

Wissenschaftliche Arbeit
Lehramt an Gymnasien

Die Situation Trans*-Jugendlicher an Berliner Schulen

Vorgelegt von:
Dienerowitz, Anna
anna.dienerowitz@gmx.de
Matrikelnummer: [REDACTED]

Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Bildungswissenschaften
Professur für Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von
Schulentwicklungsforschung

Erstgutachten: Prof. Dr. [REDACTED]

Zweitgutachten: Dr. [REDACTED]

Datum der Abgabe: 17.07.2018

Studiengang für das Höhere Lehramt an Gymnasien mit dem Abschluss Erste Staatsprüfung

Deutsch

Französisch

(Drittfach: Englisch)

Die Autorin bedankt sich besonders bei allen Interviewten¹, namentlich Lennart, Maxim, Sam, Louisa, Joshua, Robin und Sarah, für ihre Zeit und Offenheit ihre Erfahrungen im Sinne dieser Arbeit mit ihr zu teilen.

Eine Bemerkung zur gendersensiblen² Sprache dieser Arbeit:

Da diese Arbeit kritische Perspektiven aufweisen soll, wird dies auch in der Sprache widergespiegelt; zumal die herangezogenen Theoretiker*innen und Forschenden hinsichtlich Geschlechtergerechtigkeit und -vielfalt Sensibilität aufweisen. Durch die mit dem Gender-Star *-markierte Schreibweise sind sowohl sich dem männlichen und weiblichen Geschlecht zuordnende Personen als auch alle Personen miteingeschlossen, die sich nicht über das binäre Geschlechtersystem definieren. Diese Schreibung wird hier auch bei Komposita, wie Schüler*innenvertretung, verwendet. Somit erfolgen ein Sichtbarmachen und eine konkrete Repräsentation der geschlechtlichen Vielfalt. Des Weiteren werden auch gender-neutrale Formulierungen verwendet. In dieser Praxis wird sich auf den Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache der Universität zu Köln berufen (Universität zu Köln, 2017). Ein Glossar zu Begrifflichkeiten und deren Verwendung in der hier vorgestellten Arbeit befindet sich im Anhang.

¹ Die Interviewten werden hier und im Verlauf der Arbeit stets unter Pseudonymen geführt.

² Siehe Glossar.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	5
Zusammenfassung	6
1 Einleitung	7
2 Theoretische Verortung und Forschungsstand	9
2.1 Theoretische Verortung	9
2.2 Forschungsstand	9
2.2.1 Forschungsstand international	10
2.2.2 Forschungsstand im Kontext Deutschland	11
2.2.3 Fazit	15
2.3 Kontext Berlin	15
3 Methode	18
3.1 Warum qualitative Forschung?	18
3.2 Partizipative Forschung	19
3.3 Sample	20
3.4 Problemzentriertes Interview	21
3.5 Inhaltsanalyse	24
3.6 Ethik	24
4 Auswertung der Daten	26
4.1 Coming Out als trans* an der Schule	27
4.2 Erfahrungen mit Mitschüler*innen	28
4.3 Erfahrungen mit dem Schulpersonal	30
4.3.1 Schulleitung und weiteres Personal	30
4.3.2 Lehrkräfte	32
4.3.3 Geoutete Lehrkräfte	33
4.3.4 Ansprechpartner*innen für Schüler*innen	34
4.4 Verwendung des selbstgewählten Namens durch Andere	35
4.5 Strukturelle Gegebenheiten des schulischen Rahmens	36
4.6 Sichtbarkeit von trans*	37
4.7 Eigene Reaktionen auf das schulische Umfeld	39
4.8 Wünsche und Vorschläge zur Veränderung der schulischen Situation	40
5 Diskussion der Ergebnisse	42
5.1 Gütekriterien und Verallgemeinerbarkeit	42
5.2 Coming Out, eigenes Verhalten und Resilienz	43
5.3 Im schulischen Rahmen	46
5.3.1 Strukturelle Gegebenheiten	46
5.3.2 Namensänderung	47
5.3.3 Schulleitung, weiteres Personal und Richtlinien	49
5.4 Lehrkräfte und Mitschüler*innen	50
5.4.1 Lehrkräfte als Vorbilder	50
5.4.2 Lehrkräfte als Unterstützer*innen	53
5.4.3 Rolle der Mitschüler*innen	55
5.5 Sichtbarkeit und Thematisierung von trans*	56
6 Fazit und Ausblick	60
7 Quellenverzeichnis	63
Anhang	69

Abkürzungsverzeichnis

ECRI:	Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz
GLSEN:	USA-weite Bildungsorganisation, früher unter dem Namen „Gay, Lesbian & Straight Education Network“
ISV:	„Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“
LGBTIQ*:	Akronym für Lesbian, Gay, Bisexual, Trans*, Inter*, Queer
SenBJF:	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
TSG:	„Gesetz über die Änderung der Vornamen und die Feststellung der Geschlechtszugehörigkeit in besonderen Fällen“

Zusammenfassung

Da die Forschungslage zu queeren³ und insbesondere Trans*Jugendlichen und ihren Bedürfnissen an Schulen nicht ausreichend ist, war es Ziel dieser Arbeit die Erfahrungen Trans*Jugendlicher in Berliner Schulen zu dokumentieren und diskutieren. Den Trans*Jugendlichen und ihrer individuellen Perspektiven sollte Gehör geschenkt werden. Deshalb wurde ein teil-partizipativer Ansatz verfolgt, der eine Einsichtnahme und Anmerkungsöglichkeit der Befragten unterstützte. Es wurden sieben Jugendliche im Alter zwischen 16-20, welche Berliner Schulen besuchen und sich mit dem Begriff trans*⁴ identifizieren können, in leitfadengestützten Interviews (Witzel, 1985; Reinders, 2012) befragt. Diese Interviews wurden mit Hilfe eines Kategoriensystems qualitativ analysiert (Mayring, 1995). Es ist festzuhalten, dass sich die Erlebnisse je nach Schule und der Bekanntheit des Themas trans* unterscheiden. Die in den Ergebnissen herausgearbeiteten spezifischen Aspekte für Trans*Jugendliche an Schulen, wie geschlechtergetrennter Sportunterricht, Umkleiden und Toiletten sowie die Thematik der Namensänderung, zeigen klaren Handlungsbedarf auf, da die Jugendlichen hierzu häufig von Problemen berichten. Ein generelles Wissensdefizit bei Schulleitung, Lehrkräften und Mitschüler*innen kann konstatiert werden. Somit wird sich für eine früh einsetzende Aufklärungs- und Antidiskriminierungsarbeit ausgesprochen. Außerdem wird eine entsprechende Ausbildung von Lehrkräften als sinnvoll erkannt, damit diese in der Lage sind, trans*inklusive Vorgaben aus Rahmenlehrplänen auch umzusetzen. Die Befragten problematisieren Schule als exkludierenden Ort der Zwei- und Cisgeschlechtlichkeit⁵ sowie Heterosexualität. Dem folgt, dass die Thematisierung und ein Bewusstsein zu trans* sowie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu einem vorurteils- und diskriminierungsärmeren Schulklima führen kann, in dem sich alle Beteiligten möglichst wohl und sicher fühlen und sich auf positive Art und Weise mit verschiedensten Geschlechteridentitäten auseinandersetzen können.

³ Siehe Glossar.

⁴ Siehe Glossar.

⁵ Siehe Glossar.

1 Einleitung

„[Schule] das ist ein Ort, der halt für viele Leute nen voll wichtigen Abschnitt im Leben krass bestimmt einfach dadurch, dass du da halt [einen] großen Teil deiner Kindheit und deiner Jugend verbringst und ich glaub deswegen, dass deine Schule dich oder viele Menschen voll formt [...] und dass jede Schule son in sich geschlossener Raum irgendwie ist, [...] wo halt bestimmte Normen irgendwie existieren, in denen du dann dich ja dann bewegst so.“ - Lennart

Dieses Zitat aus einem Interview mit einem Trans*Jugendlichen hebt die Bedeutung der Schule als Sozialisationsraum hervor und weist gleichzeitig auf die dort vorherrschenden Strukturen hin. Es zeigt, wie prägend die Schulzeit nicht nur durch ihre Dauer, sondern auch durch die persönlichen Entwicklungen ist, die dabei und in Auseinandersetzung mit dem schulischen Umfeld durchlaufen werden. Das Ziel dieser Staatsexamensarbeit ist es, die Erfahrungen von Trans*Jugendlichen⁶ an Berliner Schulen zu thematisieren, zu erfassen und zu diskutieren. Trans*Menschen werden hierbei als Personen verstanden, welche sich mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht nicht oder nicht ausschließlich identifizieren⁷. Die damit einhergehenden Besonderheiten im alltäglichen Leben sind für Jugendliche speziell von Bedeutung, da sie sich zumindest bis zu einem gewissen Alter im institutionellen Rahmen der Schule bewegen müssen. In der Schule, wo viele der sozialen Kontakte von Jugendlichen bestehen und ausgehandelt werden, kommt es oft zu ersten Konflikten oder Problemen in Bezug auf die Trans*Identität (Lev & Alie, 2012, 49). Die Schule als einer der wichtigsten Sozialisationsräume hat gerade durch ihre große Reichweite die Chance, gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen und Diskriminierung und Trans*Feindlichkeit⁸ entgegenzuwirken.

Der Lebensraum „Schule“ ist jedoch oft von Heteronormativität⁹ geprägt (Meyer & Sauer, 2016, 57). Die Erwartung, dass Schüler*innen sich (überwiegend) den Geschlechterrollen entsprechend verhalten, sowie die Annahme eines heterosexuellen Begehrens und Lebenswegs der Schüler*innen, schränken Jugendliche nicht nur in ihrer individuellen Entwicklung ein, sondern diskriminieren auch all jene, besonders Trans*Jugendliche, die diesen Erwartungen und Annahmen nicht entsprechen (Poirier, 2012, 159). Dies kann sich in verschiedenster Art und Weise äußern, z.B. durch fehlende Informationen über trans* bei Lehrkräften sowie Mitschüler*innen (ebd., 161), durch die zumeist starre Zweigeschlechtlichkeit des schulischen Kontexts (z.B. bei der Themenwahl oder getrenntem Sportunterricht) (ebd., 159) oder durch bürokratische Probleme in Hinsicht auf Namensänderungen (Senatsverwaltung, 2006, 61).

Einen weiterführenden Einblick in den aktuellen Forschungsstand erfolgt in Kapitel 2. Hierbei wird der Fokus auf Arbeiten aus Deutschland gelegt, da die Lebenswelten in Deutschland

⁶ Als Jugendliche zählen hier Personen ab einem Alter von 11 Jahren (in den meisten Bundesländern das Alter des Eintritts in die weiterführende Schule). Die hier Befragten waren zwischen 16 und 20 Jahre alt.

⁷ Trans* dient in diesem Zusammenhang als Oberbegriff. Siehe Ausführungen hierzu im Glossar.

⁸ Siehe Glossar.

⁹ Siehe Glossar.

potenziell untereinander mehr Ähnlichkeiten aufweisen als diejenigen, die beispielsweise in Studien aus den USA beschrieben werden. So sollen die Erhebungen zu Schulen in Berlin von Ulrich Klocke (2012 & 2016), die Studie zu Trans*Kindern und -Jugendlichen in Sachsen-Anhalt von Kerstin Schumann und Katharina Scholz (2016), die Studie zum Coming Out von Claudia Krell und Kerstin Oldemeier (2015) sowie der Forschungsbericht zur Situation junger Trans*Menschen von Erik Meyer und Arn Sauer (2016) vorgestellt werden. Nichtsdestotrotz werden auch Arbeiten aus der (außer-)europäischen Forschung thematisiert. Außerdem soll hier das „Maßnahmenpaket zur Bekämpfung von Homo- und Transphobie“ des Landes Berlin berücksichtigt werden, in dem sich ein benanntes Handlungsfeld mit Bildung und Aufklärung befasst. Des Weiteren wird in diesem Zusammenhang der seit dem Schuljahr 2017/2018 gültige Rahmenlehrplan der Jahrgangsstufen 1-10 des Landes Berlin auf seine Inklusion sexueller und geschlechtlicher Vielfalt hin untersucht.

Da selten über, aber noch seltener mit Trans*Jugendlichen gesprochen wird, wenn es um offene Fragen zu trans* geht, wurden für diese Arbeit Interviews mit Trans*Jugendlichen geführt, um ihre Sicht zu dokumentieren (Kapitel 3 & 4). Die Interviews bilden die individuellen Situationen Trans*Jugendlicher im schulischen Kontext ab. Die Hauptfrage, welche dabei im Vordergrund stand, ist: Wie erfahren Trans*Jugendliche die Schule? Dies soll mit Hilfe weiterer kleinschrittiger Fragen fassbar gemacht werden, welche u.a. lauten: Bietet die Schule ein ausreichend sicheres Umfeld, um sich als trans* zu outen? Welche positiven und negativen Erfahrungen mach(t)en die Trans*Jugendlichen? Gibt es im schulischen Kontext spezifische Problematiken im Zusammenhang mit trans*? Welche Schritte sind denkbar, um negative Erfahrungen zu vermeiden?

Die Interviews und die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in Kapitel 5 mit Ergebnissen aus Studien und Fachliteratur diskutiert. Bei der Diskussion der Ergebnisse werden aus den Interviews exzerpierte, wesentliche Punkte den Rahmen vorgeben, wie z.B. die Rolle der Lehrkräfte, die strukturellen Bedingungen und die Sichtbarkeit und Behandlung queerer Themen. Dem folgt ein Fazit sowie Ausblick auf zukünftig zu bedenkende Maßnahmen.

2 Theoretische Verortung und Forschungsstand

2.1 Theoretische Verortung

Der Blickwinkel der vorliegenden Arbeit wird von folgenden theoretischen Überlegungen bestimmt: Im Sinne der *Queer Theory*¹⁰ werden *sex* und *gender* nicht als immanent kohärent betrachtet und beide Begriffe in ihrer soziokulturellen Konstruktion anerkannt (Winheller, 2017, 199). *Sex* als biologisches Geschlecht wird verstanden als die körperlich-biologischen Eigenschaften einer Person (Fisher, 2013, 7). In Ablehnung einer biologistischen Sichtweise auf *sex* ist jedoch anzumerken, dass das Verständnis dessen immer auch durch historisch entwickelte und kulturelle Annahmen beeinflusst wird. *Gender* wird als soziales Geschlecht verstanden. Es betont die kulturelle beziehungsweise soziale Schaffung von Geschlecht in Verbindung mit dem *doing gender*, eine Praxis, die bestimmte Eigenschaften den binär kategorisierten Gruppen zuordnet und in Form von Geschlechterstereotypen und Rollenbildern einfordert, interpretiert und perpetuiert (Winheller, 2017, 198; Faulstich-Wieland, 2015, 58). Dies entspricht dem Begriff der Heteronormativität. So werden von der Gesellschaft lesbare Identitäten¹¹ eingefordert. Solche konstruieren sich nach Butler (1991, 38) durch eine Kohärenz und Stabilität von *sex*, *gender* und *desire*¹². Anhand des kontinuierlichen Lesens dieser Identitäten durch die Gesellschaft werden die Individuen veranlasst diese Identitäten auch zu über- bzw. anzunehmen und sich dementsprechend zu verhalten. Hierbei werden die Aufteilung in Frau und Mann sowie die Heterosexualität als gegeben naturalisiert und präferiert (Hartmann & Klesse, 2007, 9). In Kritik und als Antwort darauf sollen vielfältige Lebensweisen als Ausgangspunkt aller Überlegungen Beachtung in der Pädagogik finden. Somit soll das Individuum als abhängig von vorherrschenden (heteronormativen) Diskursen begriffen und die Möglichkeit eines Aufbrechens und Dekonstruierens ebendieser aufgezeigt und untersucht werden (Hartmann, 2001, 77f.).

2.2 Forschungsstand

Homo-/Transphobie ist eines der größten Probleme an deutschen Schulen. [...] ECRI ist der Meinung, dass die für Bildung zuständigen Ministerien sexuelle Vielfalt zu einem übergreifenden Thema im Lehrplan machen sollten [...] ECRI ruft sie auf, Maßnahmen zur Bekämpfung von Diskriminierung und Gewalt zu ergreifen, die von jungen LGBT-Personen in der Schule erlebt wird. (ECRI, 2014, 37)

ECRI sieht aufgrund der in der „LGBT Erhebung in der EU“ (2014) gewonnenen Daten klaren Handlungsbedarf in Deutschland und vor allem an deutschen Schulen, insbesondere für die

¹⁰ Siehe weitere Ausführungen dazu im Glossar.

¹¹ Die Lesbarkeit von Identitäten bezieht sich hier auch auf den Geschlechtsausdruck beziehungsweise die -inszenierung (siehe Glossar).

¹² Hiermit meint Butler (1991:38) die (sexuelle) Begehrensstruktur.

Rechte und Sicherheit von Trans* Menschen. Auch stellt sie es als besorgniserregend heraus, dass viel der Gewalt gegen LGBTIQ*-Menschen in Deutschland von queeren Jugendlichen erfahren wird (ECRI, 2014, 10). Die dazu erhobenen Daten stammen aus einer der wenigen groß angelegten Studien zu den Erfahrungen von queeren Menschen in Europa. Ein Großteil der Forschung zu trans* kommt aus dem englischsprachigen und nordamerikanischen Raum. Hierbei ist anzumerken, dass in einem Großteil der Forschung trans* pathologisiert wird und zumeist Aspekte der Lebenswelt erwachsener Trans* Menschen untersucht werden. Auffällig ist weiterhin, dass eher über Trans* Jugendliche geschrieben wird, als dass ihre Erfahrungen und Selbstdeutungen berücksichtigt werden (Focks, 2014, 3).

2.2.1 Forschungsstand international

Diverse Studien¹³ zeigen, dass Trans* Jugendliche eher gefährdet sind psychische Belastungen wie Angstzustände und Depressionen zu entwickeln sowie autoaggressives Verhalten zu zeigen (Heck, Flentje & Cochran, 2011; McGuire, Anderson, Toomey & Russell, 2010; Russell, Ryan, Toomey, Diaz & Sanchez, 2011). Im Allgemeinen fühlen sich queere Jugendliche eher ausgeschlossen und weisen einen erhöhten Drogenkonsum auf (Russell et al., 2011; Heck et al., 2011). Außerdem fehlen sie öfter in der Schule als ihre nicht-queeren Gleichaltrigen (Russell et al., 2011; Kosciw, Greytak, Giga, Villenas & Danischewski, 2016a). Das Suizidrisiko queerer Jugendlicher wird außerdem als bis zu viermal höher angesehen als das anderer Jugendlicher (Russell & Joyner, 2001); unter Trans* Jugendlichen soll jede dritte Person einen Suizidversuch begangen haben (Testa, Sciacca, Wang, Hendricks, Goldblum, Bradford & Bongar, 2012). Wichtig hierbei ist, dass nicht der Umstand, dass die Jugendlichen trans* oder queer sind, das erhöhte suizidale Verhalten verursacht, sondern die aufgrund der geschlechtlichen Identität oder sexuellen Orientierung erfahrenen Diskriminierungen und Ausgrenzungen (Bauer, Hammond, Pyne, Scheim & Travers, 2015). Durso und Gates Studie zu jugendlichen LGBTIQ*-Obdachlosen und solchen, die in Gefahr sind ihr Obdach zu verlieren, zeigt, dass sie 40% der obdachlosen Jugendlichen ausmachen, obwohl die angenommene Prozentzahl queerer Menschen in der Gesamtbevölkerung immanent weniger ist (Durso & Gates, 2012, 13). Außerdem stellte sich heraus, dass von den von Obdachlosigkeit betroffenen queeren Jugendlichen die mentale und körperliche Gesundheit der Trans* Jugendlichen am schlechtesten war (ebd. 9).¹⁴

Schule spielt für das Wohlergehen Trans* Jugendlicher als wichtiger Sozialisationsraum eine

¹³ Leider kann hier kein tiefgehender Überblick gegeben werden. Einige Studien, die das Thema dieser Arbeit nur peripher erwähnen, sollen deshalb in Fußnoten erwähnt werden. Einige Studien und Schriften, welche sich mit spezifischen Aspekten der Thematik auseinandersetzen, werden erst im Diskussionsteil angeführt.

¹⁴ Dierckx, Motmans, Mortelmans & T'sjoen (2016) stellen einen Forschungsüberblick zu Transition und ihre Bedeutung für die Familie vor; hierbei werden wichtige Erkenntnisse zur Unterstützung von Trans* Kindern und - Jugendlichen durch ihre Eltern aufgezeigt.

große Rolle. Der Forschungsbericht zur Ausgrenzung junger queerer Menschen in Europa (Takács, 2006) zeigt, dass die Familie und die Schule die Orte sind, die am problematischsten für sie sein können. Es wird verdeutlicht, dass an Schulen, die die Bedarfe Trans*Jugendlicher umsetzen oder zumindest trans*freundlich sind, negative (Diskriminierungs-)Erfahrungen weniger ins Gewicht fallen und dass den Jugendlichen dadurch zu besseren schulischen Leistungen verholfen wird (Heck et al., 2011; McGuire et al., 2010).

Die neueste GLSEN-Umfrage zur Situation queerer Jugendlicher an US-amerikanischen Schulen zeigt, dass Trans*Jugendliche im Vergleich zu ihren cisgeschlechtlichen queeren Gleichaltrigen mehr Diskriminierungserfahrungen an der Schule machen, sich dort weniger wohl fühlen und weniger Informationen zu Trans*Thematiken erhalten (Kosciw et al., 2016a)¹⁵. 54,5% geben an aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität verbal diskriminiert worden zu sein und 29,7% wurden tätlich angegangen (Kosciw et al., 2016b, 4). Die Frequenz trans*feindlicher Ausdrücke ist sehr hoch, da 85,7% der Befragten davon berichten. Die Forscher*innen verdeutlichen auch hier den Zusammenhang zwischen erlebter Diskriminierung oder einer trans*feindlichen Umgebung und schlechteren Noten, vermehrter schulischer Abwesenheit und psychischen Belastungen (ebd. 6). Gleichzeitig zeigen sie auf, wie trans*freundliche und queer unterstützende Schulen¹⁶ durch bestimmte Richtlinien, inklusive Curricula und offene Lehrkräfte die Erfahrungen, die Trans*Jugendliche an Schulen machen, erheblich positiv beeinflussen können (ebd. 7-9).

2.2.2 Forschungsstand im Kontext Deutschland

Während Focks (2014, 3) in ihrem Überblick zur Forschung zu trans* in Deutschland¹⁷ im Jahr 2014 noch kritisiert, dass es keine Untersuchungen zur Lebenssituation junger Trans*Menschen¹⁸ in Deutschland gibt¹⁹, die über eine pathologisierende Sichtweise

¹⁵ McInroy & Shelley (2015) führten eine Untersuchung zur Repräsentation von trans* in Online- und Offline-medien und deren Auswirkungen auf queere Jugendliche durch. Sobiech & Watzlawik (2009) untersuchten inwieweit queere Jugendliche im Internet zu Themen wie Coming Out beraten wurden und welche Effekte dies hatte.

¹⁶ Hackimer & Proctor (2015) diskutieren hier, ob nicht der Einfluss der gesamten Umgebung der Schule (community) größer ist als der von z.B. queeren AGs an der Schule bzw. diese die Unterstützung der Umgebung schon verdeutlichen.

¹⁷ Einen Überblick der rechtlichen Situation von Trans*Menschen in Deutschland findet sich bei Adamietz (2016) sowie eine Diskussion der interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität (2016) dazu. Weitere Schriften zu medizinischen und rechtlichen Überlegungen existieren z.B. von der genannten Arbeitsgruppe (2015).

¹⁸ Nordt & Kugler (2010) geben hier auch einen kurzen Überblick zur europäischen und internationalen Forschung und erwähnen u.a. die HES-Studie aus Frankreich (2009), welche das suizidale Verhalten vieler Trans*Jugendlicher dokumentiert.

Zur Situation von Trans*Kindern schreiben Schneider & Haufe (2016).

¹⁹ Naß Studie (Naß, 2016a/b) basiert auf der Analyse von Trans*Lebensläufen, welche den Gutachter*innen und den Gerichten für die Namens- und Personenstandsänderung vorgelegt werden müssen. Dies sind folglich nicht freiwillig erstellte Dokumente. Außerdem wird in vielen davon rein retrospektiv über die Jugend berichtet, weswegen die daraus gewonnenen Erkenntnisse nicht einbezogen werden.

hinausgehen, so können hier mittlerweile drei Forschungsprojekte angeführt werden. Diese machen die Trans*Kinder und -Jugendliche zum Thema und befragen dafür ebendiese selbst. Sie sollen nachfolgend mit besonderem Fokus auf das Feld „Schule“ vorgestellt werden.

In ihrer 13 Interviews umfassenden Studie von 2014 fragten Linde-Kleiner & Schumann²⁰ Trans*Kinder, -Jugendliche und deren Angehörige nach den individuellen Bedürfnissen in Bezug auf trans* (Schumann & Scholz, 2016, 335f.) Die Feststellung aus der LesMigras Studie von 2012, dass in Großstädten potenziell mit mehr Offenheit und Hilfestellungen gerechnet werden kann, klingt auch in den Interviews an (ebd. 337). Es wird vor allem eine mangelnde Beratung und Unterstützung von Ärzt*innen, Psycholog*innen und Lehrkräften an den jeweiligen kleineren Heimatorten kritisiert (ebd. 338). Gleichzeitig wird die Problematik der Geschlechterbinarität in Schulen diskutiert. So hatten viele der Befragten in der Grundschulzeit deutlich weniger Probleme im Gegensatz zu den weiterführenden Schulen, wo ein geschlechtskonformes Verhalten eher eingefordert wird (ebd. 339). Strukturelle Diskriminierung wie Toiletten oder Umkleiden und Mobbing Erfahrungen werden aufgezählt sowie unterlassenes Eingreifen von Lehrkräften (ebd. 340). Die in den Interviews bestätigte Problematik der möglichen Vereinsamung und Ausgrenzung von Trans*Kindern und -Jugendlichen geht mit der Forderung nach einer diskriminierungsfreien Schule einher, in der geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zum Thema gemacht wird (ebd. 341f.). Einige Befragte berichten, dass sie erst mit dem Auszug aus dem Elternhaus und dem Umzug in eine größere Stadt ihre geschlechtliche Identität leben konnten und darin wahrgenommen wurden (ebd. 343). Die Forscher*innen sehen aufgrund der Befragungsergebnisse einen eindeutigen Handlungsbedarf. So sollen trans* und inter* nicht nur als bloße Buchstaben einer Abkürzung erhalten, sondern tatsächlich in Konzepten der Vielfalt beachtet werden (ebd. 345).

In der 2015 durchgeführten bundesweiten Studie zur Lebenssituation queerer Jugendlicher „Coming Out...und dann?“ fragten Krell & Oldemeier nach den Erfahrungen und Erlebnissen junger queerer Menschen in Deutschland mit einem Fokus auf ihre diversen Coming Out-Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen wie Familie und Freund*innen, Schule, Arbeitsort und fragten gleichzeitig nach Diskriminierungserfahrungen, die sie in diesen Umfeldern erleben. An der Studie nahmen online 5.000 junge Menschen teil, die sich als LGBTIQ* identifizieren. 40 von ihnen wurden weiterhin in Interviews befragt (Krell & Oldemeier, 2016, 46). 131 davon beschrieben ihre geschlechtliche Identität mit den Begriffen

²⁰ später Schumann & Scholz.

gender queer²¹, transgender oder anderen individuellen Formulierungen; 71 konnten oder wollten ihre geschlechtliche Identität nicht kategorisieren. Die Coming Out-Erfahrungen der befragten Trans*Jugendlichen zeigen, dass sich diese potenziell frühzeitiger über ihre geschlechtliche Identität bewusst werden als andere Jugendliche sich ihrer sexuellen Orientierung. Der Bewusstwerdungsprozess wird von den meisten als emotional belastend bewertet (Krell & Oldemeier, 2016, 53). Die Befürchtungen vor einem äußeren Coming Out, besonders was die Angst angeht, nicht ernst genommen zu werden, sind bei den Trans*Jugendlichen etwas höher, aber bei allen Befragten in hohem Maße existent (ebd. 54). Die Spanne zwischen innerem und äußerem Coming Out war bei Trans*Jugendlichen mit durchschnittlich 5 Jahren deutlich länger als bei anderen queeren Jugendlichen (ebd. 56). Das Coming Out vor der Familie wird hierbei als am Schwierigsten angesehen und 45% der Jugendlichen berichten von Diskriminierungserfahrungen im Familienkreis (ebd. 56). Insgesamt geben 82% der Befragten an, schon einmal diskriminiert worden zu sein, davon in erhöhtem Maße Trans*Jugendliche (50%) (ebd. 57). Besonders transweibliche²² Jugendliche wurden in der Öffentlichkeit herabgewürdigt (ebd. 57). Der bürokratische und medizinische Prozess der Transition wird aufgrund seiner Psychopathologisierung und vieler Hürden besonders für junge Menschen als äußerst belastend und kräftezehrend empfunden (ebd. 58). Im Bereich „Schule“ sehen Krell & Oldemeier weiterhin großen Handlungsbedarf, da sich Jugendliche diesem Bereich nicht entziehen können. 44% aller Befragten geben an, gerade dort Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität erfahren zu haben (ebd. 56). So haben auch 61% Befürchtungen dazu im Vorfeld eines äußeren Coming Outs (ebd. 57) und fast alle berichten von fehlender oder problematisch durchgeführter Behandlung von LGBTIQ*-Themen. Krell & Oldemeier schließen ihre Untersuchung mit der Feststellung, dass die Situation queerer Jugendlicher in Deutschland paradox ist. Denn einerseits herrscht eine demonstrierte Offenheit gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, andererseits müssen sich Trans*Jugendliche immer noch und immer wieder erklären und sind Zielscheibe für Diskriminierung. Da dies, wie bereits erwähnt, unter der Prämisse der Akzeptanz queerer Identitäten und Lebensweisen geschieht, werden die tatsächlich erlebten negativen Erfahrungen der Jugendlichen negiert (Krell & Oldemeier, 2016, 61).

Meyer & Sauer publizierten 2016 ihren Forschungsbericht zu den Erfahrungen und Bedarfen junger Trans*Menschen in Deutschland. Hierzu führten sie mit 15 jungen Trans*Menschen Fokusgruppeninterviews am Rande eines Empowerment-Workshops (Meyer & Sauer, 2016, 6). Die Interviewten markieren ein generelles Informationsdefizit zu trans* in der

²¹ Siehe Glossar.

²² Siehe Glossar.

Gesellschaft, insbesondere aber im Bildungssystem (ebd. 6). Vor allem in der Schule wünschen sich die Befragten Informationen zu trans* und verstärkte, allgemeine und früh einsetzende Antidiskriminierungsarbeit (Meyer & Sauer, 2016, 6). Weiterhin wird ein Ausbau von trans*sensiblen und inklusiven Beratungs- und Unterstützungsangeboten gefordert, auch für Eltern. Der familiäre Raum nimmt eine große Bedeutung ein, da hier sowohl sehr akzeptierende und positive Erfahrungen gemacht wurden als auch das Gegenteil. Hierdurch bestätigt sich noch einmal der Wunsch nach mehr Informationen und Unterstützungsangeboten (ebd. 7). Die Nutzung der richtigen Pronomen und Namen wird in allen Bereichen des Lebens als immanent wichtig markiert. Zudem wird sich hierbei eine unbürokratischere Handhabung sowie die allgemeine Akzeptanz der gelebten geschlechtlichen Identität gewünscht (ebd. 6). Die rechtliche und medizinische Transition wird in ihrer Länge und den damit verbundenen Hürden kritisiert (ebd. 7). Des Weiteren weisen sie auf die Wichtigkeit positiver Vorbilder sowie der Akzeptanz von sich nicht-binär²³ identifizierenden Menschen und Beachtung von Trans*Menschen hin, die Mehrfachdiskriminierungen erfahren (ebd. 6).

Eine weitere bedeutsame Datengrundlage ist die Berliner Schulbefragung Kloches von 2012, da sie das Verhalten und die Haltung gegenüber queeren Jugendlichen an den Schulen der Hauptstadt untersucht. Sie stellt somit einen weitgefächerten Indikator für die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt an Berliner Schulen dar. Dabei sagen sieben von zehn Jungen und vier von zehn Mädchen der neunten und zehnten Klassen aus, dass sie es als unangenehm empfänden, wenn ein*e Freund*in trans* wäre. Darin zeigt sich eine größere Abneigung als gegenüber homosexuellen Freund*innen. Des Weiteren wurde das Wissen über trans* abgeprüft, wobei sich diesbezüglich ein großer Bildungsbedarf offenbart (Klocke, 2016b, 42f.). Die Studie fragte weiterhin nach den Reaktionen auf nicht-geschlechtstypisches Verhalten. Hierbei ist nicht nur die Zahl der Jugendlichen, die sich darüber lustig machen mit 50% sehr hoch, sondern auch die der Lehrkräfte, die bei ein Drittel lag. Die Schüler*innen sagen aus, dass die meisten Klassenlehrer*innen nur gelegentlich abmahnend darauf reagieren und trans* im letzten Jahr nur von jeder siebten Lehrkraft angesprochen wurde. Das erhöhte Suizidrisiko von LGBTIQ*-Jugendlichen ist weder Schüler*innen noch Lehrer*innen bewusst. Etwaige Probleme queerer Jugendlicher werden dementsprechend, besonders von Lehrkräften, unterschätzt (Klocke, 2016a, 4). In der Schulbefragung wird zudem festgestellt, dass Jugendliche sich in ihrem Verhalten gegenüber queerer Mitschüler*innen an die (Klassen-)Lehrkräfte anpassen. Klocke (2016b, 50) sieht somit großen Handlungsbedarf auf Seiten der Lehrkräfte in Bezug auf Selbstreflexion und (Weiter-

²³ Siehe Glossar.

)Bildung. Der Autor (ebd. 48) betont die Wichtigkeit der Schule als öffentliche und einflussreiche Institution im Prozess für den Abbau von Vorurteilen, da sie Menschen in jungen und prägenden Jahren erreichen kann, und fordert mehr Auseinandersetzung mit dem Thema trans*. In seiner Bestandsaufnahme 30 queerer Aufklärungsprojekte stellte sich heraus, dass Trans*Personen als Teil der Aufklärungsteams an den Schulbesuchen teilnehmen (Klocke, 2016c, 76). Gleichzeitig wurde herausgefunden, dass trans* bei diesen Veranstaltungen zwar angesprochen wird, oft jedoch nur kurz. Neben der Verbesserung der Situation von Homosexuellen steht die der Trans*Menschen an erster Stelle (ebd. 77). Klocke (2016c, 85f.) fordert, dass Schulen diese Aufklärungsprojekte unbedingt nutzen und die Länder ebendiese durch queere Themen in den Rahmenlehrplänen fördern sollen.

2.2.3 Fazit

Wie sich aus dem aktuellen Forschungsstand lesen lässt, ist die Situation queerer und besonders Trans*Jugendlicher an Schulen von einem Idealzustand noch weit entfernt. Die desaströsen Auswirkungen, die eine trans*feindliche Schulumgebung auf Jugendliche und ihren weiteren Lebensverlauf haben können, wurden klar herausgestellt. Auch der immer noch existierende Forschungsbedarf zum Thema Trans*Jugendliche wurde markiert. Deshalb widmet sich die vorliegende Arbeit der Situation Trans*Jugendlicher an Berliner Schulen, in der Bemühung einen Beitrag zum Erkenntnisgewinn hin zu einer Verbesserung der schulischen Erfahrungen von jungen Trans*Menschen zu leisten.

2.3 Kontext Berlin

Hier sollen kurz das Berliner Maßnahmenpaket sowie der neue Rahmenlehrplan vorgestellt werden, um einen Einblick in die Bildungspolitik des Landes Berlin zu ermöglichen.

Das Berliner „Maßnahmenpaket zur Bekämpfung von Homo- und Transphobie“ von 2010²⁴ ging aus der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ hervor. Es listet 60 Maßnahmen auf, aufgeteilt auf sechs Handlungsfelder²⁵, die unter Leitung der Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen, Landesstelle für Gleichbehandlung gegen Diskriminierung (LADS) umgesetzt werden sollen.

Das Handlungsfeld „Bildung und Aufklärung stärken“ ist für diese Arbeit von Interesse. Es sieht vor, Diskriminierung und Gewalt aufgrund sexueller Orientierung und geschlechtlicher

²⁴ Siehe: <https://www.parlament-berlin.de/C1257B55002AD428/vwContentByKey/W29CRHL4170PARIDE?open&Wahlperiode=16&Vorgang=16/2978> [27.06.2018] und den offiziellen Internetauftritt: <https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/lbsbti/initiative-akzeptanz-sexueller-vielfalt/>

²⁵ Einige Handlungsfelder kamen noch hinzu, wohl nach der Evaluation von 2012 durch Schröder, Schondelmayer und Scheffler. Hier ist besonders das Feld „Trans- und Intergeschlechtlichkeit“ zu nennen, dessen Link jedoch bei versuchtem Zugriff nicht funktionierte und erst nach Kontakt zu den Betreiber*innen der Seite wiederhergestellt wurde. Dort werden neben einer kurzen Erklärung Literatur vorgestellt.

Identität an Schulen zu thematisieren und abzubauen. Als Maßnahmen dafür kam es mit der Schulbefragung Klockes von 2012 (45) zu einer Bestandsaufnahme zu den Einstellungen zu sexueller Vielfalt an Berliner Schulen sowie zu einer Evaluation der Bekanntheit und Umsetzung der allgemeinen Hinweise zur Sexualerziehung (A V 27)²⁶. Hier gaben nur ein Drittel der Klassenlehrer*innen an, von deren Existenz zu wissen und nur 15% der Lehrkräfte den Inhalt zu kennen. Anzumerken bleibt hier, dass diese Hinweise seit 2001 nicht überarbeitet wurden, was jedoch aufgrund von Klockes Ergebnissen kaum ins Gewicht fällt. Die „Studie zur aktuellen Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Jugendlichen in Berlin unter Berücksichtigung verschiedener Dimensionen der Mehrfachdiskriminierung“²⁷ wurde offiziell am 31.03.2018 abgeschlossen. Des Weiteren geht es um die Verbreitung geeigneten Materials²⁸. Außerdem werden mögliche Aufklärungsprojekte und Workshops für Schulen unterstützt, wie z.B. von Queerformat oder *Lambda*, sowie Fortbildungen für Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen angeführt. Die Einführung des Queer History Month²⁹ soll eine Auseinandersetzung mit queeren Themen an Schulen fördern. Außerdem soll an jeder Berliner Schule eine Lehrkraft als Ansprechperson für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ernannt werden.

Wenn man annimmt, dass der Lehrplan sowohl ein Spiegel als auch ein Fenster der Realität ist, bedeutet dies, queere Themen zu behandeln, um einerseits queeren Jugendlichen eine Möglichkeit der Selbstreflexion und -repräsentation zu bieten und um andererseits nicht-queeren Jugendlichen eine Möglichkeit zu geben, neues Wissen und Perspektiven zu erschließen (Greytak & Kosciw, 2013, 157). Dadurch würden sich queere Jugendliche nicht nur sicherer in der Schule fühlen, sondern die anderen Jugendlichen würden dazu angeregt akzeptierender mit ihnen umzugehen und befähigt bei Diskriminierung einzugreifen (ebd.). Dem entspricht auch die Forderung von ECRI (2014, 37) an die deutschen Bildungsministerien. Indem Lehrpläne, wie vorgeschlagen, inklusiver gestaltet werden, können auch Lehrkräfte, die queere Themen schon aufgreifen, vor problematischen Auseinandersetzungen mit Eltern oder der Schulleitung geschützt werden (Greytak & Kosciw, 2013, 167).

Im Gegensatz zu A V 27 wurde der Rahmenlehrplan der Jahrgangsstufen 1-10 des Landes Berlin überarbeitet und gilt seit dem Schuljahr 2017/2018. Das Recht auf eine bestmögliche Bildung wird allen Schüler*innen zugesprochen, unter Aufführung der Aspekte sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität. Die Vielfalt der Schulgemeinschaft und der

²⁶ Zur Wichtigkeit dessen mehr unter 5.4.1 & 5.5 sowie bei Klenk (2015).

²⁷ Auf der Internetseite finden sich keine weiteren Informationen dazu, außer dass die Studie für 2016 geplant sei. Die Befragung, welche sich an pädagogische Fachkräfte richtet, löste bereits Kontroversen aus, da Lehrkräfte hier auch nach ihrer eigenen sexuellen Orientierung gefragt wurden.

²⁸ Einige werden auf der Internetseite vorgestellt, sowie Links zu weiterführendem Material von Queerformat, LSVD und dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg geteilt.

²⁹ Hierfür wurde ein Portal mit Materialien bereitgestellt. Dort kann sowohl auf multimediale Lernangebote zu Themen queerer Geschichte für den Unterricht als auch für die außerschulische Bildung zurückgegriffen werden.

Gesellschaft soll als positiv gesehen und gezielt in der Schule aufgenommen und thematisiert werden (SenBJF, 2015a, 3). Dies wird weiter ausgeführt in „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)“ (ebd., 2015b, 25). Hierin wird die Wertschätzung der Vielfalt als Weg für ein positives Schulklima hervorgehoben und als immanent wichtig für das Erreichen des individuellen Bildungspotenzials markiert.

Unter dem Thema „Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming)“ (SenBJF, 2015b, 30) werden nicht nur Männer und Frauen genannt, sondern auch „Menschen mit weiteren Geschlechtsidentitäten“ (ebd.) und die freie Persönlichkeitsentfaltung unterstützt sowie eine geschlechtergerechte Sprache gefordert, deren Formen schriftlich und mündlich von den Schüler*innen angewendet werden sollen. Gleichzeitig sollen eingrenzende Rollenzuschreibungen hinterfragt und Selbstreflexion ermöglicht werden. Die Schüler*innen sollen befähigt werden, zwischen biologischem und sozialem Geschlecht zu unterscheiden sowie konsequent und ablehnend auf Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, der Geschlechtsidentität oder des Geschlechtsausdrucks³⁰ zu reagieren. Auch beim Thema „Sexualerziehung / Bildung für sexuelle Selbstbestimmung“ (ebd., 35) wird die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt hervorgehoben. Schüler*innen sollen zwischen sexueller Orientierung, Geschlecht und Geschlechtsidentität unterscheiden können.

Die hier vorgestellten Aspekte des Rahmenlehrplans verdeutlichen, dass sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität im Schulalltag mitgedacht und behandelt werden soll. Gleichzeitig bleiben durch den Rahmenlehrplan noch 40% der Unterrichtszeit frei, in denen außerunterrichtliche Themen behandelt werden können. Dies bietet eine zusätzliche Möglichkeit, das Thema trans* noch stärker auszuführen (Senatsverwaltung, 2006, 82).

³⁰ Siehe Glossar.

3 Methode

Die Grundlage dieser Examensarbeit besteht aus der Befragung von sieben Trans*Jugendlichen, welche Schüler*innen an Berliner Schulen sind. Hierauf folgt eine Auswertung und Diskussion der Ergebnisse. Methodisch gesehen wurden leitfadengestützte problemzentrierte Interviews (Witzel, 1985; Reinders, 2012) durchgeführt, begleitet von einem Kurzfragebogen zur Erfassung soziodemographischer Daten. Die Transkripte wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring aufbereitet und in Bezug zu den in Kapitel 2 diskutierten Forschungsergebnissen gesetzt. Im Sinne eines niedrigschwelligen partizipativen Ansatzes wurden die Ergebnisse mit den interviewten Personen in einer Auswertungsrunde besprochen und die Erkenntnisse dieser Diskussion nach Möglichkeit in die Arbeit aufgenommen. Im Folgenden werden die methodischen Aspekte der Arbeit erläutert.

3.1 Warum qualitative Forschung?

Qualitative Forschung interessiert sich für die Ansichten oder Erfahrungen sozial agierender Menschen und versucht ebendiese aufzuzeichnen, zu beschreiben und zu verstehen. Hierfür stellt Mayring vier Grundsätze auf: „[...] *Subjektbezogenheit* der Forschung, die Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* der Forschungssubjekte, [...] Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen* Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen [...]“ (Mayring, 2002, 19; Hervorhebung im Original). Dieses Zitat zeigt die Fokussierung der Forschung auf: Es werden die individuellen Bedeutungszuschreibungen einzelner Personen beschrieben und interpretiert. Diese Bedeutungszuschreibungen sollen in Form von Kommunikation unter alltagsähnlichen Umständen erhoben werden. Diese müssen folglich schriftlich fixiert und systematisch, regel- und theoriegeleitet analysiert werden (Mayring, 1995, 13). Danach werden die Ergebnisse mit Bezug auf den theoretischen Rahmen interpretiert.

Zwei positive Aspekte qualitativer Forschung sind die Offenheit, aufgrund derer die Forschung ohne langwierige, vorangestellte Theorieforschung oder -entwicklung auskommt, und die Prozesshaftigkeit. Hierdurch wird anerkannt, dass Forschung nie final ist und sich Bedeutungen immer wieder neu verhandeln lassen, was sich im Forschungsprozess widergespiegelt (Reinders, 2012, 39). Auf die Problematik der Verallgemeinerbarkeit soll weiter unten eingegangen werden.

Die subjektiven Sichtweisen der befragten Menschen stehen im Vordergrund und sollen im Forschungsprozess verstanden werden. Diese Kennzeichnung qualitativer Forschung als verstehende Forschung ist Hauptgrund für die Entscheidung des hier verwendeten Ansatzes (Mayring, 1995, 18). Eine quantitative Untersuchung könnte Aufschluss über Häufigkeiten bieten oder Hypothesen überprüfen. Dies soll jedoch nicht das Ziel sein. Aufgrund der bisher

spärlichen Forschung dieser Art zum Thema Trans*Jugendliche wird in der vorliegenden Arbeit und vorausgegangenen Befragung der Orientierung am Einzelfall und dem Fokus auf das individuelle Erleben Bedeutung eingeräumt. Wie Mayring (1995, 17) betont, heißt dies jedoch nicht, dass nicht auch quantitative Begriffe verwendet werden. Da bei qualitativer Forschung der Prozess meist offener und dynamischer gestaltet ist, eignet sie sich besonders für wenig erforschte oder beachtete Fragestellungen (Reinders, 2012, 20). Wie schon erwähnt, wird oft über Trans*Jugendliche aber nicht mit bzw. von Trans*Jugendlichen geschrieben, wodurch sich der qualitative Forschungsansatz umso mehr aufdrängt.

3.2 Partizipative Forschung

Aufgrund der begrenzten Zeit und Ressourcen ließ sich leider keine komplett partizipative Studie durchführen. Im Sinne des Empowerments³¹ und dem Fokus auf die Deutungen der einzelnen Teilnehmenden wurde dennoch versucht, zumindest einige Ansätze partizipativer Forschung zu inkludieren. Wie von Unger (2014, 5) erwähnt, werden partizipative Ansätze oft mit qualitativer Forschung in Verbindung gebracht oder deren Kombination eingefordert.

Partizipative Forschung möchte die gesellschaftliche Realität erforschen, verstehen und verändern. Dies soll nicht durch eine Außenperspektive geschehen, sondern indem die sozial Handelnden als Forscher*innen mit eingebunden werden und so Mitsprache und Empowerment erfahren (von Unger, 2014, 1). Partizipative Ansätze sind vielfältig. Hier soll nur näher auf die Community-basierte partizipative Forschung eingegangen werden, da sie sich zum Großteil mit dem Forschungsdesign dieser Arbeit deckt.

Die Community-basierte partizipative Forschung, welche ihre Anfänge im Gebiet der medizinischen Versorgung in Nordamerika der 1990er Jahre hat, bezieht wie in der Praxisforschung nicht nur Fachkräfte mit ein, sondern eben auch und besonders die sozialen, einer Community³² zugehörigen Akteur*innen (von Unger, 2014, 27f.). Hierbei wird „Community“ als „soziale Einheit auf Basis einer lebensweltlich erfahrenen Identität verstanden“ (ebd. 29). Es gilt zu beachten, dass Personen einer Community zumeist ein Zugehörigkeitsgefühl zu ebendieser empfinden und sie mit den anderen Personen der Community aufgrund bestimmter Interessen, Merkmale oder gemeinsamer Ziele verbunden sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine Community ein homogenes und eindimensionales gesellschaftliches Konstrukt ist. Die Mitglieder der Community werden als gleichberechtigte Forscher*innen in die Prozesse eingebunden, wodurch multiple Perspektiven auf den Forschungsgegenstand beachtet werden und ein allgemeiner und wechselseitiger Lernprozess entstehen kann.

³¹ Die Bedeutung von Empowerment wird bei von Unger (2014, 45) diskutiert und auch mögliche Übersetzungen ins Deutsche geprüft, bis zu dem Schluss gekommen wird, es besser im englischen Original aufzuschreiben.

³² Auch Community als Begriff und mögliche Übersetzungen werden diskutiert (von Unger, 2014, 28). Er wird hier dem Buch folgend im englischen Original verwendet.

Durch die Anerkennung und Kompetenzentwicklung während und nach der Forschung kann die Community ihre Stärken einbringen und zugleich gestärkt werden. Durch die Zusammenarbeit können die verwendeten Methoden und Instrumente positiv angepasst werden und die Interpretation der Ergebnisse erfolgt sensibel und schätzt die Position aller Beteiligten wert. Dadurch kann die Verwertung der Ergebnisse gesellschaftlich relevanter und weiterführende Schritte zum Empowerment entwickelt werden (von Unger, 2014, 29-31).

Die hier vorgelegte Arbeit involviert Menschen, welche sich zumindest in Teilen der Trans*Community und im weiteren Sinne der queeren Community zugehörig fühlen, und versucht einige Aspekte Community-basierter partizipativer Forschung zu berücksichtigen³³: Die Interviewpartner*innen gaben ihr informiertes Einverständnis, an der Befragung teilzunehmen. Vor den Interviews fand eine gezielte Beratung durch Mitglieder der Community statt, in Form der Leitfaden- und Fragebogendurchsicht durch die Geschäftsführung von *Lambda* und des Testinterviews mit einer sich der Community zugehörig fühlenden Person. Mitbestimmung wurde vor allem durch die gemeinsame Diskussion der Ergebnisse in der Auswertungsrunde gefördert. Hierbei gab es die Möglichkeit, das Vorgestellte zu kommentieren und zu diskutieren. Anpassungsvorschläge konnten geäußert sowie auf problematische Formulierungen aufmerksam gemacht werden. Die Auswertungsrunde verlief positiv. Da nicht alle anwesend sein konnten, wurde teilweise auch Feedback in persönlichen Treffen oder per Mail gegeben. Alle Interviewten gaben positives Feedback. Die Teilnehmenden konnten sich hier als Expert*innen in eigener Sache erfahren. Die Erkenntnisse dieser Diskussion wurden in die Arbeit aufgenommen³⁴. Somit konnte zumindest zwei Hauptmerkmale partizipativer Forschung, nämlich Beteiligung und Empowerment (von Unger, 2014, 49), in begrenztem Maße aufgegriffen. Das Bestreben und der Versuch durch die Forschung auch die soziale Wirklichkeit zu verändern, kann in diesem begrenzten Rahmen natürlich nicht geschehen. Es besteht jedoch die Möglichkeit, die Ergebnisse der Arbeit einer größeren Leser*innenschaft zugänglich zu machen.

3.3 Sample

Das Vorgehen in Bezug auf das Sample ist in Anlehnung an Reinders (2012, 116-122) vorgenommen worden. Die Sampleziehung erfolgte deduktiv, insofern dass drei Kriterien für die Auswahl aufgestellt wurden: 1. die Interviewten sind jugendlich bzw. junge Erwachsene³⁵, 2. sie verorten sich unter dem Sammelbegriff trans* und 3. sie gehen in Berlin zur Schule.

³³ Die erwähnten Merkmale beziehen sich auf das Modell von Chung und Lounsbury sowie das Stufenmodell nach Wright, welche Unger (2014, 38-40) vorstellt.

³⁴ Neben ausschließlich positiven Rückmeldungen gab es eine kleine Anpassung bzgl. des Inhalts eines Interviews, was in den Text übernommen wurde (siehe 5.1).

³⁵ Einige der Interviewten sind bereits volljährig. Da sie aber noch zur Schule gehen wurden sie hier hinzugenommen.

Die Sampleauswahl kam durch eine Kombination von Schritten zustande. Durch einen Gatekeeper (Gruppenleitung einer Jugendgruppe bei *Lambda*) wurden die Jugendlichen auf die Studie aufmerksam gemacht. Somit wurde gewährleistet, dass nur Jugendliche angesprochen wurden, welche die oben genannten Kriterien erfüllten. Um einer Selektion durch den Gatekeeper vorzubeugen, lag es an den Jugendlichen im Sinne der Selbstaktivierung daran, Interesse an einer Teilnahme zu bekunden. Der mögliche Negativeffekt der Selektion bei Selbstaktivierung (Reinders, 2012, 120), eine fremde Person zu kontaktieren, wurde negiert, da die meisten Jugendlichen die Forschende lose durch eine gemeinsame Workshopteilnahme kannten. Die Tatsache, dass alle Teilnehmenden Gruppen bei *Lambda* besuchen, und die damit einhergehende „Homogenität“ konnte dadurch ausgeglichen werden, dass die Jugendlichen unterschiedliche Schulen besuchen und sie ihre Geschlechtsidentität³⁶ unterschiedlich definieren. Im Sinne der Varianzmaximierung wäre es interessant gewesen, noch mehr Interviews mit Jugendlichen zu führen, die sich als nicht-binär oder transweiblich identifizieren. Dies konnte jedoch im Rahmen der Examensarbeit nicht verwirklicht werden.

Das Interview wurde, inklusive des Testinterviews, mit insgesamt sieben Teilnehmenden im Einzelgespräch durchgeführt. Die leitfadengestützten Interviews dauerten im Durchschnitt 27 Minuten. Von den sieben Teilnehmenden ordneten sich der Bezeichnung trans* vier Personen, transmännlich³⁷ vier, ftm³⁸ drei, non-binary eine, gender queer zwei, zu. Die präferierten Pronomen waren bei fünf Personen *er* und zweimal *they* sowie einmal *sie* und jeweils einmal wurden keine Pronomen bzw. der Vorname anstelle des Pronomens verwendet. Der Fragebogen ließ das Auslassen und Mehrfachnennungen zu. Ein soziales Coming Out sowie eine soziale Transition hatten alle in unterschiedlichem Maße vollzogen. Das Alter der Teilnehmenden lag zwischen 16 und 20 Jahren. Folgende Schularten wurden besucht: Gymnasium (2x), Sekundar- bzw. Gesamtschulen mit angebotenenem Abitur nach 12 oder 13 Jahren (4x). Eine Person macht aus privaten Gründen eine schulische Pause. Die Gespräche fanden an verschiedenen Orten statt. Bei der Ortswahl wurde den Trans*Jugendlichen freie Wahl gelassen, um ihre Sicherheit und ihr Wohlbefinden zu garantieren, sowie ihnen ein gewisses Maß an Raumsouveränität zu ermöglichen (Reinders, 2012, 122).

3.4 Problemzentriertes Interview

Qualitative Interviews bieten sich besonders für die Ermittlung von persönlichen

³⁶ Siehe Glossar.

³⁷ Siehe Glossar.

³⁸ Siehe Glossar.

Einstellungen und Erlebnissen an. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive sind der eher situationsbezogene Charakter und die flexible Handhabung der selbigen gegenüber stark normierten Datenerfassungsmethoden von Vorteil (Witzel, 1985, 227). Es handelt sich um eine „Methodologie, welche [...] sich auf die Sichtweisen der Individuen einläßt [sic], um deren Konstruktionsweisen der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erfassen“ (ebd. 228). So sollen die Subjekte und die von ihnen vorgenommenen Deutungen ihres Erlebens im Fokus stehen. Das Ziel einer solchen Methode ist zumeist die vergleichende Systematisierung. Dies bedeutet, dass mehrere Interviews ausgewertet und die daraus gewonnenen Informationen Kategorien zugeteilt werden, um diese individuellen Auffassungen systematisch und thematisch zu ordnen (Reinders, 2012, 86).

Offenheit, Kommunikation und Prozesshaftigkeit, die Grundprinzipien qualitativer Forschung, kommen bei problemzentrierten Interviews insbesondere zum Tragen. So findet z.B. keine ausdrückliche Hypothesenbildung in Bezug auf die Ergebnisse statt (Witzel, 1985, 228). Diese Offenheit wird durch den Prozesscharakter des Forschungsverlaufs sowie der Interviewdurchführung unterstützt. Das Vorgehen ist offen gestaltet und von deduktiven wie induktiven Methoden geprägt. So wird in der Erstellung des Leitfadens das Hintergrundwissen der Forschenden zuerst erfasst. Neue Erkenntnisse bezüglich der Fragen können später hinzugenommen werden (Reinders, 2012, 101), um die erhobenen Daten im Nachhinein zu analysieren. Die Kommunikation wird durch die erzählgenerierende Form der Interviewgespräche und den für die Interviewten darin enthaltenen Freiraum gefördert (Reinders, 2012, 85). Weitere von Witzel (1985, 102) angeführte Prinzipien sind die Problemzentrierung und die Gegenstandsorientierung. Ersteres beschreibt den Anlass der Forschung, indem eine gesellschaftliche Problemstellung identifiziert und von den Forschenden artikuliert wird. Zweiteres beinhaltet das Aussuchen und Anpassen der Interviewstruktur und anderer verwendeter Methoden an den Forschungsgegenstand sowie an die Gesprächsteilnehmenden (ebd. 232).

Das problemzentrierte Interview ist in seiner Form teil-strukturiert, da sowohl das Thema als auch (Leit-)Fragen vorgegeben sind. Dennoch bewahrt diese Form eine gewisse Offenheit, die durch weiterführende Nachfragen Spielraum für neue Themenaspekte lässt (Reinders, 2012, 86). Weiterhin bietet es sich zur Datenerhebung an, da das Gespräch der alltäglichen Kommunikation ähnelt. So können die Teilnehmenden Bedeutung artikulieren und müssen nicht ihre alltagssprachlichen Gedanken in Schriftform bringen (ebd. 31). Durch die Rollenverteilung in interviewende und interviewte Person kann es jedoch zu einer gewissen Asymmetrie kommen, welche einem alltäglichen Gespräch nicht ähnelt. Um diesem Aspekt entgegenzuwirken, hält Witzel die Interviewenden an, sich in einer taktvollen und respektierenden Gesprächsführung zu üben, damit die Asymmetrie ab- und Vertrauen aufgebaut werden kann. Ein weiterer schwieriger Punkt ist die „Verschränkung von

bestehendem und zu ermittelndem Wissen“ (Witzel, 1985, 231). Diesen Prozess der Abwechslung und teilweise Mischung zwischen vorurteilsloser Datensammlung und interpretierender wissenschaftlicher Arbeit sollte sich die Forschungsperson immer wieder vor Augen führen. Manche Aspekte eines Interviews, wie z.B. suggestiv formulierte Ad-Hoc-Fragen, entziehen sich allerdings der direkten Kontrolle in der Gesprächssituation. Diese können jedoch in der Transkription erkannt und analysiert werden (Witzel, 1985, 235).

Das Vorgehen lässt sich in fünf Phasen gliedern: 1. die Problemanalyse (siehe Problemzentrierung), 2. die Erstellung des Leitfadens, 3. eine Pilotphase, in der Testinterviews durchgeführt werden und der Leitfaden überarbeitet wird, 4. die Interviewdurchführung und 5. eine abschließende Auswertung (Reinders, 2012, 103f.). Als wichtiger Bestandteil problemzentrierter Interviews kann der dazu entwickelte Kurzfragebogen eine Eckdatenabfrage leisten (Witzel, 1985, 236). So ermittelte der für die vorliegende Arbeit verwendete Fragebogen³⁹ Alter, Schulart, Klasse, Dauer des Schulbesuchs, Eigendefinition der geschlechtlichen Identität, präferierte Pronomen und den Zeitpunkt des Bewusstwerdens der individuell empfundenen geschlechtlichen Identität. Diese Aspekte wurden vor allem festgehalten, um ein Frage-Antwort-Schema während der Interviews zu vermeiden und sich auf die niedergeschriebenen Aspekte im Gesprächsverlauf beziehen zu können.

Der Leitfaden für problemzentrierte Interviews soll keinesfalls ein starres Korsett für die Interviewführung schaffen (Witzel, 1985, 236). Er wird als Orientierungshilfe angesehen, um einerseits das Vorwissen der Forschenden zu strukturieren und andererseits als Gedächtnishilfe während der Interviews zu dienen. Dadurch wurden auch vergleichbare Gesprächsthemen bei mehreren Interviews gewährleistet. Im Sinne der Prozesshaftigkeit wurde der Leitfaden der Arbeit⁴⁰ dreimal überarbeitet. Zuerst fand eine Rücksprache mit der Betreuerin der Arbeit statt. Da in dieser Arbeit ein zumindest teil-partizipativer Ansatz verfolgt werden sollte, erfolgte daraufhin die Durchsicht des Leitfadens und des Fragebogens durch die Geschäftsführung des Jugendnetzwerk:: lambda Berlin-Brandenburg e.V.⁴¹. Diese steht der Trans*Community durch ihre Arbeit nahe, gehört aber nicht zu den Interviewten. In der Pilotphase wurde der Leitfaden in einem ersten Interview getestet, in dessen Anschluss der Leitfaden mit der interviewten Person gesichtet, diskutiert und angepasst wurde. Des Weiteren wurde im Verlauf der Interviews der Leitfaden als veränder- bzw. anpassbare Gedächtnisstütze genutzt. Da bei den weiteren Interviews im Ausklang keine zusätzlichen Fragen, die nicht durch den Leitfaden abgedeckt werden, von den Teilnehmenden hinzugefügt wurden, kam es nicht zu einer erneuten Überarbeitung des Leitfadens. Im

³⁹ Der Fragebogen befindet sich im Anhang der Arbeit.

⁴⁰ Der überarbeitete Leitfaden befindet sich im Anhang der Arbeit.

⁴¹ Im weiteren Verlauf wird die Kurzform *Lambda* benutzt.

Anschluss an jedes Interview wurde zur besseren Dokumentation ein Postskriptum⁴² angefertigt.

3.5 Inhaltsanalyse

Nach der Datenerhebung und -transkription⁴³ beginnt die Auswertungsphase, der Kern der qualitativen Inhaltsanalyse. Für diese Arbeit wurde sich für die Technik der inhaltlichen Strukturierung entschieden. Diese wurde gewählt, weil sie sich zum einen im Gegensatz zur Technik der Zusammenfassung nicht auf ein verkürztes Abbilden des Materials, sondern auf auf bestimmte Inhalte und zum anderen im Gegensatz zur Technik der Explikation nicht auf einzelne zu erklärende, sondern auf mehrere und unterschiedliche Inhalte fokussiert (Mayring, 2010, 65). Die Strukturierung dient dazu, spezifische Aspekte anhand von festgelegten Kriterien zu untersuchen (ebd.). Es gibt verschiedene Arten von Strukturierung: die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (ebd., 66). Da hier speziell einzelne Themen(-gebiete) analysiert werden sollen, wurde die inhaltliche Strukturierung gewählt (ebd. 98). Anhand eines Kategoriensystems⁴⁴, welches mit Hilfe der Fragestellung und theoretischem Hintergrund aufgestellt sowie fortwährend überarbeitet und überprüft wird, sollen aus dem Text systematisch bestimmte Inhalte extrahiert, zusammengefasst und vorgestellt werden (Mayring, 1995, 76). Die Aufstellung der Kategorien erfolgte, wie bei Mayring (2010, 92) vorgeschlagen, durch die Definition der Kategorien, das Finden von Ankerbeispielen und dem Aufstellen von Kodierregeln. Diese wurden anhand eines Probedurchlaufs überprüft und entsprechend verfeinert beziehungsweise angepasst. Die Kategorien dienen hierbei der Übersicht, der Organisation und der Gegenüberstellung einzelner Aspekte verschiedener Textquellen. Die inhaltliche Strukturierung wurde mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA durchgeführt, dessen Leistungen bei Mayring (ebd., 113) dargestellt werden.

3.6 Ethik

Die Interviews wurden erst nach der informierten Zustimmung der Teilnehmenden geführt. Dies geschah in Form einer Informationsmail, an die der Fragebogen sowie ein Vordruck für die schriftliche Einwilligung angehängt waren. Vor Beginn des Interviews wurden der Vorgang des Interviews, das Forschungsvorhaben und das weitere Verfahren nochmals erläutert. Es wurde besonders hervorgehoben, dass zu jeder Zeit die Teilnahme ohne anzuführenden Grund oder Beeinträchtigung widerrufen werden kann. Außerdem wurde

⁴² Die Vorlage des Postskriptums befindet sich im Anhang der Arbeit.

⁴³ Die Transkriptionsregeln, leicht verändert übernommen von Kuckartz (2016), befinden sich im Anhang.

⁴⁴ Das Kategoriensystem befindet sich zur Durchsicht im Anhang.

Raum für Fragen gegeben, um sich der Zustimmung vollends zu versichern.

Die Interviews wurden aufgezeichnet und anonymisiert transkribiert. Für die Auswertung und Diskussion der Ergebnisse wurde den Teilnehmenden Pseudonyme gegeben. Folgende Pseudonyme wurden verwendet: Lennart, Maxim, Sam, Louisa, Joshua, Robin und Sarah. Es wurde auf eine vollständige und lückenlose Anonymisierung der Teilnehmer*innen Wert gelegt. Vor der gemeinsamen Auswertungsrunde wurde individuell sichergestellt, dass alle Teilnehmenden daran beteiligt sein wollen und sie im Rahmen der Runde einwilligen, die schriftlich gewährte Anonymität zu verlassen.

Die Forschende stellt die angemessene Verwahrung der erhobenen Daten sicher. Die Tonaufnahmen werden nach Abschluss der Staatsexamensarbeit, entsprechend wissenschaftlicher Standards, gelöscht. Die Forschende behält sich vor, in Absprache mit den Teilnehmenden und deren Zustimmung, die Arbeit oder Teile davon in einem anderen Rahmen zu veröffentlichen. Alle Teilnehmende haben und hatten zu jeder Zeit die Möglichkeit, die Forschende zu kontaktieren, um Fragen zu stellen oder Änderungen anzugeben.

4 Auswertung der Daten

Schaubild 1 gibt einen Überblick⁴⁵ über das in der Analyse erarbeitete, strukturierende Kategoriensystem:

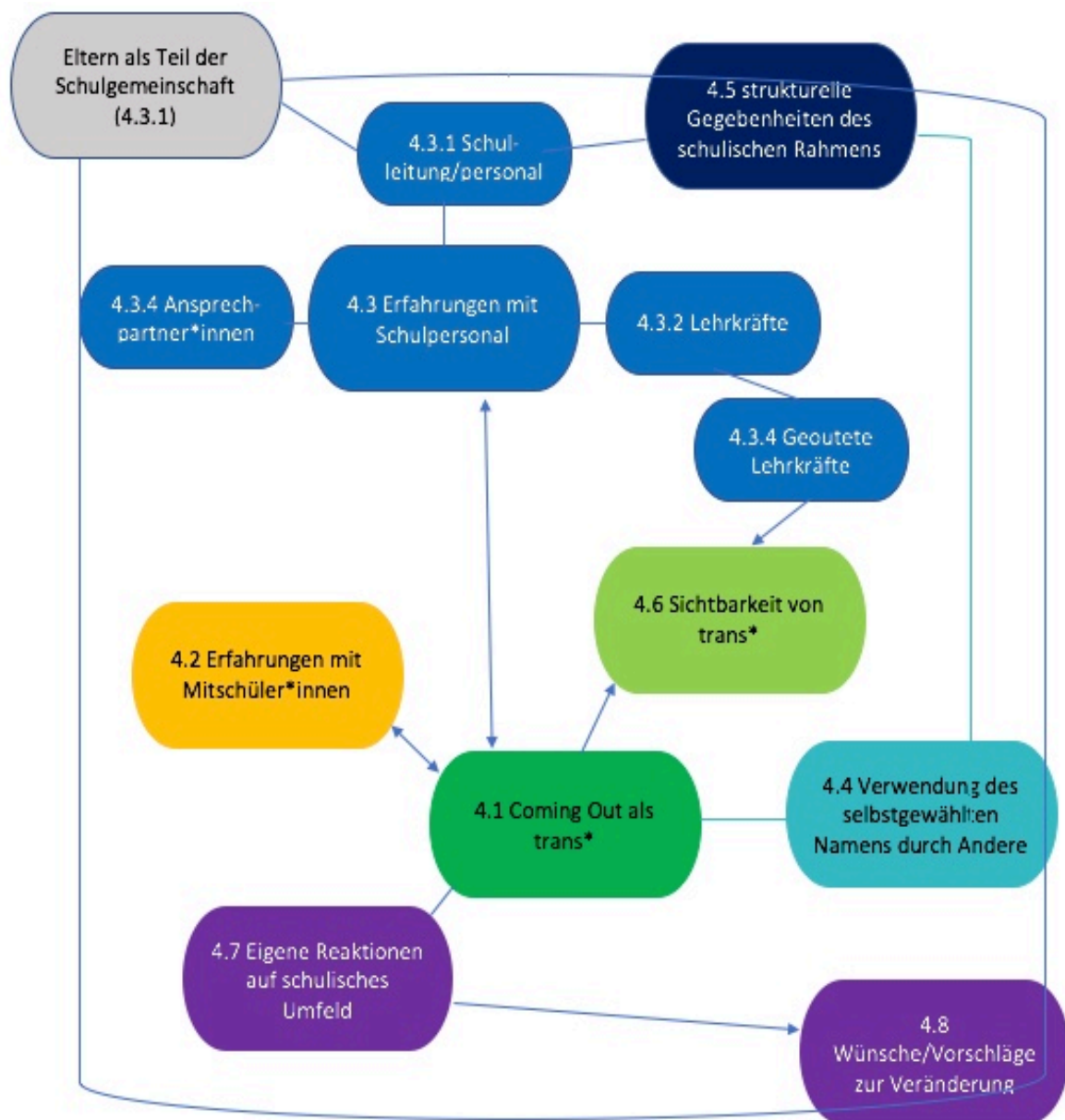


Schaubild 1

Die Kategorien werden im Folgenden einzeln aufgeführt und dargestellt. Dazu werden aussagekräftige Zitate aufgeführt, die entweder die allgemeine Situation treffend beschreiben oder bestimmte individuelle Aspekte verdeutlichen.

⁴⁵ Es soll die Hauptkategorien aufzeigen und visualisieren. Hierbei werden keine kausalen Zusammenhänge abgebildet, sondern lediglich die Ergebnisse illustriert. Die violetten Kästen beziehen sich auf die Trans* Jugendlichen. Die beidseitigen Pfeile stellen Interaktionen zwischen den einzelnen Teilbereichen dar. Der blaue Rahmen soll die Schule als Raum und Rahmenbedingung verdeutlichen. Die türkise Klammer mit der Kategorie „Nutzung des selbstgewählten Namens durch Andere“ umschließt und betrifft die Kategorien „Erfahrungen mit Mitschüler*innen“, „Erfahrungen mit Schulpersonal“ und „strukturelle Gegebenheiten des schulischen Rahmens“.

4.1 Coming Out als trans* an der Schule

„weil Outing immer noch besser ist als irgendwie die ganze Zeit irgendwas zu verstecken oder irgendwie die falsche Identität zu haben und so zu tun als wäre nichts.“ - Sam⁴⁶

Das offizielle Coming Out an der Schule ist ein großer Schritt für die befragten Jugendlichen (Krell & Oldemeier, 2016, 58). Nachdem sie ihr inneres Coming Out und auch das soziale Coming Out im Umfeld der Familie und teils Freund*innen erlebt haben, steht zumeist ein offizielles Coming Out im breiteren sozialen Alltag an. Im Gegensatz zu sexueller Orientierung, welche den Menschen nicht angesehen werden kann und die somit nicht zwangsweise sichtbar gemacht werden muss, funktioniert dies bei geschlechtlicher Identität kaum, da hiermit zumeist ein (stark) verändertes Auftreten und ein Namens- sowie Pronomenwechsel einhergeht. Die Jugendlichen sind somit „gezwungen“, dies durch ein Coming Out zu verlauten, um in der für Andere neuen Identität akzeptiert zu werden. Somit überlegen sich die Trans*Jugendlichen eingehend, wie und wann dies am besten zu bewerkstelligen sei. Der interviewte Maxim sah damals den Schulwechsel als willkommenen Zeitpunkt, in seiner tatsächlichen Identität an der neuen Schule anzukommen; Sam hingegen wartete den Wechsel in eine höhere und als akzeptierender wahrgenommene Klasse ab. Meist liegt es in der Hand der Jugendlichen, sich aktiv um das Coming Out und dessen Vorgang zu kümmern - einen Umstand, den Lennart als veränderungswürdig ansieht und den man nach ihm z.B. durch ein Coming Out- Beratungsangebot von Vertrauenslehrkräften ändern kann.

Als Beweggrund für das Coming Out wird größtenteils genannt, dass die Jugendlichen in ihrer individuellen Identität auftreten und akzeptiert werden wollen. Gleichzeitig wird dies als zwangsläufige Notwendigkeit bewertet. Eine Rolle spielt auch die empfundene Aufrichtigkeit, die durch ein Coming Out entsteht. Dies ist mit der Gewissheit verbunden, sich danach wohler zu fühlen. Louisa nennt einen positiven Nebeneffekt des Coming Outs und zwar den der Sichtbarkeit von trans*. Maxim, der bereits mit selbstgewähltem Namen an der neuen Schule angemeldet ist, outete sich aufgrund des noch als unzureichend wahrgenommenen Passings⁴⁷. Hierbei war das Coming Out vor allem ein Mittel, um das Misgendering⁴⁸ durch Andere zu vermeiden bzw. zu beenden. Sarah, die an der Schule noch größtenteils ungeoutet ist, zieht ein baldiges offizielles Coming Out in Betracht, auch um sich dann besser auf die Schule konzentrieren zu können.

Der Vorgang des Coming Outs verlief bei den meisten ähnlich. So wurde zumeist ein Gespräch mit einer ihnen vertrauten Lehrkraft gesucht und dieser die Situation erklärt. In einem Fall ist die Lehrkraft selbst trans*. Daraufhin erfolgte ein offizielles Coming Out vor

⁴⁶ Wie bereits erwähnt, werden hier ausschließlich Pseudonyme verwendet.

⁴⁷ Siehe Glossar.

⁴⁸ Siehe Glossar.

dem Klassenverband oder in den einzelnen Kursen, bei dem der neue Name genannt sowie auf die richtigen Pronomen hingewiesen wurde. Das sich wiederholende Coming Out vor den einzelnen Lehrkräften wird teilweise als anstrengend empfunden. Ein Coming Out war umfassender, da die eigene Identität auf den Wahlausschreibungen für die Schulsprecher*innen-Wahl angeführt wurde. Eine der interviewten Personen entschied sich in Absprache mit der Lehrkraft dazu, im Biologieunterricht zuerst ein Referat zum Thema „trans*“ zu halten und sich im Anschluss daran zu outen. Aus den unterschiedlichen Aussagen geht hervor, dass das Coming Out ein stets sehr überlegter Schritt war und mit gewissen Befürchtungen wie z.B. Ausgrenzung einhergeht. Die Befürchtung Sarahs, dass sich das „dann schon wie ein Lauffeuer rumsprechen“ wird, scheint in den Aussagen der anderen schon offiziell geouteten Personen bestätigt zu werden. So wird erwähnt, dass es zwar einen primär eingeweihten Personenkreis gab, d.h. die Lehrkräfte, die eigene Klasse oder der eigene Kurs, sich dies aber meist schnell an der Schule herumspricht. Dennoch kam es selten zu sehr negativen Coming Out-Erfahrungen. Nur Louisa erwähnt, in beiden erlebten Coming Outs gezielte Trans*- und Homofeindlichkeit erfahren zu haben, ein Umstand, der als sehr unangenehm und aufwühlend empfunden wird. Ein Punkt, der zu negativen Coming Out-Erfahrungen hinzuzählen muss, ist die Problematik veralteter Listen und des Misgenderens. So berichtet Sam, dass er sich aufgrund der nicht geänderten (Klassen-) Listen sich bei neuen Lehrkräften immer wieder outen musste, obwohl „es eigentlich noch nicht mal nötig wär, weil man ja nicht mehr sieht, dass ich trans* bin“. Dieser Zustand eines immer wieder erlebten Zwangsoutings wird als große seelische Belastung empfunden. Auch wenn Lehrkräfte die Jugendlichen misgendern, während neue Klassenkamerad*innen anwesend sind, führt dies teils zu einem nicht gewollten Outing, wie Robin berichtet.

Über eindeutig als positive erfahrene Coming Out-Erlebnisse wird wenig berichtet⁴⁹. Es wird aber von einigen positiven Reaktionen von Lehrkräften berichtet, im Falle von Lennart besonders die der queeren Lehrkräfte. Von ihm wird explizit ein allgemein besseres Gefühl an der Schule nach dem Coming Out aufgeführt. Außerdem erfährt Robin, dass die Mitschüler*innen ihn durch sein Coming Out besser „einordnen“ können und Beleidigungen somit aufhörten.

4.2 Erfahrungen mit Mitschüler*innen

Der erlebte Schulalltag ist vor allem auch durch das Miteinander mit den Mitschüler*innen geprägt. So ist es nicht verwunderlich, dass die Meinung und Haltung der Mitschüler*innen

⁴⁹ Hier lässt sich vermuten, dass dies damit zusammenhängt, dass die positiven Erfahrungen eher auf die gesamte schulische Situation zutreffen und deswegen an anderer Stelle erwähnt wurden.

über und zur eigenen Person von großer Wichtigkeit sind (Klocke, 2016a, 3).

Im Rahmen der durchgeführten Interviews wird von einigen neutralen, aber auch gehemmten Reaktionen der Mitschüler*innen auf das Coming Out berichtet. So erzählt Lennart, dass Mitschüler*innen sich trotz seiner erklärten Offenheit für Fragen nicht trauen, ihn direkt darauf anzusprechen und eher andere Menschen über ihn befragen. Dies empfindet er als unangemessen. Außerdem halten sich Mitschüler*innen und Freund*innen trotz expliziter Bitte um Korrektur zurück, wenn er misgendet wird oder andere unangenehme Situationen auftreten. Er führt dies darauf zurück, dass sie entweder selbst nicht wissen, wie sie reagieren sollen, oder dass sie es nicht bemerken. Maxim erzählt, „für mich ist es auch positiv, wenn es gar keine Reaktion gibt“. Für ihn sind ausbleibende Reaktionen als positiv zu bewerten, da die Veränderung einfach unkommentiert hingenommen wird und damit als akzeptiert gilt. Sarah berichtet von einem anfänglichen Schock ihrer Freund*innen nach dem Coming Out, der jedoch nach einigen Erklärungen überwunden wurde.

Von negativen Erfahrungen mit Mitschüler*innen berichten alle der Befragten. Ein großes Problem hierbei ist das Misgendern, welches teils aus Unwissenheit geschieht, teils aber auch, wie in Sams Fall, als Zeichen einer Ablehnung der Transition benutzt wird. Louisa erlebte an der alten Schule Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund der eigenen Identität, der auch Reglementierungen durch die Lehrkräfte nichts entgegenzusetzen hatten. An der jetzigen Schule ist die von Mitschüler*innen nicht wahrgenommene Grenze des Privaten problematisch, welche durch zu intime Fragen überschritten wird. Lennart berichtet davon, dass Menschen ihm seine Identität absprechen bzw. „dass meine Männlichkeit nicht so viel zählt wie die Männlichkeit von Cis-Mitschülern von mir“. Außerdem finden sich an der gender-neutralen Toilette seiner Schule immer wieder diskriminierende Bemerkungen. Sarah, welche noch nicht offiziell geoutet ist, erlebt, wohl aufgrund von über sie kursierenden Gerüchten, Mobbing an ihrer Schule. Dies endete bereits in verbalen und physischen Aggressionen. In Robins Fall hörten die erlebten verbalen Ausschreitungen nach dem Coming Out auf.

Die positiven Erfahrungen mit Mitschüler*innen spielen jedoch auch eine große Rolle. So berichten alle von einer zumeist positiven Resonanz nach ihrem Coming Out. Besonders die Jugendlichen, welche an Schulen mit offen queeren Lehrkräften und Mitschüler*innen gehen, erzählen von positiven Erlebnissen, die sie auf die Bekanntheit des Themas zurückführen. So sagt Lennart, dass er eine Art Communitygefühl unter den queeren Menschen an seiner Schule empfindet und ihn dies besonders unterstützt⁵⁰, wenn auch nicht in einem offiziellen Rahmen wie einer AG. Außerdem berichtet er von einer Neugierde der cis-heterosexuellen Mitschüler*innen, die mit vielen Fragen auf ihn zukommen. Die Wichtigkeit der Unterstützung

⁵⁰ Im Originaltext wurde das englische Wort „support“ als Nomen benutzt, welches mehr als das Deutsche auf eine größere Bandbreite von Unterstützung referiert.

betonen auch andere. Robins Freund*innen lassen anderen Mitschüler*innen oder Lehrkräften das Misgelingen nicht unkommentiert durchgehen. Ein weiteres positives und unterstützendes Erlebnis war die Klassenfahrt, bei der seine Klasse bei der falschen Zimmereinteilung zu seinen Gunsten argumentierte. Sam erfährt besondere Unterstützung, durch einen Freund, der Schulsprecher ist, auch in Hinblick auf strukturelle Probleme. „[W]enn er dann halt was sagt, dann hat das mehr [...] Kraft sozusagen, als wenn ich da alleine hingehe,“ erzählt Sam im Interview. Gleichzeitig wird von den Trans*Jugendlichen eine unpräzise Thematisierung begrüßt. Dies wird von Maxims folgender Aussage unterstrichen: „[D]ie behandeln mich halt so wie alle anderen auch.“

4.3 Erfahrungen mit dem Schulpersonal

Ein weiterer wichtiger Bezugspunkt im Schulalltag ist das Schulpersonal (Kosciw et al., 2016b, 9). Hierunter fallen sowohl die Lehrkräfte, mit denen die Trans*Jugendlichen durch den Unterricht in direktem Kontakt stehen, als auch die Schulleitung sowie andere Funktionsstellen⁵¹ wie die Oberstufenkoordinator*innen, Angestellte des Sekretariats und besondere Ansprechpersonen wie Vertrauenslehrkräfte.

4.3.1 Schulleitung und weiteres Personal

Die Schulleitung und andere Funktionsstellen sind ein wichtiges Thema in den Interviewgesprächen. Hier fallen besonders die vielfältigen negativen Erfahrungen mit Schulleitung und Sekretariat auf. So erwähnen fünf Jugendliche erhebliche Probleme mit der Schulleitung, dem Sekretariat, der Schulleitung und der Oberstufenleiter*in. In drei Fällen geht es hierbei um Probleme mit der Namens- und Personenstandsänderung im System der Schule, welche für die Zeugnisse und die Klassenlisten relevant sind. So wurde die Änderung der Angabe vor dem offiziellen richterlichen Beschluss verweigert. Auch der Ergänzungsausweis der Deutschen Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V.⁵² wurde als „nicht ausreichend“ abgelehnt. In beiden Fällen konnte eine Änderung erst mit einem gewissen Nachdruck erreicht werden, einmal durch das Hinzuziehen der Trans*Lehrkraft der Schule und einmal durch die Androhung, die Angelegenheit beim Schulamt zu melden. Im dritten Fall wurde von der Oberstufenleiterin zwar sofort eingewilligt, die Änderungen im System vorzunehmen, jedoch wurden diese trotz mehrmaliger Erinnerung seitens des Jugendlichen nicht vorgenommen. Dies führte dazu, dass der alte Name

⁵¹ Theoretisch fallen hierunter auch die Hausmeister*innen und Reinigungsfachkräfte. Da diese jedoch in den Interviews keine Rolle spielten, wird dies nicht weiter diskutiert.

Oft sind Funktionsstellen auch mit unterrichtenden Lehrkräften besetzt. Diese werden hier jedoch bei Schulleitung Schulleitung bzw. weiteres Personal diskutiert, wenn sie im genannten Beispiel vordergründig in ihrer Funktion und nicht als unterrichtende Lehrkraft agierten.

⁵² Vertiefende Informationen dazu auf der Webseite der dgti: <https://www.dgti.org/ergaenzungsausweis>.

weiterhin aufgelistet wurde, was als sehr belastend empfunden wurde. Daraufhin ging die betroffene Person, unterstützt durch den Schulsprecher, gegen diese Diskriminierung vor und schaltete die Schulleitung ein. Die Schulleitung zeigte sich zwar einsichtig, eine Änderung erfolgte jedoch nicht. Beim dritten Vorsprechen bei der Schulleitung wurde die Person dann an den Konrektor verwiesen, welcher die Änderung unverzüglich vornahm. Diese Situationen werden in ihrer Gesamtheit als sehr aufreibend empfunden. Weiterhin stößt das Verhalten des Personals auf großes Unverständnis, da, wie Joshua sagt, „es Schulen ja erlaubt ist das zu ändern, auch für Trans*-Personen, die noch nicht offiziell neuen Namen haben.“⁵³ Eine weitere negative Erfahrung bezüglich der Namensänderung machte eine interviewte Person, welche vor den meisten Mitschüler*innen noch nicht offiziell geoutet ist. Die Schulleitung sowie die Lehrkräfte wissen Bescheid, um gegebenenfalls unterstützend wirken zu können. Nichtsdestotrotz machte die Konrektorin dieses Wissen in einer Auseinandersetzung über eine zu schreibende Zusatzaufgabe vor der Klasse zum Thema: „dann hat sie zu mir gesagt, vielleicht kann ich ja mal meinen richtigen Namen aufschreiben.“ Der Bezug auf den Geburtsnamen wird als klares Überschreiten der Vertraulichkeit und Privatsphäre und als diskriminierend gesehen.

Ein weiterer Interviewter erlebte einen Eingriff in die Privatsphäre, als die Schulleitung sich stark mit den strukturellen Gegebenheiten der Schule in Bezug auf seine Transidentität auseinandersetzte. Sie verbot ihm nach einer Beschwerde von Eltern, Toiletten und Umkleiden entsprechend seiner geschlechtlichen Identität zu nutzen, woraufhin er die Einrichtung einer gender-neutralen Toilette einforderte. Probleme anderer Art folgten jedoch: Die besagte Toilette war teils abgeschlossen oder mit unangemessenen Bemerkungen versehen. Für die Umkleidesituation wurde im Gespräch von der Schulleitung eine Lösung in Aussicht gestellt, jedoch nie umgesetzt. „Da hatte ich den Eindruck, dass die Schulleitung einfach nicht so auf meine Bedürfnisse geachtet hat“, stellt der Interviewte zur Fehlkommunikation fest. Da diese in seinem Empfinden meist über seinen Kopf hinweg stattfindet, entschied er, trotzdem die Umkleide für Jungen zu nutzen: „Ich fand nicht, dass ich der Schulleitung immer halt meinen Aufenthaltsort geben muss“, was auch von seinen Mitschülern akzeptiert wird.

Von positiven Beispielen wird deutlich seltener berichtet. Maxim konnte sich allerdings an seiner neuen Schule unverzüglich mit seinem selbstgewählten Namen anmelden. Er führt dies auf die generelle Freundlichkeit der Schulleitung und der Oberstufenkoordinatorin zurück. Eine Person, die sich bei der Schulleitung nicht geoutet hatte, wurde von dieser zu einem Gespräch gebeten, welches trotz vorheriger Befürchtungen sehr positiv verlief. So wird ihr unter anderem die Wahl von Toiletten freigestellt und eine generelle Unterstützung

⁵³ Siehe dazu die rechtliche Stellungnahme von Rechtsanwältin Sabine Augstein unter: <https://www.trans-kinder-netz.de/rechtliches.html>.

ausgesprochen. Diese angeführten positiven Beispiele zeigen, dass ein unbürokratischer, unterstützender Umgang möglich ist, insbesondere im Hinblick auf die für die Identität der Trans*Jugendlichen bedeutsame Namensänderung.

4.3.2 Lehrkräfte

Die Lehrkräfte, mit denen die Trans*Jugendlichen im direkten (unterrichtlichem) Kontakt stehen, sind von zentraler Bedeutung im Schulalltag. Diese Situation kann sowohl förderlich als auch hinderlich sein, wie sich in den Interviews gezeigt hat.

Die Reaktionen von Lehrkräften auf das Coming Out der einzelnen Jugendlichen fielen unterschiedlich aus. Teils wurde von neutralen Reaktionen berichtet, welche als positiv bewertet werden, solange sie mit dem gewünschten Namenswechsel einhergehen. Negative Erfahrungen mit Lehrkräften werden häufiger gemacht; auch hier spielt der Name bzw. das Misgendering eine große Rolle. Wenn Lehrkräfte misgendern, fällt dies besonders negativ auf, da sie durch ihre Vorbildfunktion auch das Verhalten der Mitschüler*innen beeinflussen. Den Lehrkräften wird hier keineswegs unterstellt, sie täten dies absichtlich. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sie es vergessen oder es ihnen nicht wichtig genug erscheint. Dies zeigt sich bei Sam auch darin, dass die Lehrkräfte sich entschuldigen, wenn er sie nach der Stunde darauf hinweist. Besonders mit Louisas nicht-binärer Identität kommen die Lehrkräfte schwer zurecht, da keine Pronomen- sondern nur eine Namensnutzung gewünscht ist. Lennart stört sich gemeinhin an unsensiblen zweigeschlechtlich und heteronormativ formulierten Fragen im Unterricht, vor allem in seiner Anwesenheit. Nach Robins Coming Out verlangte seine Englischlehrerin ein Gespräch, was er nicht für zielführend hält. Für ihn ist das Coming Out eine reine Information und keinesfalls ein Diskussionspunkt. Auch das Eingreifen von Lehrkräften bei Diskriminierungsvorfällen wird thematisiert. Die erhoffte Unterstützung durch das bei Lehrkräften und Schulleitung vollzogene Coming Out hat in Sarahs Fall das Gegenteil bewirkt: Sie berichtet davon, dass Lehrkräfte ihr aus dem Weg gehen und bei Beleidigungen weghören. In ihren Augen können durch sofortiges Eingreifen größere Konflikte vermieden werden. Louisa berichtet von Lehrkräften, die an der alten Schule durch Ermahnungen und Tadel eingriffen; diese Maßnahmen waren jedoch nicht effektiv, da dies das diskriminierende Verhalten nicht langfristig unterband. Sam durfte nach seinem Coming Out nicht am für Jungen gedachten Sport teilnehmen und merkt an, dass selbst in der 12. Klasse die Sportlehrkraft nicht darauf eingestellt war, als er am gemischten Sportunterricht teilnahm. Von zwei weiteren eklatanten Erlebnisse wurde berichtet: Eine der interviewten Personen sprach mit einer Lehrkraft über die Namensänderung, woraufhin diese das Thema mit dem Argument „dann würden wir ja das Zeugnis ner Person ausstellen, die sozusagen gar nicht existiert“ beendete. Ein weiterer Interviewter wurde für die Klassenfahrt einem Mädchenzimmer zugeteilt, obwohl die Schulleitung ihm vorher erlaubt hatte, frei zu

wählen. Die Lehrkraft (entschuldigte sich nicht und) reagierte wütend, fragte aber nach Diskussion mit der Klasse nochmals bei der Schulleitung nach. Dies hatte zur Folge, dass die betroffene Person nur durch schriftliche Erlaubnis der Erziehungsberechtigten letztendlich ein Jungenzimmer belegen konnte.

Die Jugendlichen sammeln jedoch auch positive Erfahrungen mit Lehrkräften. So fällt es besonders ins Gewicht, wie queere Lehrkräfte oder Lehrkräfte, die in queeren Themen bewandert sind, auf das Coming Out reagierten oder unterstützend wirken. So ist eine Tutorin gleichzeitig Beauftragte für geschlechtliche Vielfalt an der Schule und kann (unkompliziert) bei Themen wie Namensänderung und Klassenfahrt unterstützen. Außerdem finden es die Befragten besonders hilfreich bzw. erleichternd, wenn sie nicht selbst alle Lehrkräfte bezüglich des Coming Outs ansprechen mussten oder sich Lehrkräfte um die Namensänderung kümmerten. Dies geschah in zwei Fällen. Einige berichten auch von positivem Feedback zum Coming Out, so meinte Joshuas Politiklehrkraft, dass es „für die Gesellschaft total toll ist, wenn man öffentlich mit trans* umgeht.“ Sam erzählt vom Interesse seiner jüngeren Lehrkräfte am Thema und an einem von ihm gegebenen Workshop.

4.3.3 Geoutete Lehrkräfte

Lennart merkt im Testinterview an, dass eine Frage nach geouteten queeren Lehrkräfte möglicherweise von Interesse ist, da dies Rückschlüsse auf das Schulklima zulässt. Daraufhin wurde diese Frage in den Leitfaden aufgenommen und erwies sich faktisch als höchst relevantes Thema⁵⁴. Auffällig ist, dass Jugendliche, an deren Schulen es queere Lehrkräfte gibt, durchweg von positiven Erfahrungen im Bezug darauf berichten. So erfährt Lennart besonders von ihnen Unterstützung nach dem Coming Out und wird in der Folge unter anderem nach seinem persönlichen Befinden gefragt. Besonders positiv ist die Erfahrung von Joshua, an dessen Schule es eine Trans*Lehrkraft gibt. Dies ist zwar den meisten Schüler*innen nicht bekannt, aber die Lehrkraft organisiert informelle Treffen für alle Trans*Schüler*innen. Außerdem gibt es an seiner Schule eine AG, die sich mit queeren Themen beschäftigt⁵⁵. Einige der Interviewten können keine Aussage über geoutete Lehrkräfte an der eigenen Schule treffen, während zwei von inoffiziell geouteten Lehrkräften sprechen. Diese Lehrkräfte haben sich lediglich vor einzelnen Schüler*innen oder Klassen geoutet, was sich danach herumgesprochen hat. Maxims Meinung nach entsteht durch diese Gerüchte eine Tabuisierung; er sagt weiterhin, dass es besser ist, wenn „Lehrer da so offen drüber reden und sagen, so ist es und da müsst ihr auch kein Gerücht drüber machen, weil's ja nichts Schlimmes ist.“ Sam merkt außerdem an, dass es selbstverständlich keine Pflicht

⁵⁴ Im Interviewgespräch mit Sarah wurde diese Frage leider nicht besprochen.

⁵⁵ Eine solche AG beschäftigt sich, ähnlich einer GSA (Gay Straight Alliance) an US-amerikanischen Schulen, mit queeren Themen und queerer Sichtbarkeit sowie diversen intersektionellen Antidiskriminierungsmaßnahmen und bietet einen Schutzraum für LGBTIQ*-Schüler*innen. Zu „Intersektionalität“ siehe Glossar.

dazu geben darf sich zu outen, da dieser Schritt immer noch eine private und individuelle Entscheidung ist. Er räumt jedoch ein, dass sich dies positiv auf das Schulklima auswirken kann.

Zur Bedeutung geouteter Lehrkräfte für die Schulgemeinschaft und das Schulklima haben die Trans*Jugendlichen präzise Vorstellungen und Annahmen. Sie sagen aus, dass geoutete Lehrkräfte potenziell bessere Ansprechpersonen für queere Schüler*innen sein können. So meint Robin, „man versteht sich halt einfach besser so, weil [...] jeder hat irgendwas durchgemacht am Anfang.“ Dem entsprachen auch die Aussagen der anderen, die in den ähnlichen Erfahrungen eine Chance für eine bessere Verständigung sehen. Sie gehen außerdem davon aus, dass solche Lehrkräfte bewanderter in queeren Themen sind und somit als Beratungspartner*innen z.B. für ein Coming Out fungieren, wohingegen cis-heterosexuelle Lehrkräfte die damit verbundenen Schwierigkeiten weniger nachvollziehen können. Außerdem ermutigen geoutete Lehrkräfte durch ihre Präsenz Schüler*innen potenziell stärker, sich zu outen, und sorgen für die Sichtbarkeit von LGBTIQ* und somit in ihrer Rolle als Vorbild für mehr Toleranz.

4.3.4 Ansprechpartner*innen für Schüler*innen

Sich mit Problemen oder Fragen an eine vertrauensvolle Person zu wenden, kann insbesondere bei schwerwiegenden Entscheidungen wie einem Coming Out oder bei negativen Erfahrungen wie Mobbing hilfreich und unterstützend sein. Ein Bewusstsein über spezifische Ansprechpartner*innen für Schüler*innen ist bei den Befragten unterschiedlich ausgeprägt. So wissen zwei, dass es Vertrauenslehrkräfte gibt, können sie aber nicht benennen. An den anderen Schulen gibt es jeweils Sozialarbeiter*innen/-pädagog*innen oder Vertrauenslehrkräfte. Robin merkt jedoch auch an, dass, selbst wenn es spezifische Ansprechpartner*innen gibt, er zumindest eher zu ihm vertrauten und sympathischen Lehrkräften gehen würde, ungeachtet, ob sie eine offizielle Position innehalten oder nicht. Auch die Aufgaben der Ansprechpartner*innen können zumeist nur (ungefähr) umrissen werden. So wird lediglich gesagt, dass man sich bei Problemen an sie wenden kann. Ein Vorschlag seitens der Interviewten ist es, feste Sprechstunden einzuführen, um die Hemmschwelle für Schüler*innen zu senken.

An drei Schulen gibt es Ansprechpartner*innen für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Deren Bekanntheitsgrad unterscheidet sich maßgeblich. So ist in zwei von drei Schulen die Ansprechperson nicht öffentlich bekannt, kann aber, wenn gesucht, gefunden werden. So steht ihre Funktion z.B. an der Bürotür. In der dritten Schule wird die Person in der 7. Klasse⁵⁶ bekannt gegeben sowie auf der Schulwebseite vermerkt. Außerdem organisiert sie

⁵⁶ In Berlin ist dies meist die erste Klasse der weiterführenden Schulen.

auch entsprechende Workshops. An einer dieser Schulen existiert eine AG der Vielfalt gegen Diskriminierung, deren Leitung gleichzeitig die Kontaktperson für Diversity⁵⁷ ist. Zwei der Befragten merken an, dass es gut ist Ansprechpersonen für queere Belange zu haben, wie bereits oben erwähnt. Hierbei wird unterstrichen, dass die Lehrkräfte dies freiwillig und aus positivem Interesse heraus machen sollen. So kann vermieden werden, dass eine Lehrkraft nur aus einer (offiziellen) Verpflichtung heraus und in der Folge potenziell schlecht handelt. Drei der sieben Interviewten haben Kontakt mit den Ansprechpersonen. Sarah findet bei den Sozialarbeiter*innen ein offenes Ohr. Sam berichtete der Beauftragten für Vielfalt über seine Probleme mit der Namensänderung: „ich glaub, sie hat da auch ziemlich Wind gemacht dann, als sie das gehört hat, wie die mit mir umgegangen sind“ und erfuhr insofern Unterstützung. Die gezielteste Unterstützung erhält Joshua durch die oben genannte Lehrkraft, die unter anderem Hilfestellung zu Trans*Thematiken wie Namensänderung leisten konnte. Dies wird von ihm als besonders hilfreich bewertet, weil „wenn das alle so alleine versuchen, ist das glaub ich schwierig“. Die Trans*Schüler*innen können dementsprechend vom Vorwissen der Lehrkraft profitieren sowie Unterstützung bei Komplikationen erfahren. Somit ist die Ernennung einer Ansprechperson für Vielfalt und queere Belange ein deutlich markierter Wunsch.

4.4 Verwendung des selbstgewählten Namens durch Andere

Das Thema des Namens und des Misgenderns wurde bereits im Zusammenhang mit verschiedenen Personengruppen⁵⁸ thematisiert. Durch die Frequenz des Themas in den Interviews wird im Folgenden abermals auf bestimmte Aspekte eingegangen. Der Name ist zumeist ein ausschlaggebender Grund für das Coming Out und das Anerkennen der geschlechtlichen Identität. Der Wechsel hin zum selbstgewählten Namen ist ein fokaler Punkt in allen Gesprächen; so hatten nur zwei Befragte keine Probleme mit der Namensänderung. Dies geschah vor allem auf Bestreben einzelner Personen hin, die die Namen unbürokratisch im System änderten bzw. vertrauensvoll damit umgingen. Bei vier der Befragten wurde eine Änderung des Namens im System der Schule zumindest anfänglich verweigert, oftmals mit der Begründung, es ist rechtlich nicht erlaubt, bevor der offizielle Beschluss vorliegt. Diese Aussage entspricht nicht der Rechtslage. Daraus resultieren erzwungene Coming Outs, weil die Trans*Jugendlichen zuweilen unter dem alten Namen gelistet sind. Dies wird als sehr große Belastung empfunden, besonders „wenn es Leute gibt, die dich immer noch misgendern und so dann hilft das auch nicht, wenn da dann der alte Name noch steht“, sagt Sam. Louisa fordert deswegen Sensibilisierungsarbeit, da dieser

⁵⁷ Siehe Glossar.

⁵⁸ Siehe 4.2, 4.3.1, 4.3.2

Prozess viel Kraft gekostet hat. Dies klingt auch bei Robin an, der noch nicht versucht hat, den Namen im System ändern zu lassen, da er den gerichtlichen Beschluss abwartet möchte, um weitere Auseinandersetzung zu vermeiden. Deshalb erfährt auch er regelmäßig ungewollte Coming Outs. Er berichtet dies folgendermaßen: „mit dem Computer ist halt kacke, weil dann überall ständig bin ich irgendwo hingelaufen, hab durchgestrichen und den anderen Namen hingeschrieben.“

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Pronomennutzung und die häufig damit einhergehende Problematik des Misgenderns, welche sechs der Befragten thematisieren. Maxim stellt hier klar, dass misgendert zu werden „halt irgendwie total belastend ist immer und dich dann auch immer richtig lange noch stört“. Die Schwierigkeit, andere Personen zu verbessern, erleben die meisten und wünschen sich, dass Freund*innen oder Lehrkräfte konsequent eingreifen. Lennart merkt an, dass ein gewünschtes Eingreifen kommuniziert werden muss, um nicht z.B. ungewollt Diskriminierungssituationen zu verschärfen. Von einem Eingreifen durch Freund*innen berichtet jedoch nur eine der befragten Personen. Das mangelnde Bewusstsein und Bereitschaft dies umzusetzen, wird angemerkt. Es wird jedoch auch eingeräumt, dass z.B. Lehrkräfte „ein kleines Wort“ wie ein Pronomen leicht überhören oder sich Mitschüler*innen unsicher sind, wie sie adäquat zu reagieren haben. Sam meint, es ist wichtig, wenn Lehrkräften ihr eigenes Misgendern auffällt. Sich nur zu entschuldigen, wie dies an seiner Schule der Fall ist, reicht nicht aus. Es ist „besser, wenn Lehrer sich sofort korrigieren und sagen, das war jetzt falsch ‚er‘ oder so, weil dann sehen die Schüler, ah okay es war falsch, ich muss auch ‚er‘-Pronomen benutzen“. Dadurch wird auch ein Lerneffekt bei Mitschüler*innen angestoßen. Gleichzeitig gibt es auch die Annahme, dass einige bewusst misgendern, um ihre Abneigung gegenüber trans* auszudrücken. Auch das Misgendern kann, wie Robin berichtet, zu ungewollten Coming Outs führen. Louisa als nicht-binäre Person weist besonders auf die Problematik der Pronomen für nicht-binäre Identitäten hin, da im Deutschen keine adäquaten Pronomina existieren.

4.5 Strukturelle Gegebenheiten des schulischen Rahmens

Schule wird als zweigeschlechtlich heteronormativer Raum angesehen (Schumann & Scholz, 2016, 339). Dies stellt sich in den Interviewgesprächen besonders in Bezug auf die strukturellen Gegebenheiten der Schulen heraus.

Der generelle Befund von Lennart, dass in der Schule von einer zweigeschlechtlichen Norm ausgegangen wird, klingt auch bei den anderen Trans* Jugendlichen an. Abgesehen von den Thematiken im Unterricht spielen hier auch die Räumlichkeiten eine große Rolle. So gibt es an den wenigsten Schulen gender-neutrale Toiletten oder Umkleiden. Wenn es diese gibt, sind sie auf Druck einzelner Personen oder Gruppen entstanden. In den meisten Fällen liegt

es an den Jugendlichen selbst, Lösungen für ihre Situation zu finden. Zwei Befragte haben hier die Rücksicherung einer freien Wahl aller Räumlichkeiten, während bei einer anderen Person die Schulleitung mit Verboten eingriff, jedoch keine adäquaten Alternativen schaffte. Louisa hat die Hoffnung, dass der Beschluss zum dritten Geschlechtseintrag⁵⁹ die Toilettensituation verändern wird. Eine Person hat versucht, in der Rolle als Schulsprecher*in gegen gewisse strukturelle Diskriminierungen wie z.B. die Toilettensituation zu arbeiten, was sich jedoch aufgrund verschiedenster Regelungen als schwierig herausstellt. Das Gründen einer AG ähnlich wie einer Gruppe von *Lambda* gelang dennoch. Somit gibt es lediglich zwei Personen, an deren Schulen AGs zu queeren Themen existieren.

Der Sportunterricht ist mit Abstand der am meisten zweigeschlechtlich orientierte Raum im System „Schule“. Der oft geschlechtergetrennte Sportunterricht bringt vielfältige Probleme für die befragten Jugendlichen mit sich. So wurde Sam verboten, am Sportunterricht für Jungen teilzunehmen, woraufhin er sich, wie auch Louisa, nur mit einer Sportbefreiung zu helfen mußte. Ein weiteres Strukturproblem besteht beim Sportunterricht mit den getrennt geschlechtlichen Tabellen. Hier kam es bei einer Person zu Diskussionen mit der Sportlehrerin, welche der Bewertungstabellen nun gelten. Die Umkleidesituation ist ein weiterer problematischer Punkt: Ist es den Jugendlichen erlaubt, die Umkleide ihrer Wahl zu nutzen, besteht hier oft die Problematik des Unwohlseins im Angesicht mit den Cis-Mitschüler*innen, welche teilweise nicht von der Transidentität der Einzelnen wissen. Sarah wurde deshalb vorgeschlagen, sich in der Toilette für Menschen mit Behinderung umzuziehen, was sie aufgrund des Status einer expliziten Sonderbehandlung ablehnt. Klassenfahrten mit ihrer Aufteilung in Jungs- und Mädchenzimmer stellen einen weiteren Punkt dar, wie die bereits erwähnte Erfahrung verdeutlicht. In Bezug auf ihre persönliche Situation stellt Louisa klar, dass, selbst wenn Transidentität mitgedacht wird, dies meist nur im binären Sinne geschieht, „weil es ja sowieso nur Männern und Frauen gibt, da werden nicht-binäre Personen total übergangen“. Ein Umdenken auch zu strukturellen Gegebenheiten von Schule dementsprechend angebracht.

4.6 Sichtbarkeit von trans*

Ein weiterer Aspekt, der zum Wohlbefinden von jungen Trans*Menschen an der Schule beitragen kann, ist die Sichtbarkeit von trans* und im weiteren Sinne die Behandlung von queeren Themen (Kosciw et al., 2016b, 8).

Deswegen wurde in den Gesprächen erfragt, inwieweit es eine Sichtbarkeit dessen an den Schulen gibt. Hierbei fällt auf, wie wenig diese Themen im Unterrichtsalltag behandelt

⁵⁹ Siehe Glossar: „Drittes Geschlecht“

werden. So wird bei sechs der Befragten „trans*“ nie zum Thema gemacht. Dahingegen wurde bei einer der sechs Personen einmalig das Thema der Homosexualität angesprochen, die Entscheidung über einen möglichen Workshop wurde hingegen der Klasse überlassen, welche ablehnte. Einige können von Unterrichtssituationen von Freund*innen berichten, in denen queere Themen zumindest tangiert wurden. Der heteronormative Rahmen des Sexualkundeunterrichts wird besonders von Louisa kritisiert. Eine interviewte Person machte das TSG zum Thema der fünften Prüfungskomponente⁶⁰ und stellte in der eigens dafür durchgeführten Umfrage fest, wie wenig über trans* gewusst wird. Nur Joshua erzählt, dass er unterschiedliche queere Themen wie ein Buch mit einer schwulen Person, die Genderbreadperson, den Beschluss zum dritten Geschlechtseintrag und Inter*Sportler*innen im Unterricht behandelt hat. Dies führt er darauf zurück, dass bereits mehrere Trans*Personen seine Schule besuch(t)en und deshalb eine größere Sichtbarkeit besteht. Sam wurde von einer Lehrkraft gebeten, einen Workshop zu queeren Themen und insbesondere zu trans* für eine 7. Klasse durchzuführen, mit durchweg positiver Resonanz. Als Gründe für die Nicht-Behandlung von trans* im Unterricht führen die Jugendlichen eine Vielzahl möglicher Punkte an. Der wichtigste Punkt, der von der Mehrheit genannt wird, ist die Unwissenheit und -sicherheit der Lehrkräfte. So sagt Maxim, dass die „Lehrer einfach selber nicht genug darüber wissen.“ Solange ein großes Unwissen bei den Lehrkräften herrscht, ist es laut Maxim besser, queere Themen mithilfe von Aufklärungsprojekten in die Schule zu bringen, als durch den Lehrplan gezwungene, aber unwissende Lehrkräfte queere Themen behandeln zu lassen. So erleben auch einige, dass sie als Trans*Expert*innen (nach-)gefragt sind. Auch das fehlende Wissen über Wichtigkeit der Behandlung des Themas wird mehrfach genannt. Sarah äußerte gegenüber ihrer Biologielehrkraft sogar ausdrücklich den Wunsch, das Thema trans* zu behandeln, wurde jedoch aufgrund der anderweitigen Stoffmenge zurückgewiesen. Ein weiterer Grund wird in homo- und trans*feindliche Einstellungen gesehen. Da laut Lennart immer noch die Annahme besteht, dass „gerade jüngere Schüler*innen nicht damit konfrontiert werden sollten, weil die dann auch queer werden könnten.“ Auch deshalb werden teilweise unabhängige Aufklärungsprojekte einer Lehrplanverpflichtung vorgezogen. Zweimal wird auch die katholische Ausrichtung der Schule als möglicher Grund angeführt.

Auch dass diese Themen nicht fest im Lehrplan stehen und nicht prüfungsrelevant sind wird angemerkt. Besonders für ältere Lehrkräfte, meint Sam, ist eine Umstellung der Lehroutine mit Aufwand verbunden und stößt deshalb auf wenig Bereitschaft. Gemäß den Interviewten hat die erhöhte Sichtbarkeit von trans* und anderen queeren Themen große Auswirkungen. Als besonders wichtig erschien vielen das Vermitteln, dass es überhaupt queere Menschen

⁶⁰ Teil des Abiturs in Berlin, sowohl schriftliche Ausarbeitung als auch mündliche Präsentation.

gibt. Dies kann dann den Einzelnen in ihrer Selbstfindungsphase helfen. Auch fühlen sich queere Jugendliche so repräsentierter und dadurch akzeptierter. Robin sagt über sich: „da wird halt so wenig darüber geredet, so ich wusste halt wirklich gar nicht, dass es das gibt, dass man trans* sein kann.“ Deswegen zählt für Sam eine ausdrückliche Erwähnung und Repräsentation von trans* und inter* unbedingt dazu. Die Annahme, dass mehr Wissen zu mehr Akzeptanz führt, vertreten mehrere der Befragten. Sam sagt dazu, dass „Diskriminierung meistens durch Unwissen der Leute [geschieht], die diskriminieren.“ Auch Kinder aus konservativen Elternhäusern können durch die Schule in Berührung mit queeren Themen kommen und durch das offene Ansprechen Berührungsängste abgebaut werden. Laut Sam können auf dieser (Wissens-)Basis cis-heterosexuelle Mitschüler*innen auch als Verbündete für ihre queeren Mitschüler*innen fungieren. Auch Sarah drückt ähnliche Hoffnungen in Bezug auf die Solidarität durch Andere aus.

Wichtig ist den Befragten eine frühzeitige Behandlung queerer Themen, damit von vorneherein Vorurteile abgebaut und Möglichkeiten der Selbsterkenntnis geschaffen werden. Louisa merkt an, dass es mit reiner Aufklärungsarbeit nicht getan ist, sondern diese von Sensibilisierungs- und Empowermentarbeit begleitet werden muss, um effektiv zu sein. Joshua sagt, dass eine Vielzahl einfacher Möglichkeiten nicht genutzt werden, die Sichtbarkeit queerer Personen zu erhöhen, wie z.B. ein Buch mit einem Trans*Charakter zu lesen. Auch Sarah sagt, dass die Behandlung nicht zeitaufwendig sein muss. Die Furcht vor einer problematischen Behandlung von trans* zeigt sich auch hier, wenn z.B. Lennart sagt, dass die Gefahr besteht als „exotisches Tier“ behandelt zu werden. Er spricht sich für eine generell kritische Aufklärung und Hinterfragung von Konzepten aus wie „soziale Machtverhältnisse allgemein und Diskriminierung und Privilegierung anhand von verschiedenen Beispielen [...] zum Beispiel auch Rassismus“.

4.7 Eigene Reaktionen auf das schulische Umfeld

Obwohl sich an den dargestellten Erzählungen und Beispielen schon einige Reaktionen der Befragten ablesen lassen, ist es sinnvoll diesen Aspekt nochmals näher zu beleuchten⁶¹.

Besonders als Reaktion auf Komplikationen im schulischen Umfeld zeigen die Befragten ein hohes Maß an Selbstaktivierung. So fand ein Interviewter eigene Lösungen, mit dem Verbot durch die Schulleitung umzugehen und sucht trotz negativer Erfahrungen regelmäßig das Gespräch. Eine weitere Person wurde dahingehend aktiv, dass sie beispielsweise der Oberstufenkoordinatorin den Paragraphen, der Namensänderung möglich macht, ausgedruckt hinterlegte. Wie bereits beschrieben, versucht eine der interviewten Personen

⁶¹ Siehe 4.1

als Schulsprecher*in schulische Strukturen zu ändern, wie die erfolgreiche Leitung einer AG zeigt. Sarah nimmt in schwierigen Situationen die Hilfe von Sozialarbeiter*innen in Anspruch. In der Haltung gegenüber Reaktionen des Umfelds gleichen sich die meisten. Bezüglich anfänglichen Unwissens und versehentliches Misgöndern zeigen sie (zunächst) Verständnis. Auch signalisieren viele eine Offenheit für Fragen, welche teilweise als zu intim eingestuft werden. Lennart sagt in diesem Zusammenhang: „Dann denk ich auch ab und zu, dass es auch ein bisschen viel verlangt von mir ist, dass jetzt alle sich so mit Cis-Normen auseinandersetzen.“

Louisa hat aufgrund der Diskriminierungserfahrungen kaum positive Erinnerungen an die vorherige Schule. Sarah, die noch nicht offiziell an ihrer Schule geoutet ist, empfindet das sich Verstecken als anstrengend und belastend. Aufgrund des unprofessionellen Verhaltens des Schulpersonals macht sie sich jedoch keine Hoffnung auf eine Besserung der Diskriminierungssituation. Eine gewisse Erschöpfung oder Verbitterung auf dem Transitionsweg lässt sich bei Sam ablesen, der aufgrund der (Namensänderungs-)Problemen mit dem Personal einen geplanten Vortrag zu trans* absagte. Ebenso sahen es Robin und Lennart zu einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr ein, allen Rechenschaft oder komplette Offenheit schuldig sein. Auch Louisa spricht davon, wie notwendig es ist, ausreichend Kraft für ein Coming Out und die Transition an der Schule zu haben. Dadurch, dass Louisa daran arbeitet, Dinge zu verändern, die auch die eigene Person betreffen, sind die Motivation und Durchhaltekraft erhöht. In den Interviews zeigt sich also, dass die Trans*Jugendlichen durchaus bewusst ihre eigene Situation in die Hand nehmen können, dies aber viel Kraft erfordert.

4.8 Wünsche und Vorschläge zur Veränderung der schulischen Situation

Wie sich die Situation an ihrer Schule und an Schulen im Allgemeinen für Trans*Jugendliche verändern kann, formulieren die Befragten in Form von Wünschen und konkreten Vorschlägen.

Bei den Wünschen wird von allen eine unkomplizierte Namensänderung und mehr Sichtbarkeit von trans* genannt. Eine generelle vertiefte Sensibilisierung und Ausbildung des gesamten Schulpersonals wird positiv bewertet. So sagt Joshua: „Die wissen zwar was trans* ist, aber ich glaube nicht, dass sie sich damit so intensiv beschäftigen und verstehen warum es auch wichtig wäre, das im Unterricht einzubringen.“ Solidarischere Mitschüler*innen, die als Verbündete fungieren und bei Diskriminierung einschreiten können, werden als Wunsch erwähnt. Dadurch und durch die Sichtbarkeit von trans* müssen sich Schüler*innen beim Coming Out nicht mehr erklären, hofft Sam. Des Weiteren wünscht er sich, dass „Lehrer [...] den Schüler erst um Erlaubnis fragen, bevor sie den Schüler [...] in

irgendwelchen anderen Klassenstufen oder Klassen fremdouten.“ Louisas Wunsch ist, dass nicht-binäre Trans*Identitäten auch Erwähnung finden. Robin unterstreicht die Rolle geouteter queerer Lehrkräfte, die als Bezugsperson für queere Jugendliche fungieren und verdeutlichen, dass queer nicht anormal ist.

Die konkreten Vorschläge zur Veränderung gleichen sich in vielen Aspekten und beweisen dabei ein hohes Maß an Reflexion über die eigene Situation und die Anderer. Es werden gender-neutrale Toiletten sowie Umkleiden eingefordert, mit der Prämisse, dass Schüler*innen alle Räumlichkeiten nutzen können. Diese sollen auch bestehen, wenn sie akut nicht gebraucht werden, um Sichtbarkeit und Offenheit zu demonstrieren. Die Namensänderung auf Zeugnissen und Listen soll schnell und unbürokratisch geschehen sowie konsequent durchgesetzt werden. Für die Sportbenotung sollen individuelle, unproblematische Lösungen gefunden werden. Außerdem wird die Anwesenheit einer spezifischen Ansprechperson für LGBTIQ*-Belange befürwortet, die z.B. in ihrer Sprechstunde Beratungen zum Coming Out anbieten kann. Im Zusammenhang damit bringt Robin das Schaffen eines sicheren Raumes z.B. in Form einer AG ins Spiel, in dem die Trans*Jugendlichen sich ohne Einschränkungen akzeptiert fühlen. Queere Themen und insbesondere trans* sollen im Unterricht verpflichtend behandelt werden, wenn das Lehrpersonal geschult ist. Hierbei erwähnen Lennart und Louisa, dass die Unterrichtsmaterialien die Vielfalt der Gesellschaft abbilden, inklusive trans* und weniger privilegierten Menschen und, wie Louisa es ausdrückt, „nicht nur hetero-zweigeschlechtliches Denken implizieren“ sollen. Lehrkräfte müssen besser aufgeklärt und ausgebildet sein, um z.B. adäquat auf ein Coming Out von Schüler*innen reagieren zu können. Sam formuliert das folgendermaßen: „[...] dass die Lehrer auch einfach helfen können und, äh, den Schülern beistehen können und nicht dastehen und nicht wissen, was das ist.“ Auch das weitere Schulpersonal muss hier aufgeklärt werden. Dies kann, laut Louisa, z.B. durch Workshops wie zum Beispiel queer@school von *Lambda* geschehen, die alle an der Schule Beteiligten mit einbinden sollen und vor- sowie nachbereitet werden. Als längerfristiges Thema werden Sensibilisierung und Empowerment sowie generelle Antidiskriminierungsarbeit genannt.

5 Diskussion der Ergebnisse

5.1 Gütekriterien und Verallgemeinerbarkeit

Die von Steinke (2000) aufgestellten Gütekriterien qualitativer Forschung, ergänzt durch Aspekte bei Charmaz (2014), wurden in dieser Arbeit wie folgt berücksichtigt.

In Kapitel 3 wurde zur subjektiven Nachvollziehbarkeit das Forschungsdesign und die Methodenauswahl im Sinne der *Indikation des Forschungsprozesses* bzw. der Gegenstandsangemessenheit expliziert (Steinke, 2000, 324-328). Dies war von Anpassungen an den Forschungsgegenstand geprägt⁶². Die Beziehung zwischen Interviewerin und den interviewten Personen wurde dargestellt⁶³. In Kapitel 4 wurde die *Empirie* (Steinke, 2000, 328f.) präsentiert sowie ausgewertet. Unter der Prämisse des partizipativen Ansatzes wurde die *kommunikative Validierung* durch eine abschließende gemeinsame Diskussion und die Aufnahme der marginalen Veränderung in den Text⁶⁴ verwirklicht. Die gewonnenen Einsichten aus dem Abgleich der Interviews mit der bestehenden Forschung ermöglichten den Befragten eine wissenschaftliche Sicht auf ihre individuellen Erfahrungen, im Sinne der *Relevanz* bei Steinke (2000, 330) und der *Resonanz* bei Charmaz (2014, 338). Die Erkenntnisse sind weiterhin durch das Kriterium der Dienlichkeit im Alltag gezeichnet (ebd.). Zur Verallgemeinerbarkeit⁶⁵ ist Folgendes zu sagen: Schon in Kapitel 3.3 wurde erwähnt, dass ein erweiterter Einbezug von transweiblichen und nicht-binären Perspektiven für zukünftige Forschung von Interesse ist, da im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit jeweils nur eine Person interviewt werden konnte. Trans*Jugendlicher *of colour* hingegen gar nicht. Dies wäre jedoch wünschenswert, um das Spektrum vertretender Perspektiven zu erhöhen. Trans*Jugendliche, welche nicht *Lambda* aufsuchen, konnten aufgrund der gewählten Form der Sampleziehung nicht berücksichtigt werden. Da die interviewten Trans*Jugendlichen bereits durch *Lambda* Unterstützung hinsichtlich der in dieser Arbeit untersuchten Problematiken fanden bzw. finden, wäre es im Interesse der Forschung, junge Erwachsene ohne diesen Rückhalt zu befragen. Die Situation der in der Hauptstadt lebenden Jugendlichen ist außerdem aufgrund der dort ausgeprägteren Unterstützungsstrukturen keineswegs repräsentativ für den Rest Deutschlands, wie unter anderem Schumann & Scholz (2016, 337) betonen. Einige der herausgefilterten Aspekte, wie beispielsweise die Thematisierung queerer Themen im Unterricht, lassen sich jedoch über das Abgleichen mit den in Kapitel 2 genannten Studien verallgemeinern und werden in der Folge dementsprechend diskutiert. Im Sinne der *Kohärenz* (Steinke, 2000, 330) wurden nicht beachtete Fragen und auftretende Widersprüche markiert, wie z.B. die Frage nach den

⁶² Siehe 3.2 & 3.4

⁶³ Siehe 3.3

⁶⁴ Hierbei ging es um die Darstellung der Bekanntheit über die Trans*Identität einer Lehrkraft.

⁶⁵ Siehe hierzu: *Limitation* bei Steinke (2000, 329) und *Glaubwürdigkeit* bei Charmaz (2014, 337).

Eltern. Der *Originalität* der Arbeit wird durch die Explikation der neu gewonnenen bzw. vertiefenden Erkenntnisse sowie deren soziale Bedeutung auf den folgenden Seiten Rechnung getragen (Charmaz, 2014, 337).

5.2 Coming Out, eigenes Verhalten und Resilienz

Besonders in der Pubertät sind die Unterstützung und der Schutz vor Diskriminierung für Trans*Jugendliche bedeutsam, da sie einen Zeitraum markiert, der oft von großen psychosozialen Belastungen gezeichnet ist (Schumann & Scholz, 2016, 342). Hierbei ist vor allem das Coming Out häufig mit Befürchtungen verbunden, wie etwa von der Familie und Freund*innen nicht akzeptiert zu werden. Neben dem inneren und sozialen Coming Out, wie Krell & Oldemeier (2016, 60) es nennen, erfolgt bei den meisten Trans*Jugendlichen ein äußeres, soziales Coming Out, sprich die Bekanntgabe der Trans*Identität im offiziellen Rahmen z.B. in der Schule. Folglich kann von einem sukzessiven Coming Out gesprochen werden (Meyer & Sauer, 2016, 25). Anders als bei der sexuellen Orientierung ist bei geschlechtlicher Identität ein soziales und offizielles Coming Out von Nöten, wenn die betroffene Person in der „neuen“ Identität angesprochen und gelesen werden möchte, in der sie sich fühlt (Krell & Oldemeier, 2016, 53). Dieser Prozess erfordert Willensstärke und wird von den Jugendlichen häufig genauestens geplant. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Aussagen der Studien von Krell & Oldemeier (2016, 60) sowie Meyer & Sauer (2016, 25). Die durchgeführten Interviews spiegeln die aufgeführten Befürchtungen wider. Aus diesem Grund wird das Konzept einer Coming Out-Beratung sowie die Weiterbildung von Lehrkräften gefordert, damit diese adäquat auf ein Coming Out reagieren können. Nach dem Coming Out in der empfundenen Identität zu leben und wahrgenommen zu werden, wird jedoch als befreiend und positiv empfunden, trotz der teilweise erlebten Diskriminierung. Die Wunschvorstellung der Trans*Jugendlichen, dass betroffene Personen sich aufgrund des gesellschaftlich verbreiteten Wissens zu queeren Themen nicht mehr erklären müssen und somit auch ein Coming Out erleichtert bzw. überflüssig wird, unterstreicht die Bedeutung dieser Überlegungen.

Die GLSEN-Studie von 2010 zeigt, dass 63 % der befragten LGBTIQ*-Jugendlichen schon einmal aufgrund ihres Gender-Ausdrucks verbal attackiert wurden und über die Hälfte Cyberbullying erfahren hat (Komosa-Hawkins & Schanding, 2013, 47). Diesen Daten entsprechen auch Klockes (2016a, 3) Befund über das Karikieren gender-nonkonformen Verhaltens an Berliner Schulen. Damit erklärt sich auch die Verbindung der schlechteren schulischen Ergebnisse, da LGBTIQ*-Jugendliche vermehrt aus Sicherheitsbedenken und Angst den Schulen fernbleiben oder durch den psychologischen Druck der erfahrenen Diskriminierung schlechter abschneiden (Espelage & Rao, 2013, 143). Die Angst vor Mobbing und

Diskriminierung klingt vor allem im Zusammenhang mit dem Coming Out an, wobei gleichzeitig das Leben in der falschen Identität oder Verstecken der Trans*Identität als belastend empfunden wird. Das der Schule Fernbleiben wird aufgrund der rigiden Zweigeschlechtlichkeit teilweise im Sportunterricht deutlich. Als psychisch besonders belastend wird auch das Misgendern und das damit verbundene, sich wiederholende (Zwangs-)Coming Out⁶⁶ genannt. Diese zusätzliche Belastung im schulischen Alltag findet sich auch bei Meyer & Sauer (2016, 53).

Negative Situationen werden hierbei unterschiedlich verarbeitet, so kann es beispielsweise zum Relativieren oder Bagatellisieren des Erlebten kommen (Krell & Oldemeier, 2016, 60). Dies schlägt sich in den Interviews durch die unterschiedliche Einschätzung zum Misgendern nieder, welches gleichzeitig als belastend beschrieben und kurz darauf als nicht stark diskriminierend abgewiegelt wird. Die bei Meyer & Sauer (2016, 23) erkannten Bewältigungsstrategien im Umgang mit anderen in Bezug auf die eigene Trans*Identität zeigen sich auch hier: Teils werden Lehrkräfte auf das Misgendern nach dem Unterricht hingewiesen, teils sich durch ein Beenden von Konversationen der Situation entzogen, teils Hilfe in Anspruch genommen. Häufig werden auch negative Erfahrungen durch positive aufgewogen und somit relativiert.

DiFulvio Fallstudie (2015, 1400) kritisiert, dass sich in Studien zu LGBTIQ*-Jugendlichen zumeist nur auf die Konsequenzen von Mobbing und Gewalt konzentriert wird und zeigt am Beispiel der Geschichte einer Trans*Jugendlichen auf, wie solche Erfahrungen zu einer Entwicklung von Resilienz führen können. Der Resilienzansatz operiert auf Basis der Annahme, dass trotz möglicher Diskriminierung positive Strategien und Eigenschaften entwickelt werden können, die zur eigenen Entwicklung beitragen, insbesondere bei LGBTIQ*-Personen (Komosa-Hawkins & Schanding, 2013, 41)⁶⁷. Da LGBTIQ*-Jugendliche mit größerer Wahrscheinlichkeit Opfer von Mobbing und Diskriminierung werden, ist es wichtig, dass dies im schulischen Rahmen Berücksichtigung findet, um ihnen den gefährdeten Schulerfolg und eine positive persönliche Entwicklung zu ermöglichen (ebd. 47). Die häufig untersuchten (negativen) Konsequenzen von Trans*Feindlichkeit sind keineswegs individueller Natur, sondern entspringen einem repressiven gesellschaftlichen Klima (DiFulvio, 2015, 1401). Die Wichtigkeit der sozialen Bindung, z.B. zu der eigenen (unterstützenden) Familie, und des Austauschs mit anderen wird als positive Maßnahme angesehen, um eben solche Folgen zu vermeiden, und als Teil des Prozesses von Resilienz verstanden (ebd.). Besonders die Teilhabe an queeren Jugendgruppen kann als stärkend empfunden werden, da sich hier der Fokus oft von individuellen Ausgrenzungserfahrungen

⁶⁶ Siehe 5.3.2

⁶⁷ Es besteht jedoch ein Mangel an Untersuchungen zum Aufbau von Resilienz bei Trans*Jugendlichen und allgemein queeren Jugendlichen (DiFulvio, 2015, 1400).

zu einem gemeinschaftlichen Projekt mit positiver Zielsetzung hin verschiebt (ebd. 1398). Somit kann angenommen werden, dass das Verhalten der Interviewten aufgrund ihrer Erfahrungen bei *Lambda* zum Positiven hin beeinflusst wird. Schon die Präsenz von Unterstützung(sangeboten) an der Schule kann empfundenen psychischen Stress verringern (Komosa-Hawkins & Schanding, 2013, 49). Dies kann den Schilderungen derer entnommen werden, welche an ihrer Schule geoutete Lehrkräfte benennen können oder adäquate Ansprechpersonen kennen. Gleichzeitig können das Wohlbefinden und der Schulerfolg von queeren Jugendlichen ein niedrigeres Suizidrisiko ebendieser bewirken, wodurch klar wird, dass Schulen eine Atmosphäre der Akzeptanz für alle Schüler*innen kreieren müssen (ebd. 50). Die interviewten Jugendlichen berichten jedoch teilweise von geringem Interesse des Schulpersonals oder der Lehrkräfte, sich aktiv mit Trans*Identität und damit einhergehenden Bedürfnissen auseinanderzusetzen. Diese Beobachtungen teilen auch die Interviewten von Meyer & Sauer (2016, 25) und Schumann & Scholz (2016, 340). So heben Letztere hervor, dass durch die große Unwissenheit zu trans* von Seiten des Schulpersonals die Trans*Jugendlichen und auch deren Familien unter Druck geraten, für entsprechende Veränderungen zu kämpfen. Aus diesem Grund werden sie ihren Mitmenschen als Bedarf anmeldende Minderheit potenziell negativ wahrgenommen (ebd.). Dementsprechend sind die hier Befragten häufig gezwungen, selbst aktiv zu werden, sich für Veränderungen einzusetzen und Lösungen für sich zu finden. Hierbei beweisen sie mit Blick auf die Resilienz ein hohes Maß an Selbstaktivierung, dennoch merken einige enttäuscht an, wie kräftezehrend diese Prozesse sind. Die Last der Veränderung des schulischen Umgangs mit Trans*Themen sollte jedoch nicht auf den Trans*Jugendlichen liegen, sondern von Lehrkräften aktiv übernommen und unterstützt werden (Singh, 2013, 68). In den von Schumann & Scholz (2016, 347) geführten Interviews fanden die Forscherinnen zahlreiche Stellen des verständnisvollen Abwartens von Trans*Jugendlichen bis ihr Umfeld ihre geschlechtliche Identität toleriert oder akzeptiert. Dies zeigt sich, wie der vorliegenden Befragung zu entnehmen ist, im Verständnis für anfängliches Misgelingen, das Demonstrieren der Offenheit gegenüber Fragen durch Mitschüler*innen und Lehrkräfte sowie dem aktiven Suchen des Gesprächs mit der Schulleitung. Schumann & Scholz (2016, 347) betonen jedoch, dass es nicht die Aufgabe von Trans*Menschen, sich den Erwartungen der cis-heterosexuellen Mehrheit anzupassen, sondern Aufgabe von Cis-Menschen, Offenheit und Unterstützung zu demonstrieren.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Äußerungen der interviewten Trans*Jugendlichen zu den in diesem Unterkapitel besprochenen Themen sich zum Großteil mit anderen Forschungsergebnissen und der Theorie decken. Folglich fehlt es der heutigen Gesellschaft immer noch an Toleranz und Akzeptanz sowie der Bereitschaft darüber hinaus Schritte zu vollziehen, die queeren und Trans*Jugendlichen ein unbehelligtes Leben

ermöglichen.

5.3 Im schulischen Rahmen

Die strukturellen und institutionellen Gegebenheiten im Schulalltag⁶⁸ spielen für Trans*Jugendlichen eine wichtige Rolle. Da diese maßgeblich von der Schulleitung bzw. dem Schulpersonal beeinflusst werden, werden sie hier in ebendieser Reihenfolge diskutiert.

5.3.1 Strukturelle Gegebenheiten

Die Schule als zweigeschlechtlicher Raum manifestiert sich insbesondere durch ihre binären Räumlichkeiten, den Toiletten und Umkleiden sowie im oft geschlechtergetrennten Sportunterricht. Dies wird durchweg in der Forschung und in den (verschiedenen) Befragungen von Trans*Jugendlichen als äußerst problematisch kritisiert (Meyer & Sauer, 2016, 53; Krell & Oldemeier, 2016, 60; Schumann & Scholz, 2016, 340). Auch die im Rahmen dieser Arbeit interviewten Jugendlichen stellen dies oft als negativen Aspekt in der Schule dar.

In ihrer Studie fanden Weinhardt et al. (2017, 140) heraus, dass das Gefühl von Sicherheit in Umkleiden und Toiletten ausschlaggebend für die psychische Gesundheit von Trans*Jugendlichen sein kann und dass die freie Wahl dieser Räumlichkeiten entscheidend für ein als trans*positiv erfahrenes Schulklima ist. Die Frage zur Einführung und Nutzung gender-neutraler Einzeltoiletten wird divers diskutiert: Einerseits bieten sie den Schüler*innen Schutz vor Diskriminierung in binären Räumlichkeiten, andererseits kann dies die Schüler*innen zur Zielscheibe von Diskriminierung machen, da sie durch die Nutzung dieser Möglichkeit als nicht-cisgeschlechtlich auffallen. Aus diesen Gründen wird die Nutzung von Alternativlösungen (z.B. der Toilette für Menschen mit Behinderung als Umkleidemöglichkeit) von einigen hier Interviewten abgelehnt. Häufig ist die Nutzung gender-neutraler Einzeltoiletten auch mit dem negativen Aspekt eines Verbots verbunden, die gewünschte Toilette zu nutzen (Weinhardt et al., 2017, 147), wie der schon erwähnte Fall zeigt. Das Vorhandensein gender-neutraler Toiletten ist jedoch eine Seltenheit und wurde im Falle der Interviewten oft nur durch Selbstaktivierung verwirklicht. Die Hoffnung besteht, dass sich dies durch die Möglichkeit des dritten Geschlechtseintrags ändert. Dies würde zudem eine Lösung für nicht-binäre Trans*Schüler*innen bieten⁶⁹. Gleichzeitig fällt auf, dass Schüler*innen sowohl in Toiletten, die sie entsprechend ihrer Identität aufsuchen, als auch in Toiletten, die sie entsprechend ihres biologischen Geschlechts⁷⁰ aufsuchen,

⁶⁸ Siehe 4.4 & 4.5

⁶⁹ Besonders für nicht-binäre und gender-nonkonforme Menschen ist die Schule als System der zwei Geschlechter schwierig und von vielen Diskriminierungen gekennzeichnet. Dies schlägt sich u.a. im Nicht-beachten ihrer Existenz durch binärgeschlechtliche Räumlichkeiten nieder (Meyer & Sauer, 2016, 57).

⁷⁰ Siehe Glossar.

Diskriminierungserfahrungen machen, aufgrund der von anderen als nicht passend empfundenen geschlechtlichen Zuordnung (ebd.). Hiervon wird in den Interviews jedoch nicht berichtet.

Der wohl geschlechter-binärste Bereich des Schulkosmos ist der Sportunterricht⁷¹. Nicht nur wird dieser häufig geschlechtergetrennt unterrichtet, es handelt sich hierbei um den Bereich, in dem der Körper in einer für die Schule ungewöhnliche Weise Bloßstellung ausgesetzt wird. Da der Sportunterricht für Schüler*innen Pflicht ist, werden hier alle in ihrer meist leichten Bekleidung den Blicken der Lehrkräfte und Mitschüler*innen ausgesetzt. Besonders in den Umkleiden ist ein Offensichtlich-Werden des biologischen Geschlechts teilweise kaum vermeidbar und somit ein zu äußerst schwieriger, psychisch belastender und vulnerabler Punkt für Trans*Schüler*innen (Schulz, 2017, 264). Dies lässt sich klar in den Ausführungen zur Umkleidesituation bei Meyer & Sauer (2016, 36) und von zwei der hier Interviewten erkennen, bei denen nicht alle Mitschüler*innen über ihre Trans*Identität Bescheid wissen. Die cis-normative Geschlechterbinarität im Sportunterricht führte dazu, dass einer interviewten Person die Teilnahme am gewünschten Sportunterricht untersagt wurde und sich zwei der Befragten eine Sportbefreiung ausstellen ließen. Außerdem kam es bei einigen zu Komplikationen in der Benotung, da die Sportlehrkräfte nicht für trans* sensibilisiert waren. Dem entsprechen die Aussagen bei Krell & Oldemeier (2016, 60). Ebenso kam es bei einer Klassenfahrt zu Problemen mit der getrennt (binär-)geschlechtlichen Zimmernaufteilung. Von den Jugendlichen wird der Wunsch nach gender-neutralen Toiletten und Umkleiden genannt, mit einer Entscheidungsfreiheit dafür oder dagegen, die bei den Schüler*innen selbst liegen soll. Außerdem wird sich für eine flexible und individuelle Lösung für den Umgang mit den Benotungstabellen im Sportunterricht ausgesprochen. Damit entsprechen sie der Erkenntnis, dass eine trans*willkommen-heißende Haltung und Offenheit für diverse Lösungen durch Schulen einhergeht mit einem positiven Gefühl der Trans*Schüler*innen und einer stärkeren sozialen Bindung an die Schulgemeinschaft (Weinhardt et al., 2017, 148).

5.3.2 Namensänderung

Da Vornamen meist geschlechtsspezifisch vergeben werden und somit die Anrede im

⁷¹ Der Sportunterricht kann Körper- und Geschlechternormen zementieren. Laut Schulz (2017, 265) besteht jedoch auch die Möglichkeit gerade im Sportunterricht diese aufzubrechen. Dass dies trotz der vielfältigen Möglichkeiten so selten geschieht, liegt nach der Autorin (ebd. 267) an der nicht ausreichenden Reflexion der Lehrkräfte selbst und an gender-neutral gehaltenen Richtlinien. So sollten sich besonders Sportlehrkräfte mit diskriminierenden gender-basierten Einstellungen im Sportunterricht und der damit perpetuierten Heteronormativität auseinandersetzen, um dies nicht im eigenen Unterricht zu bekräftigen. Hierbei liegt es jedoch nicht nur an den einzelnen Lehrkräften, sondern vor allem auch an den Sportfakultäten Überlegungen zu Geschlecht und geschlechtlicher Vielfalt in die Ausbildung zu integrieren (ebd. 268). Ein weiterer wichtiger Schritt wäre die Umschreibung der Richtlinien und Rahmenpläne von einer gender-neutralen Fassung hin zu einer die Vielfalt der Geschlechter und Sexualitäten anerkennender und mitdenkender Fassung, um eine gesetzliche Absicherung für einzelne dies schon umsetzende Lehrkräfte zu bieten und andere dazu zu verpflichten, dies in Zukunft zu berücksichtigen (ebd. 272).

gewählten Namen gleichzeitig das Annehmen der geschlechtlichen Identität signalisiert, ist die Nutzung ebendieser von großer Bedeutung (Russell, Pollitt, Li & Grossman, 2018, 1). Dies betonen auch Meyer & Sauer (2016, 33). In der Studie von Russell et al. (2018, 3) wird der Zusammenhang der Verwendung des gewählten Namens von Trans*Jugendlichen in Korrelation mit deren psychischer Gesundheit untersucht. Hierbei kam heraus, dass die Nutzung des Namens durch andere zu einer verbesserten Gesundheit und einer Milderung von Depressionen und Suizidgedanken führen kann. Dies wurde in verschiedenen Bereichen untersucht, wie Zuhause, Schule, Arbeit und Freund*innen. Sobald der gewählte Name in einem der Kontexte benutzt wurde, konnte ein 29% Rückgang von Suizidgedanken und ein 56% Rückgang suizidalen Verhaltens festgestellt werden. Die beste mentale Gesundheit wiesen diejenigen auf, die in allen Kontexten mit ihrem gewählten Namen und richtigen Pronomen angesprochen wurden.

Nur zwei der Befragten berichten jedoch von geringen Problemen bezüglich der Namensänderung. Bei vier Jugendlichen kam es zu Problemen mit dem Schulpersonal oder der Schulleitung, da diese sich weigerten die Namensänderung vor dem richterlichen Beschluss durchzuführen, es nicht als wichtig erachteten oder oft nur durch Druck und unter Einbeziehung von unterstützenden Erwachsenen handelten. Bei Russell et al. (2018, 1) wird die Problematik des Zwangsoutings verdeutlicht, wenn der vorherige Name visuell nicht mehr mit dem Erscheinungsbild deckt. Dies geschah bei einigen der hier und von Meyer & Sauer (2016, 36) Interviewten, was als große seelische Belastung empfunden wird und auch in einem Schulabgang enden kann. Die Befragten zeigen Unverständnis für das Verhalten des Schulpersonals, da dies weder konsequent diskutiert wird noch auf gesetzlichen Grundlagen fußt⁷². Aufgrund dieser klaren Ergebnisse plädieren Russell et al. (2018, 3) dafür, dass die Namensänderung auch vor einer gerichtlichen, offiziellen Änderung in Schulen und anderen Räumen umgesetzt wird und dass Trans*Jugendliche durch die Verwendung des gewählten Namens von Eltern, Freund*innen, Lehrkräften u.a. positiv unterstützt werden können. Die unbürokratische Änderung des Namens im Computersystem der Schule und auf den Klassenlisten sowie Zeugnissen ist dementsprechend ein Wunsch der Mehrheit der hier Interviewten. Außerdem soll das Schulpersonal entsprechend dafür sensibilisiert werden.

Im Zusammenhang mit dem Namen wird häufig auch das Misgendern erwähnt, welches von den meisten als Belastung empfunden wird. Das Nicht-Eingreifen von Freund*innen und Lehrkräften wird hier als bedauernswert markiert. Zumeist geschieht dies laut der Befragten aus Vergesslichkeit oder spontaner Einordnung. Dementsprechend erwähnen es die von Meyer & Sauer (2016, 23) befragten Jugendlichen als erleichternd, wenn sich andere um das Korrigieren kümmern. Dies wird sich auch von der Mehrheit der hier interviewten

⁷² Siehe dazu die rechtliche Stellungnahme von Rechtsanwältin Sabine Augstein unter: <https://www.trans-kinder-netz.de/rechtliches.html>

Jugendlichen gewünscht, jedoch lediglich nach individueller Absprache. Außerdem sollen Lehrkräfte sich nicht hinterher entschuldigen, sondern lieber gleich korrigieren, um als Vorbild für die Mitschüler*innen zu dienen. In der Konsequenz ist eine unbürokratische Namensänderung, gefolgt von einem schnellen Namens- und Pronomenwechsel durch Lehrkräfte und Mitschüler*innen im Interesse (der Gesundheit) von Trans*Jugendlichen.

5.3.3 Schulleitung, weiteres Personal und Richtlinien

Wie bereits in 5.3.1 und 5.3.2 aufgezeigt, haben die befragten Jugendlichen öfter Schwierigkeiten mit der Schulleitung bzw. dem -personal⁷³. So berichten fünf von sieben über negative bis sehr negative Erfahrungen. In einem Fall ging dies sogar soweit, dass in einer Auseinandersetzung vor der Klasse der Geburtsname einer nicht geouteten Trans*Person als Druckmittel benutzt wurde. Dies verletzt nicht nur das Vertrauensverhältnis, sondern ist zugleich diskriminierend. Auffällig ist, dass Veränderungen, wie z.B. die Namensänderung oder die Gründung einer queeren AG, häufig nur mithilfe Erwachsener oder durch die Rolle des*r Schulsprechers*in sowie Beharrlichkeit der Jugendlichen umgesetzt werden. Teilweise wurde signalisiert, die Jugendlichen hätten selbst für Lösungen zu sorgen. Von diesem hohen Maß an Unwissenheit bzw. Unwillen, sich mit queeren Themen auseinanderzusetzen, wird auch bei Schumann & Scholz (2016, 340) berichtet.

In Anbetracht der bereits erwähnten Belastungen⁷⁴ für queere und besonders Trans*Schüler*innen ist dieses Verhalten als fahrlässig einzustufen. Als Leiter*innen von Schulen können Rektor*innen hier auf institutioneller und struktureller Ebene maßgeblich für eine positivere Atmosphäre sorgen, in der sich alle Schüler*innen, die Elternschaft und das gesamte Personal wohl fühlen. Die Wichtigkeit des gewählten Namens und der Pronomen, des freien Gender-Ausdrucks und der Möglichkeit, Toiletten und Umkleiden nach individuellen Bedürfnissen zu benutzen sowie die Bewahrung der Privatsphäre in Bezug auf die Geschlechtsidentität sollten erkannt werden (Orr & Komosa-Hawkins, 2013, 97). Der Schutz dieser Aspekte und der allgemeine Schutz von LGBTIQ*Schüler*innen sollte explizit im Schulkodex festgehalten werden (ebd. 116), der allen bekannt sein und wiederholend thematisiert werden sollte (Klocke, 2016a, 7)⁷⁵. Die GLSEN-Studie von 2015 zeigt, dass an Schulen, in denen dies spezifisch aufgelistet wird, ein weniger homo- und trans*feindliches Klima herrscht (Kosciw et al., 2016b, 9). Eine trans*willkommen-heißende Atmosphäre ließe sich u.a. verwirklichen, indem bei der Schulanmeldung der gewählte Name aufgenommen wird, wie im Fall von Maxim. Gleichzeitig sollte nach dem/n Pronom/en gefragt werden (Lev

⁷³ Hiermit sind z.B. Angestellte im Sekretariat oder Lehrkräfte mit besonderen Aufgabenbereichen (z.B. Oberstufenkoordinator*in) gemeint.

⁷⁴ Siehe besonders auch Russell et al. 2018 in 5.3.2

⁷⁵ In den vorliegenden Interviews wurde nicht nach der Inklusion von geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung im Schulkodex gefragt, da die Relevanz dessen zum Zeitpunkt der Befragungen nicht bekannt war. Hier ist eine Leerstelle zu markieren, die zukünftig erforscht werden sollte.

& Alie, 2012, 66). Die Schulleitung sollte das Personal unterstützen, damit es an Fortbildungen zu queeren Themen teilnimmt, und Aufklärungsprojekte an Schulen realisiert bzw. bestehende eingebunden werden. Diese Maßnahmen schlagen sich auch in den Wünschen der interviewten Jugendlichen sowie bei Meyer & Sauer (2016, 37) und Schumann & Scholz (2016, 347) nieder.

5.4 Lehrkräfte und Mitschüler*innen

Den meisten Kontakt haben Trans*Jugendliche in der Schule zu ihren Lehrkräften und Mitschüler*innen. Welche Rolle diese für ein trans*willkommen-heißendes Schulklima spielen (können) und welche Schritte für eine positive Entwicklung notwendig sind, wird im Folgenden gezeigt.

5.4.1 Lehrkräfte als Vorbilder

Besonders Krell & Oldemeier (2016, 57) und Klocke (2016b, 50) stellen die Vorbildfunktion der Lehrkräfte in Bezug auf Sprache, diskriminierendes Verhalten und das Einschreiten heraus, deren bei Lehrkräften häufig vertretenden Mangel u.a. Sarah kritisierte. In der Schulbefragung wurde herausgefunden, dass Jugendliche sich in ihrem Verhalten an die (Klassen-)Lehrkräfte anpassen. So machen sich Mitschüler*innen sich öfter über nicht geschlechtskonformes Verhalten lustig, wenn dies die Lehrkräfte tun. Somit zeigt sich, dass Letztere in ihrer Vorbildfunktion nicht nur auf ihre Ausdrucksweise achten, sondern auch diskriminierende Äußerungen der Schüler*innen konsequent unter zu Hilfenahme inklusiver Schulrichtlinien abmahnen und hinterfragen sollten (Klocke, 2016b, 50). Teilweise wird in den Interviews eine direkte Diskriminierung durch Lehrkräfte beschrieben, so werden Robin und Lennart, ähnlich wie in einem Fall bei Meyer & Sauer (2016, 24), nach ihrem Coming Out trotzdem zur Gruppe der Mädchen gezählt und Sam die Teilnahme am Jungensport untersagt. In Bezug darauf und in Bezug auf das Misgendern wird von Sam der Wunsch geäußert, dass Trans*Jugendliche von Lehrkräften nicht ungefragt geoutet werden dürfen, was im Sinne der Vertraulichkeit eine klare Verletzung der Privatsphäre darstellt.

Die Befragten berichten vor allem von schlechten Erfahrungen mit Lehrkräften im Bezug auf ihre Namen und das Misgendern. Die Lehrkraft wird von den Jugendlichen in ihrer Rolle als (sprachliches) Vorbild definiert, wodurch die Verwendung des alten Namens oder falscher Pronomina als besonders negativ empfunden wird. Über die gewünschte Nicht-Verwendung von Pronomina für eine nicht-binäre Person zeigen sich die Lehrkräfte verwirrt und können dies kaum umsetzen. Nicht nur im Umgang mit Trans*Schüler*innen sollten Lehrkräfte ihren Sprachgebrauch reflektieren. So heben diverse Autor*innen (Orr & Komosa-Hawkins, 2013, 116; Poirier, 2012, 170f.; Pühl, 2015, 207f.) die Wichtigkeit gendersensibler Sprache im

Unterricht hervor. Pühl (2015, 207f.) betont das kritische Hinterfragen der Nutzung des generischen Maskulinums sowie das Aufbrechen des Geschlechterdualismus, um zu einer inklusiven Didaktik zu finden. Klenk (2015, 296) stellt klar, dass Lehrkräften aufgrund ihrer Position eine Deutungshoheit über das Gesagte beigemessen wird und das Gesagte Gehör findet⁷⁶, was die Wichtigkeit der Sprachreflexion nochmals hervorhebt.

Ein weiterer Aspekt, der einigen Befragten im Zusammenhang mit den Lehrkräften negativ auffällt, ist die häufige Annahme und der Ausdruck von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität z.B. durch entsprechend formulierte Fragen im Unterricht. Faulstich-Wieland (2015, 56) führt hierzu an, dass Schule von der Annahme einer stark dichotomen Zweigeschlechtlichkeit geprägt ist. So hat es in den vergangenen Jahren immer mehr Ausdifferenzierungsvorgänge und die Akzeptanz ebendieser gegeben, z.B. im Hinblick auf soziale Herkunft. Gleichzeitig wird „Geschlecht“ immer noch als ontologische, persistente Kategorie verstanden (ebd. 57). Im Sinne des *undoing gender*⁷⁷ müsste Geschlecht als soziales Konstrukt thematisiert oder ihm entgegengewirkt werden. Da in Schulen häufig die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hervorgehoben werden, z.B. durch geschlechtsspezifische Gruppeneinteilungen, besteht hier ein besonderer Handlungsbedarf (Winheller, 2017, 200). Es hat sich allerdings gezeigt, dass vor allem Lehrkräfte durch ihr Handeln gewisse Geschlechterstereotype reaktivieren und somit perpetuieren (Faulstich-Wieland, 2015, 59). Indem Lehrkräfte ihr eigenes Handeln als wichtigen Teil des Bildungsprozesses sehen, dieses reflektieren und mit einem Ansatz der Vielfalt an ihre Aufgaben herantreten, nehmen sie nicht nur die Schüler*innen, sondern auch sich selbst in die Pflicht, für eine freundliche Schumatmosphäre und bessere Bildungspraxis zu sorgen (ebd. 63f.).

Winheller (2017, 201) untersuchte die Ausbildungsstandards für Lehrkräfte der Kultusministerkonferenz von 2014 und musste feststellen, dass diese zwar einige Punkte zu Geschlecht anführen, aber von einer konstruierten, nicht der Realität entsprechenden geschlechtsneutralen Schule ausgehen. Somit ist ein Bildungsdefizit angehender Lehrkräfte im heteronormativitätskritischen Bereich nicht verwunderlich und die binäre Geschlechtsannahme von Bildungsverantwortlichen bleibt bestehen. Im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt⁷⁸ könnte eine kritische Hinterfragung dessen stattfinden und intersektionell mit anderen Bereichen wie Rassismus und Sexismus behandelt werden. Dem entsprechen auch die Forderungen von Lennart und Louisa, die sich für eine Behandlung ebendieser Thematiken und den Einbezug nicht-privilegierter Positionen im Unterricht

⁷⁶ Er stellt das Projekt „G-MINT“ vor, welches Lehramtsstudierenden Genderkompetenz vermitteln möchte und sie dazu befähigen soll besonders die im naturwissenschaftlichen Unterricht gefestigten Diskurse der Heteronormativität in Frage zu stellen und aufzubrechen (Klenk, 2015, 296f.)

⁷⁷ Laut Winheller (2017, 198) „unterstützt [doing gender] die permanente soziale Konstruktion und Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit“. Diese Betonung der Binarität kann logischerweise nicht zu einer Überwindung derselben führen. Siehe auch Glossar.

⁷⁸ Die Pädagogik der Vielfalt spricht sich für eine Akzeptanz von Vielfalt und Unterschieden aus und sieht dies als positive Möglichkeit individueller und gesellschaftlicher Entwicklung (Winheller, 2017, 206).

aussprechen. Winheller (2017, 207f.) fordert eine Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt von Lehrkräften. Denn erst wenn eigene Annahmen reflektiert werden, können im Sinne einer kritischen Pädagogik heteronormative Strukturen aufgebrochen werden⁷⁹. Die Autorin (2017, 207f.) fordert dies auch von Ausbildungsstätten, um angehende Lehrkräfte entsprechend vorzubereiten sowie von Bildungsinstanzen bzw. der Bildungspolitik, die klare Richtlinien implementieren müssen, um den Raum zur Auseinandersetzung rechtlich zu ermöglichen. Hoffmann (2017, 258) unterstreicht dies nochmals in seiner Problematisierung der mangelnden Professionalität der Sexualerziehung. Da die Lehrkräfte beim Thema „Sexualität“ de facto sehr nah an die Privatsphäre der Schüler*innen herantreten, ist eine Professionalisierung dringend notwendig. Eine Lehrkraft muss in der Lage sein, sich der eigenen Annahmen, der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Biografie und der eigenen moralischen Werte bewusst zu werden. Dadurch verstellen sie im Unterrichtsgeschehen nicht den Blick auf die Schüler*innen und eigene Positionen können und müssen markiert werden. Die universitäre Ausbildung weist hier enorme Defizite auf, da nicht nur wenig bis kein Wissen über Sexualität sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt vermittelt wird, sondern auch die Schule als binär-geschlechtlicher Raum kaum hinterfragt wird, obgleich sie Heteronormativität perpetuiert (ebd.).

Dem entspricht auch Klocke (2016b, 50f.), da das Verspotten nicht geschlechtskonformen Verhaltens größtenteils nicht die persönliche Haltung der Lehrkräfte widerspiegelt, sondern potenziell unbedacht passiert. Nicht nur der Wissensstand über LGBTIQ*-Themen im Allgemeinen und über die Erfahrungen von queeren Jugendlichen an Schulen muss also Teil des Lehramtsstudiums⁸⁰ werden, es muss auch Raum für eine Reflexion der eigenen Haltung und möglicher Vorbehalte geschaffen werden (Whitman, 2013, 127). Eine solche ist besonders bei cis-heterosexuellen Lehrkräften angebracht, da cisgeschlechtliche, heterosexuelle Menschen aufgrund der gesellschaftlichen Akzeptanz ihrer Identität selten Diskriminierungserfahrungen in diesem Bericht gemacht haben und sich dementsprechend wenig damit auseinandersetzen mussten (ebd. 131). Besonders wichtig ist es auch für Lehrkräfte zu beachten, dass verschiedene Identitätsaspekte einzelne Jugendliche unterschiedlich beeinflussen und die jeweiligen Aspekte in positiver oder negativer Wechselwirkung zueinander stehen (ebd. 128). Klocke (2016a, 4) hebt hervor, dass ein großes Wissensdefizit über das erhöhte Suizidrisiko von queeren Jugendlichen sowohl bei Schüler*innen als auch Lehrkräften vorliegt, was dazu führt, dass Letztere die etwaigen

⁷⁹ Auch Mücke (1998, 148) betont hier die Wichtigkeit der Selbstreflexion. Hofsäss (1995, 25f.) listet hierfür Leitfragen auf, welche um die geschlechtliche Identität erweitert werden können.

⁸⁰ Über die Einbringung von Gender als Ausbildungskomponente schreibt Collet (2014, 316f.) in ihrem Artikel über das Studium von Lehramtsstudierenden der Biologie in der Schweiz. Hierbei ging es vor allem um ein kritisches Hinterfragen der Themenbereiche des Unterrichts und die darauf einwirkenden gesellschaftspolitischen Faktoren, wobei sich ein Mangel an Wissen und Reflexion bei den Studierenden offenbarte. Gleichzeitig konnte jedoch gezeigt werden, dass die Studierenden nach dem Thematisieren von Gender eher zu realitätsnäheren und damit heteronormativitätskritischen Materialien griffen.

Probleme ihrer LGBTIQ*-Schüler*innen unterschätzen. Das fehlende Wissen der Lehrkräfte und die eigene Unsicherheit begünstigen eine Meidung queerer Themen (Singh, 2013, 57). Kempe-Schälicke (2015, 242) merkt an, dass diese Thematik aufgrund dessen, dass LGBTIQ*-Personen eine Minderheit in der Bevölkerung darstellen und in der Schule oft nicht sichtbar in Erscheinung treten, als nicht relevant abgetan wird und dies im Umkehrschluss Diskriminierungen begünstigt. Dem entsprechen auch die Befunde bei Klocke (2016a, 4) und Schmidt & Schondelmayer (2015, 238), die betonen, dass häufig nur „in Konfrontation mit LSBTI Jugendlichen, die sich aber als solche zu 'erkennen' geben müssen, [...] Wissensdefizite und Handlungsunsicherheiten zum Vorschein [treten].“ Auch die hier und bei Meyer & Sauer (2016, 53) Befragten bescheinigen einer Vielzahl an Lehrkräften Wissensdefizite und kritisieren, dass trans* im Unterricht keinen Platz findet und dies obgleich z.B. Sarah diesen Wunsch explizit an eine Lehrkraft herantrug.

Von der Forderung Sielerts (2005, 97), dass Lehrkräfte nicht nur Wissen zu queeren Themen haben sollten, sondern auch ausreichend über außerschulische Organisationen und mögliche Hilfsangebote Bescheid wissen und darauf referieren können sollten, sind die meisten wohl noch weit entfernt. Somit äußern alle Interviewten den Wunsch, dass Lehrkräfte über mehr Wissen zur Thematik verfügen sollen, denn nur durch einen Erwerb von Wissen und Selbstreflexion können Lehrkräfte kompetent, professionell, aber vor allem spontan auf das Thematisieren von queeren Inhalten und etwaigen mit der Thematik verbundenen Diskriminierungen reagieren.

5.4.2 Lehrkräfte als Unterstützer*innen

In den Interviews stellt sich heraus, dass es kein universelles, klares Bewusstsein zur Existenz von Vertrauenslehrkräften gibt. Teilweise wissen die Jugendlichen zwar, dass es sie an ihrer Schule gibt, können sie jedoch nicht benennen. Einige können für ihre Schulen Sozialarbeiter*innen ausmachen und zumindest Sarah findet dort eine Ansprechstelle. Drei der Interviewten berichten von Ansprechpersonen für sexuelle Vielfalt und Diversity, die es auf Basis des Berliner „Maßnahmenpakets zur Bekämpfung von Homo- und Transphobie“ an jeder Schule geben sollte. Jedoch sagen zwei davon aus, dass diese Ansprechpersonen nicht offiziell bekannt sind. Entsprechend der Reaktionen bei Meyer & Sauer (2016, 35f.) berichten die Jugendlichen zusätzlich von Wissensdefiziten sowie unbedarften Reaktionen auf das Coming Out seitens von Lehrkräften. Aus diesem Grund finden sich die Jugendlichen oft in der Rolle der Expert*innen und werden zur primären Informationsquelle für Lehrkräfte. Eine Vertrauensperson an der Schule zu kennen, welche Offenheit für trans* signalisiert, kann jedoch von hoher Bedeutung sein (Haupt, 2006, 73). Hier kommt in den Interviews der Vorschlag, feste Sprechzeiten einzurichten, um die Hemmschwelle für die Schüler*innen zu senken, sowie eine Coming Out-Beratung anzubieten. Schulpsycholog*innen oder

Sozialarbeiter*innen an Schulen können, wenn sie solchen Themen gegenüber sensibel ausgebildet sind, durch Beratungen der Jugendlichen und Mithilfe an der Erarbeitung inklusiver Schulkodizes und deren Implementierung einen großen Beitrag zum Wohlbefinden queerer Jugendlichen leisten (Garner & Emano, 2013, 203). So könnte auch ein Leitfaden entwickelt oder zur Verfügung gestellt werden, der Vor- und Ratschläge für den akzeptierenden Umgang mit Trans*Jugendlichen gibt (Greytak & Kosciw, 2013, 159)⁸¹. Jedoch ist die Ernennung von Ansprechpersonen für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu empfehlen, da diese im Gegensatz zu Schulpsycholog*innen eine offensichtliche Pathologisierung vermeiden können (Komosa-Hawkins & Schanding, 2013, 49f.). Dieser Feststellung entsprechen auch die im Rahmen der Arbeit befragten Jugendlichen, da sie sich hiervon mehr Unterstützung und gezieltere Informationen erhoffen. Gleichzeitig wird betont, dass die Lehrkräfte dies nur freiwillig machen sollen, da sonst eine vorurteilsfreie und adäquate Unterstützung gefährdet wird. So berichtet Joshua äußerst positiv von der Unterstützung der Diversity-Ansprechperson an seiner Schule. Dass die Lehrkraft selbst trans* ist, bedeutet hier natürlich einen Wissens- und Erfahrungsschatz, der positiv eingesetzt werden kann. Die Einrichtung einer queeren AG empfinden viele als positiv, da so innerhalb der Schule ein sicherer Raum für queere Jugendliche geschaffen wird⁸². Auch eine Kombination dieser vielfältigen Möglichkeiten ist denkbar.

Die Rolle queerer Lehrkräfte wurde in den Interviews besonders erfragt. Hierbei wird zumeist betont, dass queere Lehrkräfte gut auf das Coming Out reagierten und oft unterstützend wirken. Die Sichtbarkeit queerer Lehrkräfte wird als positiv bewertet, da sie als Vorbilder fungieren können und Mut machen, sich zu outen, sowie gleichzeitig aufgrund ähnlicher Erfahrungen als adäquate Ansprechpersonen gesehen werden. Im Sinne der Kontakthypothese kann dies auch zu einem Abbau von Vorurteilen und einem diskriminierungsfreieren Schulklima führen (Klocke, 2016a, 5). Dies bedeutet jedoch nicht, dass Lehrkräfte sich selbst als LGBTIQ* identifizieren oder outen müssen, um ihren LGBTIQ*-Schüler*innen unterstützend beiseite zu stehen. Ein reflektierter Umgang mit LGBTIQ*-Themen und eine entsprechende Ausbildung können Lehrkräfte zu sogenannten *allies*⁸³ für queere Jugendliche machen. Hierbei ist die Sichtbarmachung als *ally* durch entsprechende Symbole wie z.B. ein Regenbogenarmband von Bedeutung, da schon die Präsenz eines *ally* die Wahrscheinlichkeit des Wohlbefindens und schulischen Erfolgs von queeren Jugendlichen erhöhen kann (Whitman, 2013, 131). Lehrkräfte, die sich als Verbündete für queere Schüler*innen sehen, sollten ihre Position nutzen, um für die

⁸¹ Orr et al. (2015) haben mit dem „Schools in Transition“ einen umfassenden Ratgeber für den Umgang mit Trans*Schüler*innen für die USA herausgegeben. Ein ähnlicher Ratgeber, wenn gleich weniger umfangreich, wurde unter dem Namen „Akzeptrans“ von *Lambda Bayern* (2014) veröffentlicht.

⁸² Die positiven Auswirkungen einer solchen AG für den US-amerikanischen Raum zeigt die GLSEN-Studie (Kosciw et al., 2016b, 7) auf.

⁸³ engl.: Verbündeten

Trans*Jugendlichen positive Veränderungen herbeizuführen (McGarry, 2013, 236). In den Interviews berichten z.B. zwei Jugendliche erleichtert, dass sich Lehrkräfte um die Namensänderung kümmern. So können Lehrkräfte z.B. auch die schulischen Richtlinien beeinflussen, was von großer Wichtigkeit ist. Bei bereits existierenden entsprechenden Richtlinien sollten die Lehrkräfte sie regelmäßig mit den Schüler*innen besprechen, um zu gewährleisten, dass diese in ihrem ganzen Umfang bekannt und im Interesse von Trans*Jugendlichen sind (McGarry, 2013, 237).

Wenn Lehrkräfte ins Vertrauen gezogen werden, sollten sie dieses natürlich wahren sowie zuhören, nicht beurteilen, auf aktuelle, weiterführende Hilfe hinweisen, keine Stereotypen verbreiten und keine leeren Versprechungen machen (McGarry, 2013, 239f.). Sielert (2005, 82) mahnt hier vor allem an, die Jugendlichen als Individuen wahr und ernst zu nehmen sowie sich vorschneller Schlüsse zu erwehren. Ein Einbeziehen der Eltern, wenn gewünscht, kann sinnvoll sein (Lev & Alie, 2012, 59). Auch das Bewusstsein, dass viele Familien kein Wissen über Trans*Identitäten haben, muss in der Auseinandersetzung mit Trans*Jugendlichen beachtet werden und gegebenenfalls sollten Lehrkräfte über entsprechende Informationen verfügen und diese den Eltern näherbringen können (Singh, 2013, 65)⁸⁴. So untersuchte Ryan im Rahmen ihres Family Acceptance Project (2009/10) den Einfluss der Familie auf LGBTIQ*-Jugendliche und fand heraus, dass viele Familie aufgrund von mangelndem Wissen nicht unterstützend wirken können (Ryan & Chen-Hayes, 2013, 217). Da der positive oder negative Einfluss von Familien sich in der Entwicklung von LGBTIQ*-Jugendlichen und ihren Erfahrungen niederschlägt, ist es für Lehrkräfte wichtig zu wissen, wie man Familien in dieser Hinsicht unterstützen und beraten kann, besonders wenn religiöse, kulturelle oder sprachliche Aspekte eine Rolle spielen. So kann eine Lehrkraft z.B. eine erste Quelle positiver Unterstützung für Eltern von Trans*Jugendlichen sein sowie Ängste oder Vorurteile wahrnehmen und helfen diese zu beheben (Ryan & Chen-Hayes, 2013, 218f.). Außerdem kann sie ein Bewusstsein für die Wichtigkeit der familiären Unterstützung von queeren Jugendlichen kreieren und an Beratungsmöglichkeiten außerhalb der Schule verweisen, die im besten Fall auch auf die eventuelle oben bereits beschriebene Diversität von Familien vorbereitet sind (ebd. 222). Um für Trans*Jugendliche als Ansprechperson zu dienen, braucht es also vor allem Wissen, Einfühlungsvermögen und Sichtbarkeit.

⁸⁴ In den vorliegenden Interviews wurde keine Frage nach den Eltern gestellt, die als Teil des Schulkosmos gesehen werden müssen. In zwei Interviews klang diese Thematik an, einmal durch sich beschwerende Eltern aufgrund einer als unrechtmäßig empfundenen Toilettenbenutzung, und einmal waren die Eltern beim Coming Out vor den Lehrkräften und der Schulleitung zugegen. Es ist also ersichtlich, dass einerseits die Eltern von Trans*Jugendlichen beachtet werden müssen, andererseits aber auch die gesamte Elternschaft z.B. im Rahmen von Elternabenden mit queeren Thematiken vertraut gemacht werden sollte. Letzteres gewinnt an Bedeutung, da der emotional aufgeladene Kampf gegen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Thema in der Schule viele verunsichert. Hartmann (2017, 31-35) beschreibt in ihrem Text eindrücklich die Mechanismen, welche diesen befördern.

5.4.3 Rolle der Mitschüler*innen

Wie man an den Interviews sieht, können die Mitschüler*innen für Trans*Jugendliche zu einem Problem werden, dem sie sich kaum entziehen können. So sind Vorurteile und besonders homo- und trans*feindliche Beschimpfungen verbreitet und nicht geschlechtskonformes Verhalten trifft häufig auf exorbitante Abneigung (Klocke, 2016a, 3). Klocke (2016b, 43-46) thematisiert in seinem Text ausführlich die Ursachen von Vorurteilen, insbesondere gegenüber Trans*, namentlich die Geschlechternormen und das „need of closure“ (Klocke, 2016b, 47), sprich das Verlangen, stabile Kategorien zu bilden und danach zu ordnen. Dies kann eine Erklärung dafür sein, dass Robin nach seinem Coming Out nicht mehr zum Ziel diskriminierender Sprüche wird. Es erklärt jedoch im Speziellen, warum gerade sich nicht-binär identifizierende Jugendliche auf besonders großes Unverständnis stoßen und Mobbing ausgesetzt sein können, wovon nicht nur Louisa berichtet, sondern auch die Jugendlichen bei Meyer & Sauer (2016, 58). Dem entsprechen auch die Beobachtungen von Schumann & Scholz (2016, 344) sowie Krell & Oldemeier (2016, 59).

Es werden jedoch auch Beispiele für die Unterstützung von Mitschüler*innen genannt wie z.B. bei Sam und Robin. Diese Erlebnisse sind auch für die Jugendlichen bei Meyer & Sauer (2016, 23) von großer Bedeutung. Dem Wunsch nach Eingreifen bei Misgenderern kommen einige Freund*innen trotz Aufforderung nicht nach. Damit einhergehend wird von den Interviewten auch bei den Mitschüler*innen ganz eindeutig ein Wissensdefizit zu trans* festgestellt und die Erfahrung gemacht, dass unangenehme und zu intime Fragen gestellt werden⁸⁵. Hier könnte, entsprechend dem Wunsch der Interviewten, frühe Aufklärungs- und Antidiskriminierungsarbeit, inklusive einer konsequenten Sichtbarmachung in Lehrmaterialien und Unterrichtseinheiten, Abhilfe schaffen. Die Jugendlichen hoffen, dass dies dazu führt, dass mehr Mitschüler*innen als *allies* fungieren, die die Thematik nicht nur kennen, sondern auch bei Diskriminierungserfahrungen helfen können. Außerdem wären Jugendliche, die sich als trans* outen nicht weiterhin in Erklärungsnot, da die Mitschüler*innen schon diesbezüglich über Kenntnisse verfügen würden.

5.5 Sichtbarkeit und Thematisierung von trans*

Das erhöhte Suizidrisiko LGBTIQ*-Jugendlicher (Russell & Joyner, 2001; Testa et al., 2012) macht die queere Sichtbarkeit und Thematisierung von trans* nicht nur wichtig, sondern auch immanent notwendig.

Nur ein Jugendlicher erwähnt, dass queere Thematiken häufiger im Unterricht Platz fanden.

⁸⁵ Dies stellte auch Klocke (2016b, 42f.) in der Schulbefragung: Es zeigte sich, dass nur drei von zehn Jugendlichen die richtige Definition für trans* ankreuzen konnte, ein Drittel Transsexualität mit Transvestitismus gleichsetzte und nur einem Viertel bewusst war, dass sich die gefühlte Geschlechtszugehörigkeit nicht ändern lässt.

Es reicht jedoch nicht, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt gelegentlich im Unterricht zu thematisieren. Da Geschlechter- und Sexualitätsnormen gesellschaftlich konstruiert werden, ist es umso wichtiger, dass die Bildungsinstitutionen sich ihrer Rolle darin und ihrer Möglichkeiten diese aufzubrechen bewusst werden (Hartmann, 2017, 38). Dies muss konsequent im pädagogischen Handeln mitgedacht und berücksichtigt werden, um nachhaltig ein nicht nur diskriminierungsfreies, sondern auch wertschätzendes schulisches Umfeld zu schaffen⁸⁶. Dazu gehört eine kritisch-reflexive Unterrichtspraxis in Zusammenarbeit mit den Schüler*innen, in deren Rahmen normative Rollenverständnisse und Machtverhältnisse aufgedeckt und hinterfragt werden (Hartmann, 2015, 36f.). So soll geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nicht ausschließlich im Zusammenhang von Stereotypen und Diskriminierung thematisiert (Greytak & Kosciw, 2013, 165), sondern eher die real gegebene Vielfalt als Startpunkt für diverse Unterrichtselemente instrumentalisiert werden. In diesem Kontext müssten dann auch Cisgeschlechtlichkeit und Heterosexualität explizit als Teil der Vielfalt markiert und nicht länger durch deren Unbenanntheit als selbstverständlich und natürlich vorausgesetzt werden (Hartmann, 2015, 39; Greytak & Kosciw, 2013, 165). Hartmann (2017, 39) warnt davor, dass ohne diese kritische Hinterfragung bestehender Verhältnisse sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an Schulen lediglich in das existierende System der Heteronormativität eingeordnet und dies potenziell durch die erneute Festschreibung von Mehrheit und Minderheit bzw. normal und nicht-normal weiter gestärkt wird. Die Auseinandersetzung damit sollte mit der Vermittlung einhergehen, dass alle Menschen in diversen Bereichen Vorurteile haben, und den Schüler*innen Raum gegeben werden, sich dieser bewusst zu werden und an einem gemeinsamen Abbau derselbigen zu arbeiten (Klocke, 2016a, 9). Deshalb plädiert Perko (2015, 85) für eine deutlich verstärkte Beschäftigung mit Diskriminierungsarten, ihren Auswirkungen und deren intersektioneller Verbundenheit. Nur indem andere Diskriminierungsformen, wie z.B. Rassismus, mitbedacht und behandelt werden, kann eine adäquate Antwort auf Homo- und Trans*-Feindlichkeit erfolgen (Klocke, 2016b, 52). Dieser Forderung schließen sich manche der interviewten Jugendlichen an, die vor allem auch in Lernmaterialien die Vielfalt der Gesellschaft inklusive Trans*Menschen und weniger privilegierter Menschen sehen möchten. Im Bereich der Sexualerziehung weist Hoffmann (2017, 247f.) deutlich auf das Professionalisierungsdefizit hin. So stellt er klar, dass die als mangelhaft empfundene Sexualerziehung in Deutschland nicht auf persönliche Abneigung der Lehrkräfte zurückzuführen ist, sondern, wie bereits erwähnt, größtenteils auf die nahezu nicht-existent Ausbildung angehender Lehrkräfte in diesem Bereich. Obwohl die (deutschen) Bundesländer

⁸⁶ Da das Forschungsprojekt Viel*Bar der Alice Salomon Hochschule und des Jugend Museums Berlin unter Leitung von Hartmann erst am 31.03.2018 beendet wurde, liegt zum Zeitpunkt des Schreibens noch kein Abschlussbericht vor. Dort wurde der Inhalt und die Vermittlungsweise zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Bildungsarbeit untersucht (erwähnt bei Hartmann, 2017).

die Thematik „Sexualität“ als fächerübergreifenden Unterrichtsinhalt in ihren Bildungsplänen festgeschrieben haben, wird sie meist nur im Biologieunterricht angesprochen. Dies verfehlt den Zugang zu den Jugendlichen, da diese nicht nur an der biologischen Seite interessiert sind, sondern vielmehr an gesellschaftlich und individuell damit verbundenen Themengebieten wie Pornografie und Lustempfinden. Sowohl die hier Interviewten als auch die Befragten von Meyer & Sauer (2016, 62) formulieren diesbezüglich den klaren Wunsch einer früh einsetzenden Aufklärungs- und Antidiskriminierungsarbeit zu queeren Themen, insbesondere zu trans*, inter* und nicht-binären Identitäten sowie genereller, intersektionell gestalteter, Sensibilisierungsarbeit z.B. zu Rassismus und Sexismus. Sechs der sieben Interviewten geben das von Meyer & Sauer (2016, 6) konstatierte generelle Informationsdefizit zu bedenken. Deshalb sollte Lehrmaterial verwendet werden, welches die Geschlechternormen nicht nur hinterfragt, sondern auch um diverse positive Beispiele erweitert und zur Perspektivenübernahme einlädt (Klocke, 2016b, 51)⁸⁷. Dies ist aufgrund der zumeist vorhandenen und deshalb verwendeten Lehrbücher, welche weder ein Bewusstsein für nicht-binäre Geschlechtsoptionen noch eine Auseinandersetzung mit Diskriminierungsformen aufgrund der sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität aufweisen, zuerst einmal schwierig (Bittner, 2015, 256f.)⁸⁸. Dies kann, laut Bittner (ebd.), nur durch staatliche Regelungen verändert werden. Somit müssen Lehrkräfte häufig noch selbst nach passendem Material suchen⁸⁹. Wären queere Themen Teil der Lehramtsausbildung, stünden die Lehrkräfte nicht vor einer solchen Aufgabe. Gleichzeitig sollten auch außerhalb des Unterrichts Informationen für die Schüler*innen zugänglich sein z.B. durch entsprechende Bücher in der Schulbibliothek, Flyer sowie Aushänge (Poirier, 2012, 168). Vielfältige Lebensweisen sollten als Abbild der Gesellschaft als selbstverständlich behandelt und thematisiert werden (Hartmann, 1998, 39). So wird z.B. die LGBTIQ*-Identität historischer oder literarischer Persönlichkeiten im Unterricht häufig nicht erwähnt (Poirier, 2012, 162). Hierbei sollte die queere Community und deren Geschichte keinesfalls homogen dargestellt werden, sondern in ihrer Vielfalt anerkannt und ihre diachrone Entwicklung beachtet werden (Hartmann, 2017, 40). Beim Thema „Sexualkunde“ im Biologieunterricht sollte besonders auf eine inklusive Sprache geachtet werden, speziell bei der Definition verschiedener sexueller Aktivitäten. Die heteronormative Ausrichtung desselbigen wird in den Interviews teils klar kritisiert.

⁸⁷ Aufgaben, welche die Perspektivenübernahme fördern können zu einem deutlicheren Vorurteilsabbau führen als reine Information(saufgaben) (Klocke, 2016a, 8).

⁸⁸ Auch Heimann (1998, 59) merkt an, dass Materialien von einer heterosexuellen Lebensplanung ausgehen. In seiner heteronormativitätskritischen Analyse von Materialien für den Politikunterricht kommt Ziemer (2010, 112f.) zu ähnlichen Ergebnissen wie Bittner.

⁸⁹ Die Bildungsinitiative Queerformat bietet z.B. spezifische Broschüren sowie Unterrichtsmaterialien an (<https://queerfor.uber.space/schule/publikationen-und-materialien/index.html>).

Leibinger (2015, 173) hebt für den Religionsunterricht besonders das Verwenden der biografischen Comicreportagen des Projekts „Ach, so ist das?!“ und ihren Wert für die Auseinandersetzung mit Gender und LGBTIQ*-Themen im Religionsunterricht hervor (<http://www.achsoistdas.com/>).

In den Interviews klingt die Furcht vor einer problematischen Behandlung queerer Themen vermehrt an. Somit wird sich dafür ausgesprochen, dass Lehrkräfte, die über wenig Wissen dazu verfügen, lieber Aufklärungsprojekte einladen sollen. Dem entsprechen auch die Berichte bei Meyer & Sauer (2016, 22), in denen von Lehrkräften erzählt wird, die aus Unwissen geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung gleichsetzten. Auch in der Befragung von Krell & Oldemeier (2016, 57) wird deutlich, dass queere Themen häufig nur im Zusammenhang mit HIV bzw. Aids-Prävention vorkommen oder wenn homo- und trans*feindliche Beschimpfungen verbalisiert werden. Eine interviewte Person erwähnt, dass sie selbst gebeten wurde einen Workshop zu queeren Themen zu geben, mehrere erwähnen das Schulaufklärungsprojekt „queer@school“ von *Lambda Berlin* und befürworten diese Form der Aufklärung wie die Jugendlichen bei Meyer & Sauer (2016, 37). Da sich die Einstellungen gegenüber einer Gruppe verbessern, sobald ein erster positiver Kontakt zur betreffenden Gruppe geknüpft wird, spricht z.B. eine Trans*Person in einem Aufklärungsprojekt, sollte die Schule als Institution dies vorantreiben. Sollte dies nicht zustande kommen, können auch indirekte Quellen, wie die Berichte einer Lehrkraft oder geeignetes Material zu positiveren Einstellungen führen (Klocke, 2016a, 5). Schulen sollten Aufklärungsprojekte zuerst einmal durch Anforderung und Ermöglichung von Workshops unterstützen sowie nutzen und in weiteren Schritten die Schulbesuche auch entsprechend vor- und nachbereiten. Außerdem liegt es an den unterschiedlichen Ländern, queere Themen in die Rahmenlehrpläne aufzunehmen und die Aufklärungsprojekte somit im schulischen Bereich fördern (Klocke, 2016c, 85f.)⁹⁰.

Wie aus dem Vorangegangenen abzulesen, werden die Schritte des Maßnahmenpakets bis jetzt im schulischen Alltag kaum umgesetzt. Fraglich bleibt auch, inwieweit die als positiv zu bewertenden Vorschriften des Rahmenlehrplans im Schulalltag tatsächlich umgesetzt werden (können). Das ausführlich markierte Wissensdefizit von Lehrkräften, Schulleitung und -personal lässt darauf schließen, dass es hier weiterhin nicht zu einer Thematisierung von trans* und queer kommen wird. Als Effekte einer Sichtbarkeit von trans* und queeren Themen versprechen sich die Interviewten nicht nur Repräsentation und einen Zuwachs von Wissen, der Akzeptanz und Unterstützung generiert, sondern auch Hilfe in der Selbstfindungsphase der Pubertät, wobei die Auseinandersetzung mit Geschlecht(errollen) und Normen nicht nur Trans*Jugendlichen sondern auch allen anderen Schüler*innen in ihrer Identitätsfindung helfen kann.

⁹⁰ Es gibt in Deutschland etwas über 50 Projekte, die sich queerer Aufklärung widmen. Klocke (2016c, 76) plant eine Evaluation von Aufklärungsprojekte unter dem Gesichtspunkt, ob und wie trans* darin eingebunden ist und wie sich die Projekte generell auf Jugendliche auswirken.

6 Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die im Rahmen dieser Staatsexamensarbeit aufgeworfene und untersuchte Frage „Wie erleben Trans*Jugendliche die Schule?“ ist in den Interviews deutlich zu erkennen, dass es hierauf entsprechend der Zahl der Interviewten sieben unterschiedliche Antworten gibt. In sich sind diese Antworten wiederum geprägt von unterschiedlichsten positiven und negativen Erfahrungen. In der Aufbereitung und Auswertung der Daten konnten jedoch Gemeinsamkeiten in den Erfahrungsberichten aufgezeigt werden. Die Diskussion der Ergebnisse im Abgleich mit anderen durchgeführten Studien und der Fachliteratur lässt hierbei Antworten auf die zu Beginn dieser Arbeit gestellten Detailfragen zu.

Das methodische Verfahren⁹¹ stellte sich hierbei als angemessen heraus. Das leitfadengestützte Interview war von Vorteil, da die Jugendlichen so nach Aspekten gefragt werden konnten, die ihnen zwar bewusst waren, sie aber nicht von selbst erwähnt hätten. Ein vorheriges Interviewtraining für die Interviewerin wäre förderlich gewesen, konnte aber in diesem begrenzten Rahmen nicht verwirklicht werden. Bei längerer Vorbereitungszeit wäre die Wichtigkeit der Fragen nach den Schulrichtlinien und der Rolle der Eltern immanent geworden. So muss hier eine Leerstelle markiert werden, die es weiter zu erforschen gilt. Die Bereitschaft der Trans*Jugendlichen in den Interviews, offen von den eigenen Erlebnissen zu berichten, war sehr groß. Dies lässt sich wohl auch auf den partizipativen Ansatz zurückführen: Durch die vorherige Korrektur und Überarbeitung des Leitfadens konnten unangemessene Fragen vermieden werden. Durch die Absprache über die Definitionen des Glossars konnten die Jugendlichen sicherstellen, dass die Arbeit nicht auf (psycho-)pathologisierende Weise verfasst werden würde. Gleichzeitig wurde die Möglichkeit die Ergebnisse der Arbeit vor der Abgabe zu sichten und gegebenenfalls Anmerkungen zu machen als positiv aufgenommen und genutzt. Hierbei stellte sich die Koordinierung der verschiedenen Verfügbarkeiten als schwierig heraus. Somit konnten nicht alle am gemeinsamen Auswertungsgespräch teilnehmen. Abhilfe wurde geschaffen, indem auch Einzeltreffen stattfanden und Feedback per Mail gegeben werden konnte. Das Feedback war positiv und die Jugendlichen signalisierten, sich sowie ihre Erfahrungen und Bedürfnisse beziehungsweise Wünsche in der Arbeit wiederzufinden.

Schulen können ein ausreichend sicheres Umfeld bieten, um sich als trans* zu outen. Wie die Erfahrungen der Trans*Jugendlichen dabei und in der Folge davon sind, hängt stark von

⁹¹ Siehe auch 5.1

der Bekanntheit von trans* sowie der Bereitschaft der Schulgemeinschaft ab, damit umzugehen. Hierbei werden besonders auf struktureller und institutioneller Ebene negative Erfahrungen gemacht: Es zeigt sich, dass die meisten Schulen aufgrund der Annahme der Zwei- und Cisgeschlechtlichkeit weder über trans*inklusive räumliche Strukturen, wie Toiletten und Umkleiden, noch über zu trans* ausgebildetes Schulpersonal verfügen. Somit bleiben Probleme mit der Schulleitung z.B. bezüglich der Namensänderung nicht aus. Ob die Richtlinien trans*inklusiv sind, wurde im Forschungsprozess nicht erfragt. Es konnte jedoch unter Punkt 5.3.3 auf die Wichtigkeit dessen hingewiesen werden. Einige positive Beispiele zeigen jedoch, wie eine unkomplizierte Behandlung von trans* auch im Zusammenhang mit strukturellen und institutionellen Fragen funktionieren kann.

Als wichtiges Thema wurde die Rolle der Lehrkräfte analysiert, die durch ihr Verhalten, Auftreten und das (Nicht-)Thematisieren queerer Aspekte von großer Bedeutung für die Trans*Jugendlichen sowie als Wegweiser*innen für die gesamte Schüler*innenschaft sind. Das hierbei konstatierte Ausbildungs- und Wissensdefizit wurde problematisiert und kritisiert. So zeigt sich, dass sich die meisten Lehrkräfte der besonderen Umstände Trans*Jugendlicher nicht bewusst sind. Ein adäquates Reagieren auf ein Coming Out von Trans*Schüler*innen ist so teilweise nicht möglich, während queere Lehrkräfte oder Lehrkräfte mit Wissen zu queeren Thematiken eher unterstützend wirken können. Spezifische Ansprechpartner*innen werden dementsprechend als positiv gesehen.

Das ausgewiesene Wissensdefizit gilt als der Hauptgrund für das Nicht-Thematisieren von trans* und queeren Themen im Schulalltag. Hierbei wäre gerade dies wichtig, um die Situation für Trans*Schüler*innen durch Repräsentation zu verbessern und gleichzeitig Cis-Jugendliche neue Perspektiven und Wissensbestände erschließen zu lassen. In der Forderung einer Pädagogik der Vielfalt wird hier einem als „anders“ Markieren vorgebeugt, indem die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Ausgangspunkt der Überlegungen und Darstellungen fungiert. Eine weitere Forderung ist, diese gemäß gesetzlicher Vorgaben unter anderem in Lehrplänen, Lehrmaterialien und Schulkodexen zu verankern. Das „Maßnahmenpaket zur Bekämpfung von Homo- und Transphobie“ hat den Handlungsbedarf in Schulen klar erkannt. Noch werden die aufgeführten Maßnahmen jedoch nicht flächendeckend umgesetzt. Der neu eingeführte Lehrplan fällt durch seine trans*inklusive und queer thematisierenden Formulierungen und Forderungen positiv auf. Die bisherige Umsetzung dessen bleibt, wie gezeigt, fraglich.

Der Umgang von Mitschüler*innen ist häufig geprägt von Unwissen und teilweise von Diskriminierung. Dennoch können viele von positiven Erfahrungen berichten. Gleichzeitig wird auch hier ein Wissensdefizit markiert, welches aufgrund der geringen bis nicht-existenten Behandlung im Unterricht nicht verwunderlich ist. Schulexterne Aufklärungsprojekte können hier im Sinne der Kontakthypothese helfen, Vorurteile

abzubauen und die Mitschüler*innen zu *allies* werden lassen.

Schlussendlich ist zu konstatieren, dass gezielte und in der Forschung geforderte Maßnahmen die schulischen Erfahrungen von Trans*Jugendlichen positiv beeinflussen können und, wie in manchen Fällen der befragten jungen Erwachsenen, beeinflusst haben. Somit sind nicht nur einzelne Schulen sowie Schulgemeinschaften in der Verantwortung, ein trans*willkommen-heißendes Umfeld zu schaffen, sondern vor allem auch die Bildungspolitik. Sie kann durch trans*inklusive Lehrpläne auf Schulen und Unterrichtsgestaltung einwirken sowie dadurch die Ausrichtung von Schulbuchverlagen beeinflussen. Eine weitere immanent wichtige Maßnahme ist die adäquate Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, der Schulleitung und des Schulpersonals. Der inklusivste Lehrplan trägt keine Früchte, wenn Lehrkräfte durch Ausbildungs- und Wissensdefizite nicht damit umgehen können. Somit liegt es bereits an den Universitäten und Hochschulen, entsprechende Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden gezielt zu fördern. Durch die daraus resultierende erhöhte Sichtbarkeit von trans* in Schulen sowie in der Gesellschaft könnte der geäußerte, höchst frequente Wunsch Realität werden, sich in Zukunft nicht mehr (nach einem Coming Out) als trans* erklären zu müssen.

7 Quellenverzeichnis

- Adamietz, Laura⁹² (2016). Rechtliche Anerkennung von Transgeschlechtlichkeit und Antidiskriminierung auf nationaler Ebene – Zur Situation in Deutschland. In: Schreiber, Gerhard (Hrsg.). *Transsexualität in Theologie und Neurowissenschaften – Ergebnisse, Kontroversen, Perspektiven*. 357-371. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Bauer, Greta R.; Hammond, Rebecca; Pyne, Jake; Scheim, Ayden I. & Travers, Robb (2015). Intervenable factors associated with suicide risk in transgender persons: a respondent driven sampling study in Ontario, Canada. *BMC Public Health*, 15, 525. <http://doi.org/10.1186/s12889-015-1867-2>
- Bittner, Melanie (2015). Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern - Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern. In: Schmidt, Friederike; Schondelmayer, Anne-Christin & Schröder, Ute B. (Hrsg.). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt - Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. 247-260. Wiesbaden: Springer VS.
- Breckenfelder, Michaela (2015). „Let's talk about gender...“ - Was, das auch noch im Religionsunterricht?. In: Breckenfelder, Michaela (Hrsg.). *Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven*. 93-111. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016). *Geschlechtliche Vielfalt – Begrifflichkeiten, Definitionen und disziplinäre Zugänge zu Trans- und Intergeschlechtlichkeiten. Begleitforschung zur Interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität (1)*.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016). *Situation von trans- und intersexuellen Menschen im Fokus. Begleitforschung zur Interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität (5)*.
- Butler, Judith, 1991: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Charmaz, Kathy (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. ed.). Los Angeles, Calif. u.a.: SAGE.
- Collet, Isabelle (2014). Vermittlung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Biologielehrer_innen. In: Schneider, Erik & Baltes-Löhr, Christel (Hrsg.). *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz*. 307-318. Bielefeld: transcript.
- Dierckx, Myrte; Motmans, Joz; Mortelmans, Dimitri & T'sjoen, Guy (2016). Families in Transition: A Literature Review. *International Review of Psychiatry*, 28(1), 36-43.
- DiFulvio, Gloria (2015). Experiencing Violence and Enacting Resilience: The Case Story of a Transgender Youth. *Violence against Women*, 21 (11), 1385-1405.
- Dreier, Katrin; Kugler, Thomas & Nordt, Stephanie (2012). Glossar zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Antidiskriminierung und Pädagogik. In: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat: *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe*.
- Durso, Laura E.; Gates, Gary J. (2012). *Serving Our Youth: Findings from a National Survey of Services Providers Working with Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth Who Are Homeless or At Risk of Becoming Homeless*. Los Angeles: The Williams Institute with True Colors Fund and The Palette Fund.
- European Commission against Racism and Intolerance (2014). *ECRI-Bericht über Deutschland*. Strasbourg: Council of Europe.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *LGBT-Erhebung in der EU – Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

⁹² Obwohl der APA-Zitierweise gefolgt wird, werden die Vornamen der Autor*innen ausgeschreiben zur Sichtbarmachung. Hierbei wird den „Hinweisen zur formalen Gestaltung von wissenschaftlichen und anderen schriftlichen Arbeiten am Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich“ gefolgt (s. S. 15) <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/fakultaet/60-hauptkategorie/institut-fuer-grundschulpaedagogik/schulpaedagogik-des-primarbereichs/aktuelles-institutsebene/> [31.03.2018]

- Espelage, Dorothy L. & Rao, Mrinalini A. (2013). Safe Schools: Prevention and Intervention for Bullying and Harassment. In: Fisher, Emily & Komosa-Hawkins, Karen (Hrsg.). *Creating Safe and Supportive Learning Environments -A Guide for Working with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth and Families*. 140-155. London: Routledge.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2015). Umgang mit Heterogenität und Differenz. In: Huch, Sarah & Lücke, Martin (Hrsg.). *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule: Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. 49-67. Bielefeld: transcript.
- Focks, Petra (2014). *Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive*. Berlin: Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin.
- Garner, Grady L. Jr. & Emano, Dennis M. (2013). Counseling Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Students. In: Fisher, Emily & Komosa-Hawkins, Karen (Hrsg.). *Creating Safe and Supportive Learning Environments -A Guide for Working with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth and Families*. 189-208. London: Routledge.
- Gleichstellungsbeauftragte der Universität zu Köln (2017). *ÜberzeuGENDERe Sprache – Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache* (5. überarb. & erweit. Aufl.). Universität zu Köln.
- Greytak, Emily A. & Kosciw, Joseph G. (2013). Responsive Classroom Curriculum for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Students. In: Fisher, Emily & Komosa-Hawkins, Karen (Hrsg.). *Creating Safe and Supportive Learning Environments -A Guide for Working with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth and Families*. 156-174. London: Routledge.
- Hackimer, Laura & Proctor, Sherrie L. (2015). Considering the community influence for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth Studies*, 18 (7), 277-290.
- Hartmann, Jutta (1998). Die Triade Geschlecht- Sexualität- Lebensform. Widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und neue Impulse für eine kritische Pädagogik. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.). *Lebensformen und Sexualität: Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven*. 29-41. Bielefeld: Kleine.
- Hartmann, Jutta (2001). Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.). *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. 65-84. Opladen: Leske und Budrich.
- 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 (Hrsg.). *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule: Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. 27-47. Bielefeld: transcript.
- Hartmann, Jutta (2017). Heteronormative Bildungsherausforderungen – queere Impulse nicht nur für Lehrer*innen. In: Balzter, Nadine; Klenk, Florian Cristobal & Zitzelsberger, Olga (Hrsg.). *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. 31-46. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag.
- Hartmann, Jutta & Klesse, Christian (2007). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung. In: Fritzsche, Bettina; Hackmann, Kristina; Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter (Hrsg.). *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. 9-15. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss..
- Haupt, Martin (2006). Das Unbehagen mit Geschlechtern– ein Plädoyer für eine trans-freundliche Schule. In: Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.). *Männlich-weiblich-menschlich. Trans- und Intergeschlechtlichkeit. Dokumente lesbisch-schwuler Emanzipation*, 22, 71-74. Berlin.
- Heck, Nicholas. C.; Flentje, Annessa & Cochran, Bryan N. (2011). Offsetting Risks: High School Gay-straight Alliances and Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Youth. *School Psychology Quarterly* 26. 161-174. doi:10.1037/a0023226.
- Heimann, D. (1998). *Heterosexismus in Schule und Bildung*. In Hartmann, Jutta (Hrsg.). *Lebensformen und Sexualität: Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven*. 58-62- Bielefeld: Kleine.
- Homosexualités et Socialisme (HES) & LGBT Youth (MAG) (2009). *Survey on the experiences of young trans people in France. First sample analysis 90 respondents at the beginning of April 2009*. Paris:

- Homosexualités et Socialisme (HES) / LGBT Youth (MAG).
- Hoffmann, Markus (2017). Das Professionalisierungsdefizit schulischer Sexualerziehung – wenn subjektive Deutungen das Unterrichtsgespräch lenken. In: Balzter, Nadine; Klenk, Florian C. & Zitzelsberger, Olga (Hrsg.). *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. 247-260. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag.
- Hofsäss, T.R. (1995). *Homosexualität und Erziehung: pädagogische Betrachtung eines Spannungsfeldes in Familie, Schule und Gesellschaft*. Berlin: VWB.
- Jugendnetzwerk Lambda Bayern e.V. (2014). *Akzeptrans* - Arbeitshilfe für den Umgang mit transsexuellen Schüler_innen* (4. Aufl.). München: o.V.
- Kempe-Schällicke, Conny H. (2015). Erste-Hilfe-Maßnahmen am Unfallort Schule – Lesbische, schwule, bisexuelle, trans*, inter* (LSBTI) Lebensweisen sichtbar machen. In: Schmidt, Friederike, Schondelmayer, Anne-Christin & Schröder, Ute B. (Hrsg.). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. 241-246. Wiesbaden: Springer VS.
- Klenk, Florian C. (2015). Que(e)r durch die Fachkulturen – Perspektiven einer transdisziplinären Dekonstruktion von Geschlecht und Sexualität. In: Schmidt, Friederike, Schondelmayer, Anne-Christin & Schröder, Ute B. (Hrsg.). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. 287-300. Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Klocke, Ulrich (2016a). *Homophobie und Transphobie in Schulen und Jugendeinrichtungen: Was können pädagogische Fachkräfte tun?*. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (Hrsg.).
- Klocke, Ulrich (2016b). Einstellungen, Wissen und Verhalten ggüber Trans*- und geschlechtsnonkonformen Personen. In: Naß, Alexander; Rentzsch, Silvia; Rödenbeck, Johanna & Deinbeck, Monika: *Geschlechtliche Vielfalt (er)leben – Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Kindheit, Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter*. 41-56. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Klocke, Ulrich (2016c). Aufklärungsprojekte im Wandel: (Wie oft) Trans* (er)zählt – Bestandsaufnahme und geplante Evaluation der Workshops in Deutschland In: Naß, Alexander; Rentzsch, Silvia; Rödenbeck, Johanna & Deinbeck, Monika: *Geschlechtliche Vielfalt (er)leben – Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Kindheit, Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter*. 73-92. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Komosa-Hawkins, Karen & Schanding, Thomas Jr. (2013). Promoting Resilience in Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth. In: Fisher, Emily & Komosa-Hawkins, Karen (Hrsg.). *Creating Safe and Supportive Learning Environments -A Guide for Working with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth and Families*. 41-56. London: Routledge.
- Kosciw, Joseph G.; Greytak, Emily A.; Giga, Noreen M.; Villenas, Christian & Danischewski, David J. (2016a). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kosciw, Joseph G.; Greytak, Emily A.; Giga, Noreen M.; Villenas, Christian & Danischewski, David J. (2016b). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools – executive summary*. New York: GLSEN.
- Krell, Claudia & Oldemeier, Kerstin (2015). *Coming-out – und dann...?!*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Krell, Claudia & Oldemeier, Kerstin (2016). I am what I am? – Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen in Deutschland. *GENDER Heft 2016(2)*. 46-64.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Leibinger, Katharina (2015). „Gender Bender, Regenbogenfamilie und Coming.out in der Schule“ - Sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität als Thema im (Religions-)Unterricht. Ein Zugang zu Jugendlichen anhand biografischer Comicreportagen von LSBTI*. In: Breckenfelder, Michaela (Hrsg.).

Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven. 157-175. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag.

- LesMigraS Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e. V. (2012). „NICHT SO GREIFBAR UND DOCH REAL“. *Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland.* Berlin: LesMigraS.
- Lev, A.I., Alie, L. (2012). Transgender and Gender Nonconforming Children and Youth: Developing Culturally Competent Systems of Care. In: Fisher, Sylvia K. (Hrsg.). *Improving Emotional and Behavioral Outcomes for LGBT Youth: A Guide for Professionals.* 43-66. Baltimore [u.a.]: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Mayring, Philipp (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (5. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5. überarb. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- McGarry, Robert A. (2013). Educators as Allies in Support for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Students and Parents. In: Fisher, Emily & Komosa-Hawkins, Karen (Hrsg.). *Creating Safe and Supportive Learning Environments – A Guide for Working with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth and Families.* 230-242. London: Routledge.
- McGuire, Jennifer K.; Anderson, Charles R.; Toomey, Russell B. & Russell, Stephen T. (2010). School Climate for Transgender Youth: A Mixed Method Investigation of Student Experiences and School Responses. *Journal of Youth and Adolescence* 39. 1175-1188. doi:10.1007/s10964-010-9540-7.
- McInroy, Lauren B. & Craig, Shelley L. (2015). Transgender Representation in Offline and Online Media: LGBTQ Youth Perspectives. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 25(6), 606-617.
- Meyer, Erik und Sauer, Arn (2016). *Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde – Lebenssituationen und Bedarfe von jungen Trans*-Menschen in Deutschland.* Bundesverband Trans* e.V.i.G. (BVT*) - für geschlechtliche Vielfalt und Selbstbestimmung! (Hrsg.). Berlin: Selbstverlag.
- Mücke, D. (1998). Lebensformen der LehrerInnen - Privatsache oder Vor- und Leitbild für SchülerInnen? In: Hartmann, Jutta (Hrsg.). *Lebensformen und Sexualität: Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven.* 147-151. Bielefeld: Kleine.
- Naß, Alexander (2016a). Wege von Kindern und jungen Erwachsenen, ihr Trans*Sein zu kommunizieren. In: Naß, Alexander; Rentzsch, Silvia; Rödenbeck, Johanna & Deinbeck, Monika: *Geschlechtliche Vielfalt (er)leben – Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Kindheit, Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter.* 11-40. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Naß, Alexander (2016b). Trans*identität – Eine soziologische Betrachtung zur Wahl des Zeitpunktes der Transition. In: Schochow, Maximilian; Gehrmann, Saskia; Steger, Florian (Hg.). *Inter*- und Trans*identitäten: Ethische, soziale und juristische Aspekte.* 303-334. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Nordt, Stephanie & Kugler, Thomas (2010). Gefühlsverwirrung queer gelesen: Zur psychosozialen Situation von LGBT-Jugendlichen. In: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queer Format (Hg.): *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe.* 33-47. o.O., o.V.
- Orr, Asaf; Baum, Joel; Brown, Jay; Gill, Elizabeth & Salem, Anna (2015). *Schools In Transition – A Guide for Supporting Transgender Students in K-12 Schools.* Human Rights Campaign Foundation (Hrsg.), o.O.
- Perko, Gudrun (2015). Das >Social Justice und Diversity Konzept< zugunsten einer politisierten pädagogischen Praxis. In: Huch, Sarah & Lücke, Martin (Hrsg.). *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule: Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik.* 69-92. Bielefeld: transcript.
- Poirier, J.M. (2012). *Fostering Welcoming, Safe, and Supportive Schools for LGBT Youth.* In: Fisher, Sylvia K. (Hrsg.). *Improving Emotional and Behavioral Outcomes for LGBT Youth: A Guide for Professionals.* (159-172). Baltimore [u.a.]: Paul H. Brookes Pub. Co.

- Pühl, Barbara (2015). Gendersensibles Sprechen im (Religions-)Unterricht. In: Breckenfelder, Michaela (Hrsg.). *Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven*. 199-208. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (2. aktual. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Russell, Stephen T. & Joyner, Kara (2001). Adolescent Sexual Orientation and Suicide Risk: Evidence From a National Study. *American Journal of Public Health*, 91(8), 1276-1281.
- Russell, Stephen T.; Ryan, Caitlin; Toomey, Russell B.; Diaz, Rafael M. & Sanchez, Jorge (2011). Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescent School Victimization: Implications for Young Adult Health and Adjustment. *Journal of School Health* 81. 223-230. doi:10.1111/j.17461561.2011.00583.x.
- Russell, Stephen T.; Pollitt, Amanda M.; Li, Gu; Grossman, Arnold H. (2018). Chosen Name Use Is Linked to Reduced Depressive Symptoms, Suicidal Ideation, and Suicidal Behavior Among Transgender Youth. *Journal of Adolescent Health*, 2018, 1-3.
- Ryan, Caitlin & Chen-Hayes, Stuart F. (2013). Educating and Empowering Families of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Students. In: Fisher, Emily & Komosa-Hawkins, Karen (Hrsg.). *Creating Safe and Supportive Learning Environments -A Guide for Working with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth and Families*. 209-229. London: Routledge.
- Schmidt, Friederike & Schondelmayer, Anne-Christin (2015). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Schmidt, Friederike, Schondelmayer, Anne-Christin & Schröder, Ute B. (Hrsg.). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. 223-238. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Erik & Haufe, Karoline (2016). trans*Kinder und ihre Herausforderungen in familiären und institutionellen Bezügen. In: Schreiber, Gerhard (Hrsg.). *Transsexualität in Theologie und Neurowissenschaften – Ergebnisse, Kontroversen, Perspektiven*. 123-156. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Schröder, Ute B.; Schondelmayer, Anne C.; Scheffler, Dirk (2012). *Ergebnisbericht – Gesamtevaluation zur Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“*. Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen (Hrsg.). Berlin: Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen.
- Schulz, Kathrin (2017). Körperlich Lehren – Durchqueren der Sportlehrer_innenbildung. In: Balzter, Nadine; Klenk, Florian C. & Zitzelsberger, Olga (Hrsg.). *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. 261-276. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag.
- Schumann, Kerstin & Linde-Kleiner Judith, (2014). unsicher.klar.selbstbestimmt. Wege von Trans*Kindern, *Jugendlichen und jungen *Erwachsenen in Sachsen-Anhalt. Magdeburg: Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e. V.
- Schumann, Kerstin & Scholz, Katharina (2016). unsicher.klar.selbstbestimmt – Wege von Trans*kindern, - jugendlichen und jungen -erwachsenen in Sachsen Anhalt. In: Schochow, Maximilian; Gehrmann, Saskia; Steger, Florian (Hrsg.) (2016). *Inter*- und Trans*identitäten: Ethische, soziale und juristische Aspekte*. 335-348. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2001). *Allgemeine Hinweise zu den Rahmenlehrplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule A V 27: Sexualerziehung*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) (2006). *Männlich-weiblich-menschlich. Trans- und Intergeschlechtlichkeit. Dokumente lesbisch-schwuler Emanzipation*, 22. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2015a). *Rahmenlehrplan - Teil A: Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1 – 10*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2015b). *Rahmenlehrplan – Teil B: Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- Senat von Berlin (Hrsg.) (2010). Mitteilung -zur Kenntnisnahme- Maßnahmenpaket zur Bekämpfung von Homophobie (Berliner Aktionsplan gegen Homophobie (alt) *Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (neu)*). <https://www.parlament-berlin.de/C1257B55002AD428/vwContentByKey/W29CRHL4170PARIDE?open&Wahlperiode=16&Vorgang>

- Sielert, U. (2005). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Singh, Annelise A. (2013). Transgender and Intersex Students – Supporting Resilience and Empowerment. In: Fisher, Emily & Komosa-Hawkins, Karen (Hrsg.). *Creating Safe and Supportive Learning Environments -A Guide for Working with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth and Families*. 57-72. London: Routledge.
- Sobiech, Friederike & Watzlawik, Meike (2009). *LSBT-Jugendliche- Online gut beraten?*. Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales Berlin (Hrsg.)
- Steinke, Ines (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung, In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 319-331. Reinbek b. Hamburg; Rowohlt Taschenbuch.
- Takács, Judit (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. The European Region of the International Lesbian and Gay Association (ILGA). Brüssel: o.V.
- Testa, Rylan J.; Sciacca, Laura M.; Wang, Florence; Hendricks, Michael L.; Goldblum, Peter; Bradford, Judith; Bongar, Bruce (2012). Effects of violence on transgender people. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2012;43(5). 452–459. doi: 10.1037/a0029604.
- von Unger, Hella (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weinhardt, Lance S.; Stevens, Patricia; Xie, Hui; Wesp, Linda M.; John, Steven A.; Apchemengich, Immaculate; Kioko, David; Chavez-Korell, Shannon; Cochran, Katherine M.; Watjen, Jennifer M. & Lambrou, Nickolas H. (2017). Transgender and Gender Nonconforming Youths' Public Facilities Use and Psychological Well-Being: A Mixed-Method Study. *Transgender Health*, 2(1), 140-150.
- Whitman, Joy S. (2013). Training School Professionals to Work with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Students and Parents. In: Fisher, Emily & Komosa-Hawkins, Karen (Hrsg.). *Creating Safe and Supportive Learning Environments -A Guide for Working with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth and Families*. 123-139. London: Routledge.
- Winheller, Sandra (2017). (Gender-)Wissen – Können – Wollen. Geschlechterfokussierende Ansätze als Herausforderung für die Lehrer_innenbildung? Eine Frage der Konstruktion von Realität. In: Balzter, Nadine; Klenk, Florian C. & Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. 197-212. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag.
- Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, 227-255.
- Ziemen, Danilo (2010). *Die Darstellung vielfältiger Lebensweisen im Politikunterricht. Eine heteronormativitätskritische Analyse ausgesuchter Unterrichtsmaterialien*. Diplomarbeit an der Technischen Universität Dresden.

Anhang

Glossar	70
Kategoriensystem	75
Die Situation Trans*Jugendlicher an Berliner Schulen – Fragebogen	77
Die Situation Trans*Jugendlicher an Berliner Schulen - Leitfaden.....	78
Interviewprotokoll.....	80
Transkriptionsregeln	81
Interviewtranskripte (nur digitale Version)	81

Glossar

Dieses Glossar orientiert sich am „Glossar zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Antidiskriminierung und Pädagogik“ der Bildungsinitiative Queerformat.⁹³

biologisches Geschlecht/ sex (engl.): bezieht sich auf die körperlich-biologischen Charakteristika einer Person (Chromosomen, Keimdrüsen, Hormone, äußere und innere Geschlechtsorgane), zumeist mit der Zuordnung in männlich oder weiblich (Fisher, 2013, 7).

cis/cisgender/cisgeschlechtlich: Menschen, deren bei der Geburt zugeschriebenes biologisches Geschlecht mit ihrer geschlechtlichen Identität übereinstimmt (Greytak & Kosciw, 2013, 165).

-Doing Gender: beschreibt die Annahme, dass Geschlecht kulturell und gesellschaftlich konstruiert wird. Somit ist die Zweigeschlechtlichkeit ein Ordnungssystem, dem sich Menschen durch Zuschreibung, Anpassung und Inszenierung einfügen. Bestimmte Eigenschaften werden so den binären Gruppen zugeordnet und in Form von Geschlechterstereotypen eingefordert, interpretiert und perpetuiert (Winheller, 2017, 198; Faulstich-Wieland, 2015, 58).

diversity: im Deutschen oft mit Vielfalt übersetzt. In der Antidiskriminierungsarbeit steht ein Diversity-Konzept für die Anerkennung und Wertschätzung unterschiedlichster Identitäten und Vielfalt im Allgemeinen nach dem auch gehandelt werden soll, indem ein respektvoll miteinander umgegangen wird. Diversity auf ein Individuum bezogen verdeutlicht, dass sich menschliche Identitäten nicht durch ein einzelnes Merkmal definieren lassen sondern unterschiedliche Merkmale in einer Person vereint sind.

Drittes Geschlecht: zumeist ein Sammelbegriff verschiedener alternativer Geschlechter. In Deutschland seit Beschluss des Bundesverfassungsgerichts zur Einführung einer dritten Option beim Geschlechtseintrag (10.10.2017) bekannter.

⁹³ Es wurde veröffentlicht in „Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe“. Es wird außerdem auf der Seite des ISV und der Seite des Queer History Month als Material zum Download zur Verfügung gestellt. Weitere Angaben dazu im Literaturverzeichnis. Jedwede andere Bezugnahme wird gekennzeichnet. Alle Begriffe, welche nicht im Glossar auftauchen, werden hier mit einem vorangestellten Bindestrich gekennzeichnet. Aufgrund der schwierigen Quellenlage werden bei einigen keine Literaturangaben gemacht, sie dienen jedoch dem Verständnis des Textes und wurden deshalb miteinbezogen.

ECRI: Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz.

-ftm: siehe transmännlich (hier im Sinne einer Eigenbezeichnung, nicht im Sinne einer sexualmedizinischen⁹⁴).

Gender: Der Begriff gender, im Deutschen auch oft soziales Geschlecht, steht in Abgrenzung zu sex (biologisches Geschlecht) und hebt somit die kulturelle bzw. soziale Konstruktion von Geschlecht und damit verbundenen Erwartungen und Rollenbildern hervor. Da der deutsche Begriff Geschlecht diese Hervorhebung nicht mitträgt, wird der Begriff gender oft beibehalten (Perko, 2015, 80).

gender identity/ Geschlechtsidentität: beschreibt die Selbstwahrnehmung der eigenen Person einem bestimmten Geschlecht anzugehören. Dies kann, muss aber nicht mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmen.

-gender expression/ Geschlechtsausdruck/-inszenierung: bezeichnet wie eine Person sich gibt, z.B. in Bewegungen, Sprache, Styling und Kleidung, um die eigene geschlechtliche Identität auszudrücken. Wird zumeist anhand binärer Geschlechtseinteilungen positiv oder negativ bewertet oder als verwirrend eingestuft.

-gender non-konform/gender non-conforming: Individuen und/oder deren Verhaltensweisen, die nicht stereotypischen binären Geschlechter(rollen) entsprechen.

-gender queer: Ausdruck für unterschiedlichste Geschlechtsidentitäten, welche nicht oder nicht ausschließlich weiblich oder männlich sind. Oft auch als Ausdruck in Ablehnung cis-heteronormativer Zuordnungen benutzt.

Geschlechtervielfalt: geht davon aus, dass es weitere Geschlechter außerhalb der binären Geschlechterordnung gibt. Dies bezieht sich sowohl auf biologische (z.B. inter*) und psychische (z.B. trans*) Geschlechter und schließt häufig auch vielfältige sexuelle Orientierungen mit ein.

Heteronormativität: Gesellschaftliches Ordnungsprinzip, welches von binärer Cis-

⁹⁴ Die Medizin spricht hier von Female-to-Male-Transsexuellen. Da der Begriff der Transsexualität (s.u.) von vielen abgelehnt wird und der Begriff ftm in seiner medizinischen Verwendung pathologisierend benutzt wird, wird er hier nur im Sinne von Eigenbezeichnungen genannt.

Geschlechtlichkeit und Heterosexualität als natürlich ausgeht. Alle davon abweichenden Geschlechter, Identitäten, Sexualitäten werden abgewertet oder ausgegrenzt. Damit einhergehen rigide Geschlechterrollen und die hierarchische Besserstellung des (Cis-)Mannes.

Intersektionalität: ist ein Konzept, welches das Sich-Bedingen, die Verbundenheit und die Auswirkungen gemeinsam auftretender Differenzkategorien untersucht. Hierbei geht es auch um eine kritische Hinterfragung und Analyse von sozialen (Macht-) Strukturen.

ISV: Abkürzung für die politische Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“, ein 2009 beschlossener Aktionsplan gegen, der in Form eines Maßnahmenpakets zur Bekämpfung von Homophobie und Transphobie Anti-diskriminierungsarbeit im Land Berlin leisten will.

LGBTIQ*/LGBT+: im Deutschen auch LSBTIQ. Akronym für Lesbian, Gay, Bisexual, Trans*, Inter*, Queer. Das Sternchen und das Additionszeichen stehen hier als Platzhalter für alle weiteren sexuellen Orientierungen oder geschlechtlichen Identitäten, welche nicht der cisgeschlechtlichen und heterosexuellen Norm entsprechen. Das Q kann auch als Questioning gelesen werden für Menschen, die sich ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität noch nicht sicher sind (Fisher, 2013, 7) oder generell Kategorien in Frage stellen (Hartmann, 2015, 40). Manchmal entsteht durch Queer und Questioning eine zweifache Anführung des Qs.

-misgenderen: bezeichnet den Vorgang eine Trans*Person wissentlich oder unwissentlich mit falschem Namen anzusprechen oder mit dem falschen Pronomen auf sie Bezug zu nehmen. Dies kann Ausdruck der fälschlichen Zuordnung zu ihrem biologischen Geschlecht sein oder aus Trans*Feindlichkeit heraus geschehen.

-mtf: siehe transweiblich (hier im Sinne einer Eigenbezeichnung, nicht im Sinne einer sexualmedizinischen⁹⁵).

-nicht-binär/ non-binary: siehe gender queer.

⁹⁵ Die Medizin spricht hier von Male-to-Female-Transsexuellen. Da der Begriff der Transsexualität (s.u.) von vielen abgelehnt wird und der Begriff mtf in seiner medizinischen Verwendung pathologisierend benutzt wird, wird er hier nur im Sinne von Eigenbezeichnungen genannt.

-passing/passen: bedeutet, dass eine Trans*Person von anderen in ihrer Geschlechtsidentität gelesen wird.

Queer: Der Begriff queer wird in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich besetzt. Im internationalen menschenrechts-politischen Diskurs wird er häufig als Bezeichnung von oder als zusätzlicher Begriff zu LGBT+ Menschen und Lebensweisen verwendet⁹⁶ (Hartmann, 2015, 39; Perko, 2015, 83). Er wird aber auch als Begriff für das Ablehnen und Hinterfragen von (heteronormativen) Kategorien gesehen und soll in Anlehnung an Judith Butlers Ausführungen immer eine gewisse Offenheit und Unbestimmtheit bewahren (Perko, 2015, 82), was nicht im Gegensatz zu LGBT+ Lebensweisen steht, sondern diese mitgestaltet, aber eben auch teilweise darüber hinaus verweist.

sex: siehe biologisches Geschlecht.

Queer Theory: negiert die angenommene natürliche Kohärenz von sex und gender, Begehren und Identität und stellt dar, wie diese sozial konstruiert werden. Die binäre Geschlechterordnung und gegengeschlechtliche Sexualität werden somit als kulturell entstanden angezeigt und dadurch die Heteronormativität als (Macht-)Konstrukt kritisiert (Winheller, 2017, 199).

Sexuelle Identität: umfasst nicht nur die sexuelle Orientierung sondern auch das geschlechtliche Selbstverständnis einer Person. Da dieser Begriff durch die Wortwahl missverständlich nur im Sinne der sexuellen Orientierung gelesen werden kann, wird in dieser Arbeit von geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung gesprochen.

Sexuelle Vielfalt: bezieht sich auf die Vielfältigkeit von geschlechtlichen und sexuellen Identitäten und den damit verbundenen Lebensweisen. Auch hier kann durch die Wortwahl missverständlich die Betonung der sexuellen Orientierung gehört werden, weswegen in dieser Arbeit von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gesprochen wird.

-sir: alternativ erfundenes Pronomen für gender queere Menschen.

⁹⁶ So wird er auch in dieser Arbeit häufiger das Akronym LGBT+ ersetzen. Wenn in anderer Weise verwendet, wird dies klar gekennzeichnet.

-they/them: im Englischen auch im Singular als Pronomen für gender queere Menschen nutzbar.

Trans*: dient als Oberbegriff für alle Menschen, die sich nicht oder nicht nur mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen biologischen Geschlecht identifizieren. Weitere als Oberbegriffe genutzte Wörter sind Transgeschlechtlichkeit und Transgender. Aufgrund der durch das Sternchen markierten Offenheit und somit gleichzeitigen Möglichkeiten der Selbstverortung wird Trans* hier bevorzugt verwendet. Der medizinische Terminus Transsexualität wird hier nicht verwendet.

-transident: eine Bezeichnung für Trans-Menschen, welche den in Deutschland noch weit verbreiteten Begriff der Transsexualität ablehnen, da er eine fälschliche Konnotation zu Sexualität evoziert.

Trans*Feindlichkeit: Angst vor oder Ablehnung von Trans*Menschen. Der oft verwendete Terminus der Transphobie wird hier nicht verwendet, da es sich nicht um eine wirkliche Phobie handelt, sondern um eine gesellschaftliche, soziale und kulturelle Ablehnung von Trans*Menschen, welche nicht nur interindividuell bestehen kann, sondern auch in Gesellschaft und Politik fixiert ist durch Vorurteile und Gesetzesgebung.

transmännlich: sind diejenigen Personen, welchen ein weibliches Geschlecht zugewiesen wurde, die sich selbst dem männlichen Geschlecht zuordnen.

transweiblich: sind diejenigen Personen, welchen ein männliches Geschlecht zugewiesen wurde, die sich selbst dem weiblichen Geschlecht zuordnen.

TSG: „Gesetz über die Änderung der Vornamen und die Feststellung der Geschlechtszugehörigkeit in besonderen Fällen“ oder „Transsexuellengesetz“.

Kategoriensystem

Coming Out als trans* an der Schule		20
	Beweggründe für das Coming Out	21
	Vorgang des Coming Outs	29
	eingeweihter Personenkreis	14
	negative Coming Out Erfahrung	12
	positive Coming Out Erfahrung	7
Erfahrungen mit Mitschüler*innen		1
	neutrale/gehemmte Reaktionen auf das Coming Out	9
	negative Erfahrungen mit Mitschüler*innen	26
	positive Erfahrungen mit Mitschüler*innen	26
Erfahrungen mit dem Schulpersonal		5
	<u>Schulleitung/ weiteres Personal</u>	0
	negative Erfahrungen mit Schulleitung/-personal	29
	positive Erfahrungen mit Schulleitung/-personal	7
	<u>Lehrkräfte</u>	4
	neutrale Reaktionen von Lehrkräften auf das Coming Out	6
	negative Erfahrungen mit Lehrkräften	28
	positive Erfahrungen mit Lehrkräften	39
	Eingreifen von Lehrkräften bei Diskriminierung	17
	geoutete Lehrkräfte	19
	Bedeutung geouteter Lehrkräfte für Schulgemeinschaft	18
	<u>Ansprechpartner*innen für Schüler*innen</u>	20
	Ansprechpartner*innen für trans*	24
	Aufgaben der Ansprechpartner*innen	8
	geleistete Hilfestellungen von Ansprechpartner*innen	10
Nutzung des selbstgewählten Namens durch Andere		55
	Pronomennutzung und Problematik des Misgenderens	36
strukturelle Gegebenheiten des schulischen Rahmens		26
	strukturelle Probleme	34

Sichtbarkeit von trans*		9
	Art und Weise der Behandlung von trans* im Unterricht	21
	Nicht-Behandlung von trans* und mögliche Gründe	40
	Auswirkungen erhöhter Sichtbarkeit von trans*	71
eigene Reaktionen auf das schulische Umfeld		17
	individuelle Haltung gegenüber Reaktionen des Umfelds	28
	negative Gefühle als Reaktion auf Erfahrungen	28
	positive Gefühle als Reaktion auf Erfahrungen	2
Wünsche/Vorschläge zur Veränderung der schulischen Situation		0
	konkrete Vorschläge	53
	Wünsche	18
Sonstiges/Überlegungen		30
	Eltern als Teil der Schulgemeinschaft	4

Anmerkungen: Die gelegentliche geringe Anzahl der Codierungen der Hauptkategorien ist darauf zurückzuführen, dass die Codierungen in den untergeordneten Kategorien vorgenommen wurden.

Die Situation Trans*Jugendlicher an Berliner Schulen – Fragebogen

Geburtsjahr	
Schulart	
Klasse	

- Wie definierst du deine Geschlechtsidentität? (wenn überhaupt/ Mehrfachnennungen möglich):

trans* ftm mtf transmännlich transweiblich non- binary

gender non-conforming gender queer gar nicht

anderes: _____

- Welche Pronomen benutzt du?

er sie meinen Vornamen keine alle they x sir

andere: _____

- Seit wie vielen Jahren besuchst du deine Schule? _____

- Wie lange ordnest du dich schon einem anderen, als dem bei deiner Geburt zugewiesenen, Geschlecht zu (unabhängig vom Zeitpunkt des potenziellen schulischen Coming Outs)? _____

Die Situation Trans*Jugendlicher an Berliner Schulen - Leitfaden

auf Fragebogen abgefragt: Alter, Schulart, Jahre an Schule, Eigendefinition, Pronomen

Warm-Up

- Was bedeutet Schule für dich?

Outing

- Bist an deiner Schule geoutet?

- ja: Wie bist du geoutet?

- ja: Warum?

- ja: Vor wem?

- ja: Wie ging das von statten?

- nein: Was hält dich davon ab?

- nein: Wärest du es gerne?

Mitschüler*innen

- Wenn du bei deinen Mitschüler*innen geoutet bist, wie gehen sie damit um?

Positive Erfahrungen

- Inwiefern hast du positive Erfahrungen gemacht?

Negative Erfahrungen

- Hast du Diskriminierungserfahrungen gemacht?

- Gibt es etwas, dass dir im Schulischen Umfeld, in Bezug auf deine Geschlechtsidentität, Probleme bereitet?

Lehrkräfte

- Wie gehen die Lehrkräfte mit deiner Geschlechtsidentität um?

- Greifen sie bei Diskriminierung ein?

- ja: Wie genau machen sie das?

- nein: Sollten sie das? Was könnten sie tun?

- Gibt es geoutete Lehrkräfte an deiner Schule? - Ist das wichtig? Warum?
- Gibt spezifische Ansprechpartner*innen für Schüler*innen an deiner Schule?
 - ja: Was ist ihre Aufgabe?
 - ja: Konnten sie dir helfen, falls du dich einmal an sie gewendet hast?
 - Wie haben Sie dir geholfen?
 - nein: - Sollte es sie geben? Warum?
- Gibt es noch andere Personen/Personal an der Schule, die wichtig sind?
 - Inwiefern sind sie für dich persönlich wichtig?

Sichtbarkeit

- Wurden LGBTIQ*- Themen und insbesondere Trans*Themen im Unterricht behandelt?
 - ja: In welchem Fach und Zusammenhang?
 - ja: Wie wurden diese Themen behandelt?
 - nein: Warum, denkst du, wurde das nicht behandelt?
 - nein: Denkst du, es sollte behandelt werden? Warum?

Verbesserung

- Was sind deine Wünsche und Vorschläge für die Verbesserung der Situation von Trans* Jugendlichen?
 - an deiner Schule?
 - an Schulen allgemein?

Ausklang

- Was möchtest du noch erzählen?
- Möchtest du etwas anmerken? (Bezüglich der Fragen, ein anderes Thema, der Arbeit im Allgemeinen?)
- Welche Frage hat dir gefehlt?

Interviewprotokoll

Proband*in:

Datum und Uhrzeit:

Interviewerin:

Dauer:

Ort:

Kontaktaufnahme und Vorlauf:

Warum Up (Einführung, Themen, wie ist das Interview angelaufen):

Besondere Vorkommnisse (z.B. Handyklingeln oder Unterbrechungen):

Atmosphäre, Interaktionsstruktur/ Rollenverteilung:

Nachgespräch (z.B. noch angesprochene Themen) nachdem das Aufnahmegerät ausgeschaltet wurde:

Persönliche Eindrücke und Bemerkungen zum Gesprächsverlauf, zu angesprochenen Themen, usw.:

Transkriptionsregeln

(nach Kuckartz (2016, 167), leicht verändert aus Gründen der Authentizität)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Sprache und Interpunktion werden kaum an das Schriftdeutsch angenähert. („so'n Pech“ wird nicht als „so ein Pech“ geschrieben). Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Sprechpausen werden durch in Klammern Zahlen, welche die Dauer in Sekunden angeben [4] markiert.
4. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden mit transkribiert.
5. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
6. Lautäußerungen sowie nonverbale Aktivitäten der befragten Person sowie der interviewenden Person, die die Aussage unterstützen oder die Kommunikation verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
7. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z. B. „P4:“, gekennzeichnet.
8. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Der Sprecherwechsel wird durch eine Leerzeile deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
9. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (lautes Geräusch im Hintergrund).
10. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Interviewtranskripte (nur digitale Version)

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit gemäß § 11 Abs. 7 der Lehramtsprüfungsordnung I (LAPO I) selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, wurden durch Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht. Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Datum, Unterschrift

