie LSBAT*I*Q-Personen gehören) nach Maßgabe gesellschaftlicher oder individueller Wertvorstellungen oder aufgrund unreflektierter bzw. unbewusster Einstellungen oder Vorurteile.

Drag King

Ein Drag King performt (übertriebene, überzogene) Maskulinität im Kontext einer Show, einer Performance o.ä. Dabei werden Geschlechterrollen als konstruiert und veränderbar entlarvt. Drag Kings sind dabei oft cis Frauen und sollten nicht mit trans Männern verwechselt werden. Der Überbegriff für Drag und Cross Dressing ist Travestie.

Drag Queen

Eine Drag Queen performt (übertriebene) Weiblichkeit im Kontext einer Show, einer Performance o.ä. Drag Queens sind dabei oft cis Männer und sollten nicht mit trans Frauen verwechselt werden. Der Überbegriff für Drag und Cross Dressing ist Travestie.

Dritte Option (*Geschlecht*)

Es gibt nicht das eine ‚dritte Geschlecht‘ sondern viele Geschlechter mehr als nur Mann und Frau. Manche Menschen verwenden diese Bezeichnung für ihr selbstbestimmtes Geschlecht, das zwischen männlich und weiblich liegt oder keins von beidem ist. Eine Bewegung in Deutschland fordert einen positiven dritten Geschlechtseintrag („Dritte Option“) in amtlichen Dokumenten für nichtbinäre und inter* Personen.

Dyadisch (*Geschlecht*)

Als dyadisch werden Menschen bezeichnet, die nicht inter* sind, also deren Körper der medizinischen Norm von weiblichen oder männlichen Körpern entsprechen.

Dyke

Dyke (englisch, übersetzt in etwa ‚Kampflesbe‘) ist ein Schimpfwort für lesbische Frauen. Der Begriff wird aber auch als positive Selbstbezeichnung benutzt.

Femme

Femme ist ein Begriff, der eine (betont) weibliche Geschlechtspräsentation und/oder -identität beschreibt, insbesondere von lesbischen und queeren Frauen. Femme wird oft dem Begriff ‚butch‘ gegenübergestellt.

Fetisch

Ein Fetisch bezeichnet eine sexuelle Präferenz, die sich vor allem auf sexuelle Aktivitäten mit oder mithilfe von Objekten bezieht.

Gender / Geschlecht (*Geschlecht*)

Der Begriff ‚Gender‘ wird wissenschaftlich für das sozial konstruierte Geschlecht und die soziale Positionierung einer Person aufgrund ihres Geschlechts benutzt, d.h. er beschreibt ein gesellschaftliches Machtverhältnis, in dem (cis) Männer Macht über Frauen, trans Männer und nicht-binäre Personen ausüben. Gender beschreibt genauso die Geschlechterrollen, -bilder und stereotype, die gesellschaftliche Konstrukte sind. Auf einer aktivistischen und persönlichen Ebene wird der Begriff teilweise für das selbstbestimmte Geschlecht einer Person verwendet, also die persönliche Vorstellung vom eigenen Geschlecht.

Gender-Euphorie (*Geschlecht*)

Gender-Euphorie bezeichnet das Gefühl, das non-binary und trans Personen empfinden, wenn ihr selbstbestimmtes Geschlecht durch Außenwahrnehmung bestätigt wird, beispielsweise wenn die richtigen Pronomen verwendet werden. Gender-Euphorie kann als Gegenkonzept zu geschlechtlicher Dysphorie gesehen werden.

Genderfluid (*Geschlecht*)

Genderfluid bezeichnet ein selbstbestimmtes Geschlecht, das sich mit der Zeit oder bezogen auf bestimmte Situationen ändert. Im Unterschied zu einer genderqueeren Identität ändert sich die Identität und ist beispielsweise nicht immer außerhalb der Geschlechterbinarität zu verorten.

Genderqueer (*Geschlecht*)

Genderqueer ist ein Überbegriff für Menschen, die nicht in die Norm der Geschlechterbinarität passen. Es kann aber auch ein selbstbestimmtes Geschlecht für Menschen sein, die sich sowohl als Frau und Mann (gleichzeitig oder abwechselnd) oder weder als Frau noch als Mann identifizieren. Es gibt also keine absolute Abgrenzung zum Begriff ‚genderfluid‘.

Geschlechtsidentität / selbstbestimmtes Geschlecht (*Geschlecht*)

Die Geschlechtsidentität eines Menschen bezeichnet, mit welchem Geschlecht oder welchen Geschlechtern sich ein Mensch selbst identifiziert. Die Geschlechtsidentität eines Menschen muss nicht mit dem Geschlecht übereinstimmen, dem er bei der Geburt zugewiesen wurde. In dieser Broschüre wird statt „Geschlechtsidentität“ vom „selbstbestimmten Geschlecht“ eines Menschen gesprochen.

Geschlechtliche Dysphorie (*Geschlecht*)

Dysphorie empfinden manche nonbinary und trans Menschen. Es geht dabei um ein Unwohlsein mit dem eigenen Körper und mit der sozialen Wirkung im Zusammenhang mit dem Geschlecht. Dysphorie wird ausgelöst, wenn das Geschlecht einer nonbinary bzw. trans Person nicht mit der Wahrnehmung anderer von dieser Person übereinstimmt. Viele trans Personen und manche nonbinary Personen ergreifen daher Maßnahmen wie Hormontherapien

und bzw. oder Operationen, um ihre Körper dieser Wahrnehmung und/oder ihrem eigenen Körpergefühl anzupassen, was Transition genannt wird.

Geschlechtspräsentation (*Geschlecht*)

Die Geschlechtspräsentation bezeichnet die äußere Darstellung vom Geschlecht eines Menschen, beispielsweise durch Kleidung, Gestik oder Verhalten. In westlichen Gesellschaften werden alle Geschlechtspräsentationen entweder als männlich oder weiblich wahrgenommen. Alles, was davon abweicht, zum Beispiel androgyn Geschlechtspräsentation, löst Verwirrung oder Verärgerung aus und kann zu Gewalt gegen die entsprechende Person führen.

Geschlechtsverändernde Maßnahmen (*Geschlecht*)

Als geschlechtsverändernde Maßnahmen werden insbesondere Operationen, aber auch beispielsweise Hormontherapien bezeichnet, die das Ziel haben, Menschen, vor allem inter* Kinder, einem Körper (meistens dem weiblichen) anzupassen. Der Zusatz ‚verändernd‘ wird gebraucht, weil es sich hierbei oft um Maßnahmen handelt, die ohne das Einverständnis der Person unternommen werden. Wenn trans Personen ihre Körper ihrem selbstbestimmten Geschlecht angleichen, wird von Transition gesprochen.

Herm(aphrodit) (*Geschlecht*)

Herm(aphrodit) ist ein Begriff aus der griechisch/römischen antiken Kultur und Mythologie, der historisch in der Medizin zur Beschreibung von inter* Personen verwendet wurde. Heute sollte er außer als positive Selbstbezeichnung von inter* Personen nicht mehr verwendet werden.

Heteronormativität

In einer heteronormativen Gesellschaft gibt es die dominante Erwartungshaltung, dass alle Menschen cisgeschlechtlich, nicht-inter* und heterosexuell sind. Abweichungen davon, zum Beispiel queere und polyamouröse Beziehungen, inter* Körper sowie trans Identitäten, werden unsichtbar gemacht und/oder diskriminiert.



Heterosexualität (*sexuelle Orientierung*)

Als heterosexuell werden Menschen bezeichnet, die sich sexuell bzw. emotional zu Menschen des bzw. eines anderen Geschlechts hingezogen fühlen. Diese sexuelle Orientierung gilt als Norm in unserer Gesellschaft. Üblicherweise bezieht sich der Begriff auf Männer, die sich sexuell bzw. emotional zu Frauen hingezogen fühlen und anders herum.

HIV/AIDS

HIV steht für „Human Immunodeficiency Virus“ (engl. für menschliches Abwehrschwäche-Virus). Der HI-Virus schädigt unbehandelt das menschliche Immunsystem und kann Krankheiten auslösen. Geschieht dies, spricht man davon, dass eine Person AIDS hat. AIDS steht für „Acquired Immune Deficiency Syndrome“ (engl. Erworbenes Immunschwäche-Syndrom). Heute ist eine HIV-Infektion behandelbar, so dass Menschen, die HIV positiv sind, eine fast normale Lebenserwartung haben. HIV ist deswegen ein wichtiges Thema in der queeren Community, da es u.a. durch ungeschützten Analsex übertragen wird und damit viele schwule und bi+sexuelle Männer erkrankten und starben bevor herausgefunden wurde, dass Kondome einen wirksamen Schutz bieten.

Homofeindlichkeit (auch: **Homonegativität**)

Homofeindlichkeit bezeichnet die Angst vor, Ablehnung von, Wut über, Intoleranz oder Unbehagen gegenüber homosexuelle(n) und bi+sexuelle(n) Menschen oder Menschen, die als homosexuell oder bi+sexuell wahrgenommen werden. Dies kann sich in u.a. Diskriminierungen oder verbaler bzw. körperlicher Gewalt äußern. Als internalisierte Homofeindlichkeit bezeichnet man eine Feindlichkeit, die gegen die eigene homosexuelle Orientierung und damit gegen sich selbst gerichtet ist. Dies passiert oft in einer homofeindlichen Umgebung und/oder vor dem eigenen inneren Coming Out.

Homosexualität (*sexuelle Orientierung*)

Homosexualität bezeichnet die sexuelle Orientierung, bei der Menschen sich zu dem bzw. einem eigenen oder zum gleichen Geschlecht hingezogen fühlen. Homosexuelle Männer bezeichnen sich als schwul, homosexuelle Frauen als lesbisch. Die Bezeichnung ‚homosexuell‘ lehnen viele Lesben und

Schwule ab, da der Begriff in seiner Entstehungszeit vor allem medizinisch gebraucht wurde. Auch diese Definition verliert beim Aufkommen von mehr als zwei Geschlechtern an Klarheit, da nicht klar ist, wer eigentlich die Definition vom „gleichen Geschlecht“ genau erfüllt.

Identität

Die Identität beschreibt die individuelle Persönlichkeit, wichtige Wesensmerkmale und soziale Zugehörigkeiten eines Menschen. Gerade in der queeren Community wird angezweifelt, dass Identitäten für immer feststehend sind. Für viele Menschen ist z.B. ihre politische Einstellung, ihre Weltanschauung, ihr Geschlecht, ihre Sexualität, ihre Nationalität oder regionale Herkunft, ihre Hautfarbe ein wichtiger Teil ihrer Identität.

Inter*/ Intergeschlechtlichkeit (*Geschlecht*)

Inter* Menschen sind Menschen, deren Körper nicht der medizinischen Norm von ‚eindeutig‘ männlichen oder weiblichen Körpern zugeordnet werden können, sondern sich in einem Spektrum dazwischen bewegen. Bis heute werden inter* Kinder nach der Diagnose häufig zu einem (meistens dem weiblichen) Geschlecht umoperiert mit teilweise erheblichen gesundheitlichen Einschränkungen und psychischen Problemen, die daraus folgen.

Intergender (*Geschlecht*)

Eine intergender Person verortet ihr selbstbestimmtes Geschlecht zwischen den Geschlechtern „Mann“ und „Frau“.

Intersexualität (*Geschlecht*)

Intersexuell ist ein veralteter, missverständlicher Begriff für alle Menschen, deren Körper nicht in die medizinische Definition von ‚eindeutig‘ männlichen und weiblichen Körpern passt. Der Begriff ist zum einen missverständlich, weil er nichts mit Sexualität zu tun hat und zum anderen, da er aus dem medizinischen Kontext kommt. Deshalb wird er von vielen inter* Personen abgelehnt.

Körperliches Geschlecht (*Geschlecht*)

Das körperliche Geschlecht eines Menschen ist eine gesellschaftliche bzw. kulturelle Konstruktion, bei der verschiedenen körperlichen Strukturen, wie

beispielsweise Genitalien, Hormonen und Chromosomen, eine Geschlechtlichkeit zugeschrieben wird. Zum Beispiel wird in unserer Gesellschaft ein Penis als Kennzeichen für Männlichkeit gesehen. „Konstruktion“ bedeutet, dass unser Blick auf Körper und insbesondere Genitalien immer schon gesellschaftlich geprägt ist und dass beispielsweise die Erwartung, dass alle Frauen Eierstöcke haben fehlerhaft und diskriminierend ist, beispielsweise für Menschen, deren Körper nicht in das zweigeschlechtliche System passen (inter*). Außerdem sagen Körpermerkmale nichts über das Geschlecht aus, mit dem sich eine Person identifiziert. So kann es beispielsweise auch Männer geben, die Brüste und eine Vagina haben.

Lesbisch (*sexuelle Orientierung*)

Als lesbisch werden Frauen oder sich mit Weiblichkeit identifizierende nonbinary Personen bezeichnet, die sich romantisch und/oder sexuell zu anderen Frauen oder sich mit Weiblichkeit identifizierenden nonbinary Personen hingezogen fühlen.

LSBATI*Q Personen

Diese Kombination von Buchstaben (die es auch in anderen Varianten gibt) versucht so viele Geschlechter und sexuelle Orientierungen wie möglich im queeren Spektrum abzubilden. Die Buchstaben hier stehen für: lesbische, schwule, bi+sexuelle, a_sexuelle, trans, inter* und queere Personen.

Neutrois (*Geschlecht*)

Neutrois wird von Menschen verwendet, deren Geschlecht außerhalb der Geschlechterbinarität liegt. Meistens sagen neutrois Menschen von sich, dass sie ein neutrales oder ein Null-Gender haben, oder dass sie kein Gender haben. Der Begriff hat Überschneidungen mit den Identitäten agender und genderqueer.

Nichtbinär, Nonbinary (*Geschlecht*)

Als nichtbinär oder nonbinary bezeichnen sich Menschen, die sich nicht als Mann oder Frau identifizieren, sondern als beides gleichzeitig, zwischen männlich und weiblich oder als weder männlich noch weiblich. Nonbinary ist aber auch inklusiv für inter* Menschen.

Othering

Othering (engl. zum anderen erklären, ausgrenzen) bezeichnet eine Form von Diskriminierung, bei der eine soziale Gruppe oder ein Individuum, das zu einer sozialen Gruppe gehört, ausgegrenzt wird. Beim Othering wird eine Unterscheidung zwischen der eigenen Gruppe, der sich eine Person zugehörig fühlt und einer Fremdgruppe aufgemacht, wobei Menschen aus der Fremdgruppe abgewertet werden.

(Unfreiwilliges) Outing

Jemanden zu outen bedeutet im Gegensatz zu einem freiwilligen Coming Out, das selbstbestimmte Geschlecht und/oder sexuelle Orientierung eines Menschen einem anderen Menschen, einer Gruppe und/oder der Öffentlichkeit mitzuteilen bzw. zu verraten, meistens ohne die Zustimmung oder Einwilligung der betroffenen Person.

Pansexualität (*sexuelle Orientierung*)

Pansexuelle Menschen fühlen sich zu Menschen aller Geschlechter sexuell bzw. emotional hingezogen und/oder ihre sexuelle Anziehung basiert nicht auf dem Geschlecht des*der anderen.

Passing (*Geschlecht*)

Passing bedeutet, dass eine Person im Alltag als das Geschlecht „gelesen“ bzw. anerkannt wird, als das sie gelesen bzw. anerkannt werden möchte. Das heißt, dass andere Menschen beispielsweise reibungslos die richtigen Pronomen für diese Person verwenden. Dieser Begriff ist besonders wichtig im Kontext von trans.

Performance

In Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt bezeichnet Performance (engl. Aufführung, Darstellung) die Geschlechtspräsentation eines Menschen. Geschlecht wird dabei als etwas verstanden, das Menschen alltäglich über u.a. Kleidung, Gestik, Mimik herstellen und reproduzieren.

Polyamorie (*romantische Orientierung, Beziehungsform*)

Polyamouröse Menschen verlieben sich in mehr als nur eine Person auf einmal und können romantische und/oder sexuelle Beziehungen mit mehr als einer Person haben. Polyamourösen Personen ist



dabei wichtig, dass alle Beziehungs- und /oder Sexualpartner*innen von diesen Beziehungen wissen und damit einverstanden sind.

Polysexualität (*sexuelle Orientierung*)

Polysexuelle Menschen fühlen sich zu Menschen vieler Geschlechter sexuell bzw. romantisch hingezogen. Polysexualität kann damit als eine Form von Bi+sexualität verstanden werden.

Queer

Queer hat keine feststehende Definition. Im Englischen war ‚queer‘ lange Zeit ein Schimpfwort, insbesondere gegenüber schwulen Männern. Heute wird der Begriff aber meist positiv als Selbstbezeichnung gebraucht, vor allem von Menschen, die ihre Identität als ‚außerhalb der gesellschaftlichen Norm‘ ansehen. Außerdem kann queer als Überbegriff für Menschen benutzt werden, die nicht in die romantischen, sexuellen und/oder geschlechtlichen Normen der Gesellschaft passen. Teilweise wird der Begriff auch nur als Überbegriff für schwule und lesbische Personen gebraucht. Queer ist aber auch eine Theorierichtung und ein Wissenschaftszweig, in dem Schubladendenken aufgebrochen wird, verschiedene Unterdrückungsformen miteinander verknüpft gedacht werden sollen und insbesondere Sexualität als ein Ort der gesellschaftlichen Unterdrückung untersucht wird.

Queere Community

Als ‚Community‘ wird die Gesamtheit aller schwulen, lesbischen, bi+sexuellen, a_sexuellen, a_romantischen, trans, inter*, poly und queeren Individuen, Organisationen und Institutionen in einer Region (meistens auf eine Stadt, ein Bundesland oder einen Staat beschränkt) beschrieben. Verbindend ist hierbei oft ein gemeinsames Einsetzen für soziale und politische Ziele. Dabei ist der Begriff nicht unproblematisch – es wird eher davon ausgegangen, dass es mehrere, voneinander unabhängige Communities gibt, z.B., da cisgeschlechtliche queere Räume oft sehr ausschließlich für trans Personen sind, und diese sich dann in eigenen Räumen organisieren.

Questioning

Als questioning (englisch, ‚fragend‘) können sich Menschen bezeichnen, die (noch) kein passendes Label gefunden haben, das ihre Sexualität oder ihr selbstbestimmtes Geschlecht passend beschreibt. Menschen, die sich als questioning oder (hinter-)fragend identifizieren, sind ein fester Bestandteil der queeren Community.

Regenbogenfamilie

Als Regenbogenfamilien werden üblicherweise Familien bezeichnet, in denen mindestens ein Elternteil Teil der queeren Community ist.

Romantische Orientierung

Die romantische Orientierung drückt aus, in Menschen welchen Geschlechts bzw. welcher Geschlechter sich eine Person verlieben kann bzw. mit Menschen welchen Geschlechts bzw. welcher Geschlechter eine Person gerne eine romantische Liebesbeziehung führen möchte.

Schrank (Closet)

Eine Person ist ‚in the closet‘ (also ‚im Schrank‘), wenn sie die eigene sexuelle Orientierung und /oder das eigene selbstbestimmte Geschlecht vor anderen geheim hält. Davon stammt auch der Begriff Coming Out, der vollständig meint ‚coming out of the closet‘, also ‚aus dem Schrank kommen‘.

Schwul (*sexuelle Orientierung*)

Als schwul werden Männer oder sich mit Männlichkeit identifizierende nonbinary Personen bezeichnet, die sich romantisch und/oder sexuell zu anderen Männern oder sich mit Männlichkeit identifizierenden nonbinary Personen hingezogen fühlen.

Sexuelle Orientierung (*sexuelle Orientierung*)

Die sexuelle Orientierung eines Menschen beschreibt, zu Menschen welches bzw. welcher Geschlechter sich ein Mensch romantisch, körperlich und/oder sexuell hingezogen fühlt, unabhängig von der sexuellen Praxis und der sexuellen Präferenz.

Sexuelle Präferenzen

Die sexuelle Präferenz drückt aus, welche Arten von Geschlechtsverkehr, Stimuli (d.h. Reize wie bspw. bestimmte Berührungen) und Fetische eine Person bevorzugt. Dies wird häufig synonym zu „sexueller Orientierung“ verwendet, obwohl es davon abgegrenzt werden muss.

Sexuelle Praxis

Als sexuelle Praxis wird bezeichnet, mit Menschen welchen Geschlechts bzw. welcher Geschlechter eine Person sexuelle Erfahrungen gemacht hat. Dies muss von der sexuellen Orientierung abgegrenzt werden, z.B. weil eine Person sich auch dann als bi+sexuell bezeichnen kann, wenn sie bisher nur sexuelle Erfahrungen mit Menschen eines Geschlechts gesammelt hat. Die sexuelle Praxis eines Menschen ist insbesondere in der HIV-Prävention wichtig.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist ein Überbegriff für die Vielfalt von Geschlecht (im Sinne von Körper, selbstbestimmtem Geschlecht, Geschlechtspräsentation und Geschlechterrolle) und sexueller Orientierung und schließt damit sowohl LSBAT*I*Q-Personen ein, wie auch cisgeschlechtliche, heterosexuelle, nicht-intergeschlechtliche Personen, die Geschlechterstereotypen nicht entsprechen (wie z.B. Männer, die in typischen „Frauenberufen“ arbeiten oder Röcke tragen).

Sexismus

Sexismus bezeichnet eine gesellschaftliche Ungleichheitsstruktur, bei der Frauen, als Frauen wahrgenommene Menschen und Weiblichkeit abgewertet werden und Diskriminierung, verbale, psychische, physische und sexualisierte Gewalt erleben aufgrund ihres (wahrgenommenen bzw. zugeschriebenen) Geschlechts.

Skoliosexualität (*sexuelle Orientierung*)

Eine skoliosexuelle Person fühlt sich emotional, körperlich und sexuell zu nonbinary Menschen hingezogen.

Trans / Transidentität / Transgeschlechtlichkeit (*Geschlecht*)

Trans ist ein Überbegriff für transsexuelle, transidente und transgender Menschen, also alle Menschen, die sich nicht mit dem Geschlecht identifizieren, dem sie bei der Geburt zugewiesen wurden. Im deutschen Aktivismus fühlen sich nicht alle transgeschlechtlichen Menschen unter dem Überbegriff „trans“ repräsentiert und verwenden dann andere Begrifflichkeiten für sich selbst.

Trans Feindlichkeit

Trans Feindlichkeit bezeichnet die Angst vor, Ablehnung von, Wut über, Intoleranz oder Unbehagen gegen trans Personen oder Menschen, die als trans wahrgenommen werden. Dies kann sich in u.a. Diskriminierungen oder verbaler bzw. körperlicher Gewalt äußern. Als internalisierte trans Feindlichkeit bezeichnet man eine Feindlichkeit, die gegen die eigene trans Identität und damit gegen sich selbst gerichtet ist, dies kann oft in einer transfeindlichen Umgebung und / oder vor dem eigenen inneren Coming Out passieren.

Trans Frau (*Geschlecht*)

Eine trans Frau ist eine Frau, die bei ihrer Geburt aufgrund ihrer Genitalien dem männlichen Geschlecht zugewiesen wurde.

Trans Mann (*Geschlecht*)

Ein trans Mann ist ein Mann, der bei seiner Geburt aufgrund seiner Genitalien dem weiblichen Geschlecht zugewiesen wurde.

Transgender (*Geschlecht*)

Transgender ist ein Überbegriff für alle Menschen, die sich nicht mit dem Geschlecht identifizieren, dem sie bei der Geburt zugewiesen wurden. Das selbstbestimmte Geschlecht ist hier nicht nur auf die Positionen ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ beschränkt, sondern wird als unendliches Spektrum gesehen. Nicht alle transgeschlechtlichen Menschen fühlen sich mit dem Begriff „transgender“ repräsentiert und verwenden dann andere Begriffe für sich selbst.



Transition (*Geschlecht*)

Als Transition bezeichnet man den Prozess, in dem eine trans Person soziale, körperliche und/oder juristische Änderungen vornimmt, um das eigene selbstbestimmte Geschlecht auszudrücken. Dazu können Hormontherapien und Operationen gehören, aber auch Namens- und Personenstandsänderungen, geändertes soziales Auftreten und vieles anderes.

Transsexualität (*Geschlecht*)

Transsexuell ist eine Bezeichnung von Menschen, die sich nicht mit dem Geschlecht identifizieren, dem sie bei der Geburt zugewiesen wurden. Das selbstbestimmte Geschlecht ist hier meistens nur auf die beiden Pole ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ bezogen. Der Begriff kommt aus einem medizinischen Kontext und wird deshalb inzwischen von vielen trans Personen abgelehnt.

Transvestit

Transvestiten kleiden sich aus verschiedenen Gründen wie das andere bzw. ein anderes Geschlecht. Das kann als Verkleidung gemeint sein oder mit einem Fetisch oder Kink (d.h. einer nicht-normativen sexuellen Vorliebe wie BDSM) zusammenhängen, geschieht aber meistens zu privaten Zwecken, während Travestie zu Show-Zwecken betrieben wird. Travestie sollte nicht mit trans verwechselt werden.

Travestie

Travestie meint das Verkleiden und (oft überzogene) Darstellen einer Person als das andere bzw. ein anderes Geschlecht, im Zusammenhang mit einer Show oder Performance. Drag Queens, Drag Kings und Crossdressende betreiben Travestie. Dies ist nicht zu verwechseln mit trans Personen.

Tunte

Tunte ist ein Schimpfwort gegen besonders affektierte schwule oder bi+sexuelle Männer. Es wird teilweise auch als positive Selbstbezeichnung oder politische Identität (Polit-Tunte) benutzt.

Twink

Im Jargon der queeren Community werden junge, schlanke, wenig behaarte, unmuskulöse schwule oder bi+sexuelle Männer als Twinks bezeichnet.

Zugewiesenes Geschlecht (*Geschlecht*)

Das zugewiesene Geschlecht beschreibt das Geschlecht, dem ein Kind bei der Geburt aufgrund von Genitalien zugewiesen wird. Es kann aber auch das Geschlecht bezeichnen, zu dem eine inter* Person mithilfe von Genitaloperationen zwangsweise zugewiesen wurde.

Zwischengeschlecht (*Geschlecht*)

Der Begriff ‚zwischen Geschlechtlich‘ ist die deutsche Übersetzung des Worts „intersex“ im Englischen und kann im Deutschen zur Beschreibung von inter* Personen benutzt werden.

Literatur

Dieses Glossar basiert auf dem Glossar des Queer Lexikons (<https://queer-lexikon.net/category/queer-lexikon/glossar/>, Abruf 14.12.2018), wurde aber gekürzt und bearbeitet. Eingeflossen ist außerdem die Broschüre „Inter* und Sprache“ von TRIQ (www.transinterqueer.org/download/Publikationen/InterUndSprache_A_Z.pdf) (Abruf: 14.12.2018)

Autor*in

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).
Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Lesbische, schwule, bisexuelle, a_sexuelle, trans, inter* und queere Schüler*innen erleben im Schulalltag häufig Diskriminierung, Gewalt und Ausgrenzung und lernen im Fachunterricht nichts über die Geschichte ihrer Community, wie sie sich demokratisch gegen Diskriminierung wehren können oder wie safer Sex für sie aussehen kann. LSBAT*I*Q-Lehrkräfte trauen sich oft nicht, sich an ihren Arbeitsplatz zu outen und haben Angst vor negativen Erfahrungen – dabei könnten sie für Schüler*innen eine Vorbild-Funktion einnehmen.

Diese Broschüre möchte dazu beitragen, dass Schulen in Deutschland zu homo-, bi-, trans- und inter*freundlichen Orten werden.

Von Grundlagenwissen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und Einführungen in queere Pädagogik zu Informationen über die rechtliche Lage von LSBAT*I*Q-Personen in Deutschland; von Erfahrungsberichten von LSBAT*I*Q-Schüler*innen und Lehrkräften zu Tipps zum Umgang mit Geschlechterstereotypen in Schulbüchern; von Ideen für kleine Aktionen an der Schule wie dem Wear-Purple-Day zu Tipps zur Unterstützung von trans Schüler*innen; von Antworten auf die wichtigsten Fragen zum Thema Klassenfahrt und LSBAT*I*Q zu Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit, von Tipps zum Umgang mit Mobbing in Schulklassen zu Projekten wie SCHLAU; von einer Übersicht über die Rahmenlehrpläne der Länder zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zum Umgang mit Stereotypen oder emotionalen Verletzungen im Unterricht, von Tipps zum Umgang mit den sogenannten „besorgten Eltern“ zu Antidiskriminierungsstrukturen an Schulen – hier ist für alle etwas dabei. Die Broschüre richtet sich nicht nur an Lehrer*innen und andere Pädagog*innen, sondern auch an Sozialarbeiter*innen, Schulleitungen, Universitäten, Elternvertretungen und die Schülermitverwaltung.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule? Wieso ist das überhaupt ein wichtiges Thema? Und wie kann Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule gelebt werden?

Diese Broschüre, die im Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“ entstand, gibt auf alle wichtigen Fragen zum Thema eine Antwort. Versammelt sind hier ca. 70 Beiträge von Pädagog*innen, Wissenschaftler*innen, Aktivist*innen und lesbischen, schwulen, bisexuellen, a_sexuellen, trans, inter* und queeren Schüler*innen und Lehrkräften.



Ein Kooperationsprojekt zwischen der Akademie Waldschlösschen und dem Braunschweiger Zentrum für Gender Studies im Rahmen des Modellprojekts »Akzeptanz für Vielfalt«



Eine Einrichtung der Technischen Universität Braunschweig Ostfalia – Hochschule für angewandte Wissenschaften Hochschule für Bildende Künste Braunschweig

edws
waldschlösschen
materialien

ISBN 978-3-937977-10-4



Für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt* in Niedersachsen

