
MASTERARBEIT

Frau (B.A.)
Samantha Uhlig

**Persönliche und strukturelle
Bedarfe von trans*
Jugendlichen in der Schule –
Eine empirische
Untersuchung über
sächsische Schulen**

Mittweida, 2022

MASTERARBEIT

Persönliche und strukturelle Bedarfe von trans* Jugendlichen in der Schule – Eine empirische Untersuchung über sächsische Schulen

Autorin:
Frau (B.A.)

Samantha Uhlig

Studiengang:
Master Soziale Arbeit

Seminargruppe:
SB18w1-M

Erstprüfer:
Prof. Dr. phil. Gudrun Ehlert

Zweitprüfer:
Prof. Dr. phil. Barbara Wedler

Einreichung:
Mittweida, 05.05.2022

Verteidigung/Bewertung:
Mittweida, 2022

Bibliografische Beschreibung:

Uhlig, Samantha

Persönliche und strukturelle Bedarfe von trans* Jugendlichen in der Schule – Eine empirische Untersuchung über sächsische Schulen. - 2022. – 6. Verzeichnisse, 74 S. Inhalt, 65 S. Anhänge

Mittweida, Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit, Masterarbeit, 2022

Referat:

Die vorliegende Arbeit stellt persönliche und strukturelle Bedarfe von trans* Jugendlichen dar und erörtert damit verbundene Perspektiven für den schulischen Kontext. Es werden daraus resultierende Anforderungen an den Bereich Schule herausgearbeitet und untersucht, wie sensibilisiert schulische Akteur*innen im Bundesland Sachsen für das Thema geschlechtliche Vielfalt sind. Weiterhin wird der Frage nachgegangen, inwieweit Vorgaben und etwaige Vorstöße zur Sensibilisierung und Aufklärung im Alltag sächsischer Schulen ankommen und welche konkreten Bedarfe sich für schulische Akteur*innen ableiten lassen, um sich dem Thema annähern und geschlechtliche Vielfalt als akzeptierte Lebensrealität am Bildungsort Schule implementieren zu können.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
1 Einleitung	1
2 Lebenslagen von trans* Jugendlichen.....	5
2.1 Junge Menschen aus sozialwissenschaftlicher Sicht.....	5
2.2 Zur Geschlechtsidentität.....	8
2.2.1 Die Entwicklung der Geschlechtsidentität.....	9
2.2.2 Trans*, transident, transgender, ...?	10
2.2.3 Zur Rolle der Gesellschaft.....	11
2.3 Trans* im rechtlichen Kontext.....	13
2.3.1 Internationale und europäische Konventionen und Empfehlungen	13
2.3.2 Rechtliche Grundlagen in der Bundesrepublik Deutschland	14
2.3.3 Rechtliche Grundlagen im Bundesland Sachsen.....	17
2.4 Forschungsergebnisse zu Transidentität im Jugendalter.....	20
2.4.1 Allgemeiner Forschungsstand.....	20
2.4.2 Zur Lebenssituation - „Coming-out – und dann ...?!“	22
2.4.3 Zu Bedarfen – „Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde“	26
2.4.4 Weitere internationale Forschungsergebnisse.....	27
2.4.5 Regionale Forschungsergebnisse	28
2.5 Die Lebenssituation junger trans* Menschen	30
3 Veränderungsperspektiven für eine Pädagogik der Vielfalt.....	33
3.1 Handlungsempfehlungen für eine Weiterentwicklung des Lernortes Schule.....	33
3.2 Persönliche Anforderungen an Lehrkräfte	38
3.3 Resümee.....	39
4 Untersuchungsdesign.....	41
4.1 Die Methode des Expert*inneninterviews	41
4.2 Die Interviewpartner*innen	42
4.3 Das Interview	42

4.4	Transkription und Auswertung	43
5	Ergebnisse der Untersuchung	46
5.1	Bildungsformate und -initiativen in Sachsen.....	46
5.1.1	„gerede e. V.“	46
5.1.2	RosaLinde Leipzig e. V.	48
5.1.3	Different people e. V.	49
5.2	Expert*innensicht zur Situation an sächsischen Schulen	49
5.2.1	Institutionelle Ebene	50
5.2.2	Lehrerkräfte	56
5.2.3	Schüler*innen	59
5.2.4	Bildungspolitische Ebene	60
5.2.5	Veränderungsperspektiven	63
5.3	Zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse.....	66
6	Methodenkritik	69
7	Verortung der Ergebnisse	71
8	Quellen- und Literaturverzeichnis.....	75
	Anlagen	81

1 Einleitung

„Trans*Kinder haben ein sehr großes Bedürfnis nach Verständnis und Akzeptanz, nicht in ihrem vermeintlichen Anderssein, sondern in ihrem So-sein-wie-sie-sind. Sie brauchen nicht unbedingt mehr Unterstützung, nur keine Extra-Steine auf ihrem Weg“ (Trans-Kinder-Netz e. V. 2012).

Alex, 13 Jahre jung, bringt mit dieser Aussage auf den Punkt, was in den modernen Lebensrealitäten noch weit entfernt scheint – die Akzeptanz vielfältiger geschlechtlicher Identitäten als Selbstverständlichkeit. Wo Geschlecht zur Sprache kommt, müssen trans*¹ Personen sich und ihre eigenen Empfindungen erklären, nicht wissend, ob diese Erklärung beim Gegenüber Akzeptanz findet, trotz einer gestiegenen Sichtbarkeit in der Öffentlichkeit. Sie erfahren in vielfältigen Situationen Ablehnung, Ausgrenzung, Diskriminierungen und auch Gewalt. Vor diesem Hintergrund lässt sich erahnen, welche „Extra-Steine“ jungen trans* Menschen im Weg liegen.

Die Jugendzeit bildet eine unbeständige Lebensphase, gekennzeichnet durch Exploration, Identitätsfindung sowie die Herausbildung eines eigenen Lebensentwurfs und ist geprägt von vielfältigen Herausforderungen und Veränderungen. Jugendliche, die diese Lebensphase jenseits der gesellschaftlich normierten Zweigeschlechtlichkeit bestreiten, werden dabei mit besonderen Anforderungen konfrontiert, speziell auch am Bildungsort Schule. Dieser stellt einen wichtigen Sozialisationsraum dar, dem junge Menschen nicht fernbleiben können. Dadurch wird der Institution Schule die Aufgabe zuteil, jungen trans* Menschen einen förderlichen Raum zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu schaffen, Transfeindlichkeit entgegenzuwirken und Grundlagen für einen gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen. Hierzu ist es jedoch essenziell, dass Bedarfe von trans* Jugendlichen identifiziert werden und ihnen entsprochen wird.

Die Entwicklung junger Menschen und die daraus resultierenden Anforderungen und Lebenswelten sind weitläufig und unter dem Einsatz unterschiedlicher wissenschaftlicher Blickwinkel erforscht. Vergleichsweise ist die sozialwissenschaftliche Forschung zu Transidentität im Jugendalter ein neues Feld und liefert überschaubare Erkenntnisse. In großen Jugendstudien findet geschlechtliche Vielfalt wenig bis keine Anerkennung, vielmehr

¹ Um geschlechtlicher Vielfalt durch sprachliche Gestaltung Ausdruck zu verleihen, findet im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Asterisk (*) Anwendung, welcher auch bei Komposita als sprachliches Darstellungsmittel verwendet wird. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass wörtliche Zitate im Original übernommen sind, wodurch es an diesen Stellen zu Abweichungen kommen kann.

liegt diesen ein Erkenntnisinteresse zugrunde, welches sich an der Unterscheidung zwischen männlich und weiblich orientiert. Im deutschsprachigen Raum existieren nur vereinzelte Untersuchungen, die sich explizit mit der Zielgruppe auseinandersetzen. Hinzu kommen einige regionale Studien, beispielsweise aus Berlin oder Hessen, die sich mit den Lebenslagen junger trans* Menschen unter den regionalen Bedingungen befassen. Für das Bundesland Sachsen sind solche dezidierten Untersuchungen jedoch nicht zu finden.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Das Erkenntnisinteresse besteht darin, herauszufinden, wie sich die Situation von trans* Jugendlichen an sächsischen Schulen gestaltet. Um diese Frage theoretisch verorten zu können und eine Grundlage für die empirische Untersuchung zu schaffen, erfolgt zunächst eine theoretische Aufarbeitung persönlicher und struktureller Bedarfe von jungen trans* Menschen sowie damit verbundene Anforderungen an die Institution Schule und das Lehrpersonal. Im Anschluss soll die dargestellte Forschungsfrage mithilfe von Expert*inneninterviews unter Berücksichtigung folgender Leitfragen fassbar gemacht werden:

Wie sensibilisiert sind sächsische Schulen für die Bedarfe junger trans* Menschen?

Findet geschlechtliche Vielfalt Akzeptanz und Beachtung im allgemeinen Schulleben?

Wie stellen sich Lehrer*innen den Herausforderungen im Umgang mit trans* Jugendlichen?

Welche Bedarfe weisen schulische Leitungspersonen und pädagogisches Lehrpersonal im Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt auf?

Wie gehen Schüler*innen mit dem Thema um?

Welchen Einfluss nehmen landespolitische Institutionen und Verantwortungsträger*innen?

Was bedarf es aus Expert*innensicht, um die Situation zu verbessern?

In Kapitel 2 wird die Lebenssituation von trans* Jugendlichen anhand einer Auseinandersetzung mit theoretischen Überlegungen, Konzepten und gesellschaftlichen Einflüssen erörtert. Hinzu kommen Ausführungen zu rechtlichen Rahmenbedingungen sowie ein Überblick des aktuellen Forschungsstandes. Im folgenden Kapitel werden Veränderungsperspektiven für einen akzeptierenden Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt an Schulen herausgearbeitet und es wird der Frage nachgegangen, welche strukturellen Rahmenbedingungen die Institution Schule erfüllen muss und welche persönlichen Anforderungen an Lehrer*innen gestellt werden, um die Lebenssituation von jungen trans* Menschen zu verbessern.

Den praktischen Teil bildet eine empirische Untersuchung. Zur Beantwortung der Forschungsfrage sollen Expert*inneninterviews Aufschluss darüber geben, wie die aktuelle Situation an sächsischen Schulen aus Sicht der Expert*innen eingeschätzt wird. Die Methodologie der empirischen Untersuchung wird in Kapitel 4 dargelegt, gefolgt von der Beschreibung der Ergebnisse in Kapitel 5. Das vorletzte Kapitel befasst sich mit einer kritischen Reflexion der Forschungsmethode und bildet die Grundlage für die abschließende Verortung der Ergebnisse.

2 Lebenslagen von trans* Jugendlichen

Um sich dem Thema Bedarfe von trans* Jugendlichen anzunähern, findet im folgenden Kapitel eine Darstellung der Lebenslagen dieser Gruppe anhand theoretischer Einordnungen und Konzepte sowie rechtlicher Rahmenbedingungen und aktueller Forschungsergebnisse statt. Die Lebenssituation ist zunächst einmal geprägt von alterstypischen Entwicklungsaufgaben und damit verbundenen Anforderungen, die mit der Lebensphase Jugend einhergehen und unabhängig von einzelnen Identitäten zu betrachten sind. Erst in einem zweiten Schritt gesellen sich spezifische Anforderungen hinzu, die trans* Jugendliche zu bewältigen haben.

2.1 Junge Menschen aus sozialwissenschaftlicher Sicht

Im sozialwissenschaftlichen Kontext ist man sich darüber einig, dass die Jugendphase mit dem Einsetzen der Pubertät beginnt, „aber wann sie endet, lässt sich nicht mehr allgemeingültig bestimmen“ (Schröder 2013, S. 111). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass einzelne Lebensphasen in der heutigen Gesellschaft große Gestaltungsspielräume aufweisen und tradierte Übergangszeremonien, wie beispielsweise der Berufseintritt, nicht mehr so starr wie früher den Übergang von einer Lebensphase in die nächste kennzeichnen beziehungsweise diese heute individueller und entgrenzter gestaltet sind (Hurrelmann; Quenzel 2016, S. 18).

Sie beschreiben vier zentrale Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung auf individueller Ebene dem Aufbau einer persönlichen Individuation und auf gesellschaftlicher Ebene der sozialen Integration dienen (ebd., S. 24-28):

1. Qualifizieren

Die individuelle Dimension umfasst hier die Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen, die Jugendliche dazu befähigt, mit sozialen Anforderungen umzugehen und somit die Voraussetzung für den schulischen beziehungsweise beruflichen Bildungsabschluss zu schaffen. Die gesellschaftliche Dimension von Qualifizieren bezieht sich darauf, soziale Fähigkeiten und berufliche Kompetenzen zu erwerben, die die Übernahme einer Berufstätigkeit ermöglichen und somit zu ökonomischer Eigenständigkeit führen.

2. Binden

Die Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität sowie der Bindungsfähigkeit wird als individuelle Entwicklungsaufgabe beschrieben. Dies geschieht nach Hurrelmann und Quenzel durch das Erlangen einer eigenen Identität über den Aufbau eines Selbstbildes

von Psyche und Körper und zeitgleich durch die Ablösung von den eigenen Eltern sowie die Zuwendung hin zu erfüllenden, sozialen Kontakten. Als gesellschaftliche Aufgabe wird hierunter die Bindung an eine feste Partnerschaft mit anschließender biologischer Reproduktion gesehen.

3. Konsumieren

Auf individueller Ebene wird hier die Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlastungsstrategien beschrieben, um einerseits Strategien zur Entspannung und Entlastung auszubilden und andererseits ein angemessenes Konsumverhalten in Hinblick auf Nahrungs-, Genussmittel- und Medienkonsum sowie Freizeitangeboten zu entwickeln. Auf gesellschaftlicher Ebene dient dies dazu, einen eigenen Haushalt zu führen und eine Erholung der psychischen und physischen Leistungsfähigkeit herbeizuführen.

4. Partizipieren

Diese Entwicklungsaufgabe dient der Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems, welches eine persönlich erfüllende Lebensführung ermöglicht und Jugendliche befähigt, soziale Lebensbedingungen aktiv mitzugestalten. Im gesellschaftlichen Kontext stehen Jugendliche vor der Aufgabe, sich aktiv an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft zu beteiligen und so zur Kohäsion dieser beizutragen.

Der 14. Kinder- und Jugendbericht fasst diese Aufgaben wie folgt zusammen:

„In diesem Sinne sehen sich Jugendliche nach wie vor mit den Erwartungen konfrontiert, dass sie sich bis zum Ende der Jugendphase von ihrem Elternhaus ablösen und sozial und ökonomisch selbstständig werden, zumindest entsprechende Schritte, z. B. in Form eines qualifizierenden Schulabschlusses und einer Ausbildung, in diese Richtung eingeleitet haben“ (BMFSFJ 2013, S. 140).

Doch wie lässt sich die Lebenssituation von Jugendlichen als Teil der heutigen Gesellschaft unter dieser klassischen, entwicklungspsychologischen Brille charakterisieren? Welche konkreten Herausforderungen gilt es für Jugendliche zu bewältigen? Lothar Böhnisch definiert dazu Bewältigung als das subjektive, jeder Lebensphase immanente Streben nach Handlungsfähigkeit, um ein psychosoziales Gleichgewicht herzustellen und aufrechtzuerhalten. Das psychosoziale Gleichgewicht bezieht er dabei auf ein Zusammenspiel aus Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit. Das Streben nach Handlungsfähigkeit dient der sozialen Integration in Form von Anschluss und Anerkennung und schließt auch abweichende, gefährdende Verhaltensweisen ein (Böhnisch 2018, S. 24 f.). In Anlehnung daran definiert Schröder vier Bewältigungsfelder der Jugendphase, die dem stetigen gesellschaftlichen Wandel ausgesetzt sind: Familie, Liebe, Arbeit und Selbst (Schröder 2013, S. 113 f.).

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, lässt sich folgendes Bild einer Lebenssituation als Grundlage für die weiteren Betrachtungen der vorliegenden Arbeit skizzieren. Jugendliche stehen vor einem langen, oft steinigen Weg der Persönlichkeits- und Identitätsbildung, der von der essenziellen Frage „Wer bin ich?“ begleitet ist. Sie müssen eigene Werte und Normen entwickeln, nach denen sie ihre Lebensführung gestalten wollen. Sie stehen vor der Herausforderung, sich schrittweise von der Familie abzulösen, dabei erste eigene Erfahrungen zu sammeln und diese zu einem System zusammenzusetzen, in dem sich eigene Werte und Normen entwickeln, die sie hinterfragen und austesten müssen, um individuelle und gesellschaftliche Grenzen zu erkunden. Sie müssen und wollen unabhängig werden, sich abgrenzen und ihren Platz in der Welt finden. Sie beginnen damit, Anschauungen und Meinungen zu hinterfragen, nehmen zum Teil rebellische Haltungen ein und sammeln vielleicht auch subkulturelle Erfahrungen. Sie entwickeln eine Einstellung zur Gesellschaft und eine eigene politische Meinung, die ihren weiteren Weg prägen. Sie sollen scheinbar plötzlich Verantwortung übernehmen und müssen lernen, die Konsequenzen für ihr eigenes Handeln zu tragen. Sie sollen sich in einer Welt zurechtfinden, die unendlich viele Angebote macht und Verlockungen bereithält. Konsumgüter, Genussmittel, Freizeitangebote – immer verbunden mit dem Drang nach sozialer Verbundenheit und gleichzeitig der Angst vor Ausgrenzung. Mit dem Ablösungsprozess von der Familie geht die Suche nach sozialem Anschluss einher. Sie müssen soziale Beziehungen und Freundschaften eigenverantwortlich aufbauen und pflegen, Partnerschaften ausprobieren und eingehen. Von ihnen wird gefordert, sich schulisch zu bilden, sich in der Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten zurechtzufinden und mit dem Abschließen einer beruflichen Qualifikation einen Grundstein für ihr folgendes „Erwachsenenleben“ zu legen, welches durch ökonomische Unabhängigkeit gekennzeichnet sein soll.

Sie sind mit körperlichen und hormonellen Veränderungen konfrontiert, die oft mit Vergleichen zu Gleichaltrigen einhergehen und auf den ersten Blick unbeantwortbare Identitätsfragen nach sich ziehen. Sie müssen die Phänomene der Pubertät bewältigen, eine geschlechtliche und sexuelle Identität entwickeln und werden dabei mit emotionalen Veränderungen konfrontiert.

Schlussendlich darf bei dieser Betrachtung nicht unterschätzt werden, dass die rasant voranschreitende Digitalisierung Jugendliche vor die Herausforderung stellt, sowohl real als auch medial präsent zu sein und dabei nicht in einen Eskapismus in die virtuelle Welt zu verfallen.

2.2 Zur Geschlechtsidentität

Eine zentrale Anforderung an Jugendliche ist die Einwicklung einer eigenen Identität und damit verbunden auch einer geschlechtlichen Identität. Unsere Gesellschaft beschreibt ein binäres, heteronormatives System, in dem jeder Mensch bei der Geburt ein Geschlecht zugewiesen bekommt. Der Mensch soll fortan mit und in dem Geschlecht Mann oder Frau leben und erfährt eine kulturell geprägte, geschlechtsspezifische Sozialisation. Doch so, wie sich die Welt nicht nur in schwarz und weiß unterteilen lässt, so gibt es auch zwischen männlich und weiblich einen großen Spielraum. Nicht jeder Mensch kann und will sich mit seinem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren. Der Begriff Geschlechtsidentität oder auch geschlechtliche Identität wird durch die Yogyakarta-Prinzipien² wie folgt definiert:

„Unter „geschlechtlicher Identität“ versteht man das tief empfundene innere und persönliche Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, das mit dem Geschlecht, das der betroffene Mensch bei seiner Geburt hatte, übereinstimmt oder nicht übereinstimmt; dies schließt die Wahrnehmung des eigenen Körpers [...] sowie andere Ausdrucksformen des Geschlechts, z. B. durch Kleidung, Sprache und Verhaltensweisen, ein“ (Hirschfeld-Eddy-Stiftung 2008, 11).

Es geht also um das Erleben von Zugehörigkeit zu einem definierten Geschlecht, zu mehreren Geschlechtern, zu weiteren, nicht näher definierten Geschlechtern oder zu keinem Geschlecht. Transgeschlechtliche Menschen können oder wollen sich nicht mit dem Geschlecht identifizieren, welches ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. Als Gegenbegriff zu Transgeschlechtlichkeit wurde der Begriff der Cis-Geschlechtlichkeit eingeführt. Dieser beschreibt Menschen, deren geschlechtliche Identität mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt (Krell; Oldemeier 2018, S. 19).

Blank-Mathieu beschreibt den Begriff Geschlechtsidentität als „die subjektive Einschätzung einer Person von sich selbst im Unterschied zur Beurteilung der eigenen Person durch andere“ (Blank-Mathieu 2016), welche die Geschlechtszugehörigkeit mit einschließt. Sie beschreibt diese Einschätzung als einen lebensbegleitenden Prozess, der bereits vor der Geburt beginnt und bis zum Lebensende neu definiert und bearbeitet werden muss.

² Bei den Yogyakarta-Prinzipien handelt es sich um „die erste systematisch Gesamtschau auf die Menschenrechtsgewährleistung für Lesben, Schwule, Bisexuelle und Transgender“ (Hirschfeld-Eddy-Stiftung 2008, S. 7), wodurch davon auszugehen ist, dass die den Prinzipien zugrundeliegende Definition als umfassend und anerkannt bewertet werden kann.

2.2.1 Die Entwicklung der Geschlechtsidentität

Zur Entwicklung der Geschlechtsidentität existieren viele Ansätze und Theorien aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Gemeinsam ist den meisten dieser Theorien, dass die Entwicklung bereits im Mutterleib beginnt und ein Zusammenspiel aus biologischen und psychosozialen Aspekten darstellt. Aufgrund des begrenzten Rahmens der vorliegenden Arbeit wird darauf verzichtet, diese unterschiedlichen Zugänge näher zu betrachten. Vielmehr dient ein kleiner Abriss über die psychologische Sicht zur Entwicklung der Geschlechtsidentität dazu, die Komplexität dieses Prozesses darzustellen und dazu beizutragen, die besondere Situation von trans* Jugendlichen zu verdeutlichen. Hierfür liefert der Diplom-Psychologe Florian Henk in seinem Artikel „Entwicklung der Geschlechtsidentität“ einen zusammenfassenden Überblick (Henk 2018).

Um zu verstehen, wie sich die geschlechtliche Identität entwickelt, beschreibt er den Wunsch von Kindern, die Welt bereits ab der Geburt zu begreifen und sich aneignen zu wollen. Dies geschieht zunächst über Mund und Hände und wird im weiteren Verlauf immer komplexer. Sie sind schon früh in der Lage, Muster zu erkennen, den Dingen in ihrer Umgebung eine Bedeutung zu verleihen und Sinnzusammenhänge herzustellen. Sie konstruieren ihr Wissen, indem sie Erfahrungen mit ihrer Umwelt machen. Sie setzen auf Nachahmung und lernen sich im Rahmen der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt kennen und entwickeln so ein Bild des eigenen Selbst. Schon früh übernehmen sie Geschlecht als wesentliches Ordnungsmerkmal der Welt und die damit verbundenen kulturellen Geschlechterrollen. (ebd., S. 68)

Henk beschreibt in seinem Artikel, dass Kinder bereits mit 6 bis 8 Monaten anhand der äußeren Erscheinung (u. a. Gesicht und Stimme) eine Differenzierung in Frauen und Männer vornehmen können. Mit 2 bis 3 Jahren begreifen sie die zugrundeliegende Idee, dass die Welt in der Regel in ein binäres Geschlechtersystem eingeteilt ist und können sich in diesem System selbst einem Geschlecht zuordnen. Durch die Fähigkeit, Geschlechter aktiv differenzieren zu können, legen sie eigene Geschlechtsschemata an, in die sie geschlechtstypische und geschlechtsuntypische Verhaltensweisen und Objekte einsortieren und verstehen diese als handlungsleitende Norm. Ab einem Alter von 3 bis 4 Jahren bildet sich das Verständnis dafür aus, dass sich das Geschlecht zeitlich nicht ändert, sondern „ein Junge auch zukünftig ein Junge und ein Mädchen ein Mädchen bleibt“ (ebd.). Hinzu kommt mit 5 bis 7 Jahren das Verstehen, dass eine Geschlechtszugehörigkeit unabhängig vom äußeren Erscheinungsbild ist und das Geschlecht gleichbleibt, wenn man beispielsweise die Frisur oder Kleidung ändert. Ab dieser Zeit differenzieren sich die Geschlechtskonzepte weiter aus und Stereotype werden zunehmend flexibler. (ebd., S. 68 f.)

Erst mit dem Beginn der Pubertät gewinnt das Thema Geschlechtsidentität wieder mehr Bedeutung. Durch das Einsetzen hormoneller Umstellungen, körperlicher Veränderungen und einer gesteigerten Selbstaufmerksamkeit und Selbstreflexion, wird die Aufmerksamkeit stark auf das eigene Geschlecht gelenkt. In dieser Phase setzen sich Jugendliche mit gesellschaftlichen Erwartungen an Geschlechterrollen auseinander und gehen der Frage nach, welchem Geschlecht sie sich zugehörig fühlen. In den verschiedenen Phasen, die die Entwicklung der Geschlechtsidentität prägen, kann der Wunsch oder das Gefühl hervorgerufen werden, dem bei der eigenen Geburt zugewiesenem Geschlecht nicht anzugehören. (ebd., S. 69)

2.2.2 Trans*, transident, transgender, ...?

Begriffe wie transident, transgender oder transsexuell finden vielfältig Anwendung, werden je nach Disziplin und Kontext unterschiedlich definiert, zum Teil synonym verwendet, aber auch voneinander abgegrenzt. Der folgende Überblick zeigt eine zusammenfassende Betrachtung von Begriffen, für die es keine allgemeingültige Definition gibt, aber ein allgemeines Einverständnis über begriffliche Anhaltspunkte erkennbar ist.

Transgender ist als Sammelbegriff zu verstehen, der sich aus dem lateinischen Wort trans („jenseits“ oder „hinüber“) und dem englischen Begriff gender („soziales Geschlecht“) zusammensetzt. Er steht für eine Vielzahl von Menschen, die sich „mit ihrer zugewiesenen Geschlechtszugehörigkeit als Mann oder Frau unpassend oder unzureichend beschrieben fühlen“ (Krell; Oldemeier 2015, S. 8). Er inkludiert auch Menschen, die sich keinem Geschlecht zuordnen wollen, sich zwischen den Geschlechtern fühlen oder zwischen ihnen wechseln.

Transsexualität als Begriff findet überwiegend im medizinischen, psychologischen und rechtlichen Kontext Anwendung und stößt heute oft auf Kritik und Ablehnung. Die ICD-10 pathologisiert Transsexualität als Persönlichkeits- und Verhaltensstörung und definiert sie als

„Wunsch, als Angehöriger des anderen Geschlechtes zu leben und anerkannt zu werden. [...] Es besteht der Wunsch nach chirurgischer und hormoneller Behandlung, um den eigenen Körper dem bevorzugten Geschlecht soweit wie möglich anzugleichen“ (BfArM, 2020, S. 190).

Dieser Definition liegt einerseits die Annahme eines binären Geschlechtersystems als Norm zugrunde und andererseits der zwingende Wunsch nach medizinischer Veränderung. Somit schließt dies alle Menschen aus, die das Zweigeschlechtersystem aus unterschiedlichen Gründen ablehnen und/oder keine medizinischen Eingriffe

vornehmen lassen wollen. Auch wird oft kritisiert, dass durch die Endung „-sexuell“ die Assoziation mit sexueller Orientierung hervorgerufen wird und sich das trans* Sein somit auf die sexuelle Identität einer Person bezieht. (Appenroth; Castro Varela 2019, S. 17)

An dieser Stelle hat sich der Begriff Transidentität etabliert, der oft synonym zu transgender oder transgeschlechtlich verwendet wird. Er erweitert das trans* Sein um den Blickwinkel der Identität, die hier im Vordergrund steht, grenzt sich somit von Transsexualität ab und wird der Forderung nach Depathologisierung gerecht.

Weiterhin finden sich zahlreiche Begrifflichkeiten und Selbstdefinitionen wie beispielsweise gender-divers, nicht-binär, weder-noch oder gender-queer, denen allen gemein ist, dass sie der großen Bandbreite an geschlechtlicher Vielfalt beziehungsweise Verweigerung von Geschlechtlichkeit Ausdruck verleihen wollen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden all diese Begriffe als trans* zusammengefasst. Ferner soll diese Bezeichnung auch dem Gedanken Rechnung tragen, dass die Entscheidung über eine Definition und damit Benennung oder Nicht-Benennung der Geschlechtsidentität jedem Menschen selbst obliegt. Der Asterisk, allgemein auch als Gendersternchen benannt, dient als typographisches Zeichen als Platzhalter, der die vielfältigen Bezeichnungen abbilden und alle Personen sichtbar machen soll, ohne dabei eine geschlechtliche Kennzeichnung/Markierung vorzunehmen. Er „ist Bedeutungsträger gesellschaftlicher Wahrnehmung und Anerkennung von Diversität“ (Koehler; Wahl 2021, S. 16). In einer kürzlich erschienen Empfehlung zu gendergerechter, digitaler barrierefreier Sprache postuliert die Überwachungsstelle des Bundes für Barrierefreiheit von Informationstechnik (BFIT-Bund), dass

„Menschen [...] mit unterschiedlichen geschlechtlichen Identifikationen, unabhängig von ihrem biologisch zugeordneten Geschlecht sowie binäre Personen [...] vertreten von ihren Organisationen der Selbstvertretung, [sich] für die Verwendung des Asterisks aus[sprechen]. Diese Empfehlung steht im Einklang mit der Empfehlung der Selbstvertretung der LGBTIQ³, die den Asterisk verwendet, da er im Wortbild Freiraum lässt, für die Entfaltung von Geschlechteridentitäten“ (ebd., S. 15 f.).

2.2.3 Zur Rolle der Gesellschaft

Um die Lage von trans* Jugendlichen einordnen und nachvollziehen zu können, findet folgend ein kurzer Exkurs zur Frage nach der Rolle der Gesellschaft statt. Ziel ist es,

³ LGBTIQ ist eine von vielen Abkürzungen, die einen gleichberechtigten Zusammenschluss sexueller und geschlechtlicher Lebensweisen symbolisieren. Es existiert keine allgemeingültige Abkürzung, vielmehr findet eine kritische Debatte über eine Erweiterung sowie den Umfang dieser Erweiterung statt, die aufgrund der geringen Relevanz für das Thema der vorliegenden Arbeit unbearbeitet bleibt. Im weiteren Verlauf der Arbeit finden demnach die verschiedenen Akronyme Verwendung, die den Ausführungen zugrundeliegender Literatur entnommen sind.

herauszuarbeiten, wie einerseits die Frage nach dem Geschlecht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normierungen zu betrachten ist und welche Schlussfolgerungen andererseits für das trans* Sein bei Jugendlichen daraus gezogen werden können.

Der Begriff Heteronormativität beschreibt ein gesellschaftlich etabliertes Ordnungsprinzip, welches es als naturgegeben ansieht, dass Menschen in männlich und weiblich eingeteilt werden und gleichzeitig ein gegengeschlechtliches Begehren normiert. Dieses Verständnis bleibt weitgehend unhinterfragt und sieht sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als normabweichend an. (Gaupp 2018, S. 9) Das binäre Geschlechtersystem ist in allen Lebensbereichen präsent. Menschen erfahren ab der Geburt eine kulturelle Sozialisation, „in der sie [...] lernen, dass die Welt in ausschließlich zwei Geschlechter unterteilt ist, denen jeweils unterschiedliche gesellschaftliche Rollen zukommen“ (Kugler 2017, S. 366). Dem immanent ist die Aufforderung, sich einem Geschlecht zuzuordnen und diese Zuordnung auch äußerlich erkennbar zu machen. Schon im Kindesalter wird zum Beispiel über Kleidung, Frisuren, Spielzeug oder die Farbe des Kinderzimmers eine Geschlechtszugehörigkeit assoziiert. Kurze Haare bei Mädchen gelten als unüblich, rosa Kleider bei Jungen als unerwünscht. Verhaltensweisen werden in „typisch männlich“ und „typisch weiblich“ unterschieden und Kinder mit Aussagen wie „das macht man als Mädchen/Junge aber nicht“ konfrontiert. In Kita und Schule steht als erstes die Frage nach dem Geschlecht, gefolgt von einer Zuordnung. Im Sportunterricht werden Schüler*innen anhand des Geschlechts einer Gruppe zugeordnet und müssen sich bei der Umkleide zwischen der Option „Mädchen“ oder „Junge“ entscheiden. Auch die Benutzung einer öffentlichen Toilette ist fast immer an eine Entscheidung zwischen „männlich“ und „weiblich“ gebunden. Auf Klassenfahrten herrscht eine strikte Trennung bei der Unterbringung im Mädchen- und Jungenschlafsaal, im Sexualkundeunterricht wird die geschlechtsspezifische Körperlichkeit kommuniziert. Im Jugendalter folgen stereotypische Fragen wie „Hast du schon eine Partnerin?“, die neben der geschlechtlichen Verortung auch eindeutig implizieren, welche Lebensweise erwünscht ist. Dieser exemplarische Abriss, der sich problemlos durch zahlreiche Beispiele erweitern ließe, verdeutlicht, dass Jugendliche täglich mit der heteronormativen Ausrichtung von Gesellschaft und Institutionen konfrontiert sind. Dies führt zu einer permanenten Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen und Normierungsanforderungen, die junge Menschen mit ihrer Individualität in Einklang bringen müssen. Betrachtet man vor diesem Hintergrund trans* Jugendliche, dann wird deutlich, welche zusätzlichen Belastungen sie in einer ohnehin schon konfliktbelasteten Lebenszeit erwarten.

2.3 Trans* im rechtlichen Kontext

Sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene lassen sich zahlreiche Erklärungen und Gesetze finden, die trans* Menschen umgeben und betreffen. Aufgrund einer Vielzahl an inhaltlich ähnlich ausgerichteten internationalen und europäischen Normen werden folgend lediglich die wichtigsten angerissen. Ein umfassenderer Blick wird auf die nationale Gesetzgebung geworfen. Vorangestellt werden Gesetze und Regelungen, die zwar alle minderjährigen Menschen betreffen, im vorliegenden Kontext jedoch besondere Relevanz haben können, bevor in einem zweiten Schritt gesetzliche Grundlagen für die Position von trans* Jugendlichen dargelegt werden. Ergänzend werden im letzten Unterkapitel für das Land Sachsen relevante Empfehlungen, Vereinbarungen und Verordnungen vorgestellt, die einen Rahmen für die Betrachtung von trans* Jugendlichen im Kontext Schule geben.

2.3.1 Internationale und europäische Konventionen und Empfehlungen

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 lässt sich ein zentraler Baustein für den rechtlichen Kontext von trans* Menschen finden. Kerngedanke dieser Erklärung ist das Recht auf Selbstbestimmung, also das Recht eines jeden Menschen, sein Leben selbstbestimmt und frei zu gestalten, ohne die Einmischung anderer oder des Staates, solange die Rechte anderer Menschen sowie geltende Regeln und Gesetze nicht verletzt werden. Als Mitglied der Vereinten Nationen hat sich Deutschland verpflichtet, diese Menschenrechte einzuhalten und durch gesetzliche Bestimmungen sicherzustellen.

Ein weiteres zentrales Regelwerk auf internationaler Ebene, welches speziell für die Gruppe von trans* Jugendlichen relevant ist, ist das Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989. Laut Artikel 1 der UN-Kinderrechtskonvention bezieht sich die Verwendung des Begriffs „Kind“ auf alle Heranwachsenden, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Besondere Relevanz bei der Betrachtung der rechtlichen Situation von trans* Jugendlichen hat dabei das umfassende Diskriminierungsverbot in Artikel 2, welches unter anderem auf Diskriminierung hinsichtlich des Geschlechts und des sonstigen Status' von Kindern hinweist. Dieses deckt sich mit dem Artikel 21 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union, welcher eine Geschlechtsdiskriminierung ausdrücklich verbietet. Weiterhin bedeutsam sind das Recht auf Leben und Entwicklung aus Artikel 6, Artikel 8, der das Recht auf Achtung insbesondere der Identität beschreibt, das Äußerungs- und Beteiligungsrecht aus Artikel 12 sowie Artikel 19, welcher

sich auf den Schutz vor Gewaltausübung, Schadenszufügung und Misshandlung bezieht. (Bager; Elsuni 2013, S. 48)⁴

Auf europäischer Ebene bedeutsam für die rechtliche Rahmung von trans* Jugendlichen, speziell im schulischen Kontext, ist die Empfehlung des Ministerkomitees über Maßnahmen zur Bekämpfung von Diskriminierung aufgrund von sexueller Orientierung oder Geschlechtsidentität. Der Europarat fordert darin alle Mitgliedsstaaten auf, angemessene (gesetzgebende) Maßnahmen zu ergreifen, um eine sichere Umgebung für Kinder und Jugendliche zu schaffen, in der keine Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität stattfindet und gegenseitige Achtung und Toleranz gefördert wird. Weiterhin wird dazu aufgerufen, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien bereitzustellen, die objektiv über sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität informieren. (Ministerkomitee des Europarates 2010)

2.3.2 Rechtliche Grundlagen in der Bundesrepublik Deutschland

„Kinder- und Jugendliche sind Rechtssubjekte und Träger eigener Grundrechte – gegenüber Erziehungsberechtigten, Öffentlichkeit und Staat“ (Bager; Elsuni 2013, S. 46) und somit generell in der Lage, Grundrechte auszuüben. Bedeutsame Grundrechte in Bezug auf trans* Jugendliche, die auch dem zentralen Gedanken des allgemeinen Selbstbestimmungsrechts aus der UN-Menschenrechtskonvention Rechnung tragen, stellen der Schutz der Menschenwürde aus Art. 1 Abs. 1 GG sowie das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit nach Art. 2 GG dar (ebd.).

Besondere Relevanz hat das allgemeine Persönlichkeitsrecht, welches aus Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 1 Abs. 1 GG entwickelt wurde und den Intim- und Sexualbereich als Teil der Privatsphäre schützt. Demnach sichert das Grundgesetz jedem Menschen ein Recht auf das selbstbestimmte Finden und Erkennen der eigenen Geschlechtsidentität zu und stellt die Frage, welchem Geschlecht sich ein Mensch zugehörig empfindet, unter verfassungsrechtlichen Schutz. (BVerfG 1996)

Bei der Betrachtung der rechtlichen Situation minderjähriger trans* Menschen spielen Rechte von Eltern eine essenzielle Rolle. Das Grundgesetz definiert in Art. 6 Abs. 2 die Pflege und Erziehung von Kindern als natürliches Recht und primäre Pflicht von Eltern.

⁴ Katharina Bager und Dr. Sarah Elsuni wurden im Rahmen einer Rechtsexpertise, welche von der Berliner Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung 2012 veranlasst wurde, für ein rechtswissenschaftliches Fachgutachten zu häufig auftretenden rechtlichen Fragen im Zusammenhang mit minderjährigen trans* Personen beauftragt.

Reglementiert wird dieses Elternrecht im BGB, welches die elterliche Sorge nach § 1626 Abs. 1 unter anderem als Sorge für die Person des Kindes definiert.

„Elterliche Pflege und Erziehung soll dazu dienen, dass sich das schutz- und hilfsbedürftige Kind zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit innerhalb der sozialen Gemeinschaft entwickeln kann. Dies bedingt, mit zunehmendem Alter, ein Heranführen des Kindes an die Selbstständigkeit: Beteiligung an Entscheidungen, Rücksichtnahme auf Bedürfnisse und Wünsche, Eröffnen bestimmter Bereiche selbstverantwortlichen Handelns“ (Bager; Götttsche 2015, S. 121).

Bedeutsam im vorliegenden Kontext ist die gesetzliche Vertretungsmacht nach § 1629 BGB, welche unter anderem bei rechtlichen und medizinischen Fragestellungen wirksam wird. Zwar ist geregelt, dass die Vertretung immer am Wohl des Kindes ausgerichtet sein muss, jedoch nicht, ab wann eine minderjährige Person medizinische Entscheidungen eigenständig und unabhängig von der Zustimmung der Eltern treffen kann. Es ist lediglich festgeschrieben, dass die elterliche Sorgebefugnis mit steigender Fähigkeit des Kindes zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortung weicht (ebd., S. 121 f.).

Ergänzend hierzu ist das staatliche Wächteramt nach Art. 6 GG anzuführen. Dies stellt das Kindeswohl unter besonderen Schutz und ermöglicht eine staatliche Intervention, wenn der Verdacht besteht, dass Eltern ihrer Pflicht nicht nachkommen und das Wohl des Kindes gefährdet ist. Das Kindeswohl ist ein undefinierter Rechtsbegriff, der durch Gerichte oder Behörden auszulegen ist. Kritisch zu hinterfragen ist im Kontext von minderjährigen trans* Personen vor allem, ob bei der Frage nach dem Kindeswohl der „Schwerpunkt auf Schutz und Fürsorge von Kindern durch Erwachsene [gelegt wird], und damit auch Handlungen (allein) im Interesse der zuständigen Erwachsenen [gerechtfertigt werden]“ (ebd., S. 123) oder ob das Kind dabei in seinem Subjektstatus anerkannt wird.

Weitere gesetzliche Regelungen, die die Position von minderjährigen trans* Menschen stärken, finden sich im SGB VIII § 1 gewährt jungen Menschen ein Recht auf Förderung der Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, deren Verwirklichung durch die Jugendhilfe unterstützt werden soll. Zudem wird ihnen nach § 8 ein Recht auf Partizipation zugesprochen. Sie sind „an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“ (SGB VII, § 8, Abs. 1), besitzen das Recht, „sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden“ (SGB VIII, § 8, Abs. 2) und haben nach Abs. 3 das Recht auf Beratung in Not- und Konfliktlagen ohne Kenntnis der Eltern.

Ein weiteres Gesetz, welches speziell für trans* Jugendliche unumgänglich ist, die eine gerichtliche Änderung des Vornamens oder des Geschlechtseintrags im Personenstandsregister erwirken wollen, ist das Transsexuellengesetz (TSG). Das Mindestalter von 25 Jahren, welches mit der Verabschiedung des Gesetzes 1980 als Voraussetzung festgelegt wurde, wurde bereits 1982 durch das Bundesverfassungsgericht als verfassungswidrig erklärt, da es gegen die Gleichheit vor dem Gesetz nach Art. 3 Abs. 1 GG verstößt (BVerfG 1982). Somit ist es grundsätzlich auch Minderjährigen unter Zustimmung ihres gesetzlichen Vertreters möglich, ein Verfahren zur Änderung des Vornamens oder Personenstandes zu betreiben (Augstein 2012). Das TSG regelt dazu in § 3 Abs. 1, dass das Verfahren bei geschäftsunfähigen⁵ Personen durch einen gesetzlichen Vertreter geführt werden muss. Dieses bedarf jedoch der Genehmigung des Familiengerichts sowie der persönlichen Anhörung des Kindes. Zu begründen ist dies mit der beschriebenen staatlichen Wächterfunktion, die an dieser Stelle einer Missbrauchskontrolle dient (Bagger; Göttsche 2015, S. 132). Eine gesonderte gesetzliche Regelung für Personen zwischen 7 und 18 Jahren ist jedoch nicht getroffen. Großes Konfliktpotenzial besteht, wenn der Wunsch einer minderjährigen trans* Person mit der Position der Eltern kollidiert und diese die Zustimmung zu einem Verfahren nach dem TSG verwehren. Zwar greifen hier die oben angeführten rechtlichen Möglichkeiten zum Schutz der Grund- und Selbstbestimmungsrechte von Kindern und Jugendlichen, jedoch geht solch ein Verfahren in der Praxis mit einer hohen Belastung einher⁶, die für Jugendliche ohne Unterstützung von Seiten der Eltern noch gravierender ausfällt. Wurde ein Verfahren zur Namensänderung abgeschlossen, so besteht ab Rechtskraft der Vornamensänderung ein gesetzlicher Anspruch auf eine der empfundenen Geschlechtszugehörigkeit entsprechenden Anrede, welche durch den neuen Vornamen ausgedrückt wird, in verbaler und schriftlicher Form (BVerfG, 1996). Für die weiteren Betrachtungen relevant ist an dieser Stelle, dass trans* Jugendliche bereits vor Rechtskraft mit dem neuen Vornamen angesprochen werden können und auch schriftliche Unterlagen wie beispielsweise Zeugnisse entsprechend der empfundenen Geschlechtszugehörigkeit ausgestellt werden können, da aus rechtlicher Sicht keine Vorschriften existieren, die dem widersprechen (Augstein 2013, S. 3 f.).

Verbunden mit dem TSG ist die Frage nach der Rechtmäßigkeit medizinischer Behandlungen bei minderjährigen trans* Personen. „Die Rechtsordnung trifft keine Aussage über den ‚richtigen‘ Zeitpunkt für hormonelle oder chirurgische

⁵ Geschäftsunfähig sind nach § 104 BGB alle Personen bis zur Vollendung des siebten Lebensjahres.

⁶ Diese ergibt sich u. a. aus den nach § 1 Abs. 1 Satz 1 und 2 TSG definierten Voraussetzungen für ein TSG-Verfahren. So bedarf es einem seit mindestens drei Jahren bestehenden Zwang, dem anderen Geschlecht anzugehören und es muss anzunehmen sein, dass sich das Zugehörigkeitsempfinden zu einem Geschlecht nicht mehr ändert. Weitere Voraussetzungen sind gerichtlich eingeholte Gutachten von zwei unabhängig voneinander agierenden Sachverständigen nach § 4 Abs. 3 TSG.

geschlechtsangleichende Maßnahmen“ (Bager; Götsche 2015, S. 130). Vielmehr verlangt sie nach einer Betrachtung der individuellen Situation, die zwischen dem Risiko einer Fehldiagnose und dem Leidensdruck, der durch eine medizinische Behandlung des jungen Menschen z. T. erheblich gelindert werden kann, abwägt (ebd.). Ungeklärt ist an dieser Stelle die Frage nach der Einwilligungsfähigkeit von Minderjährigen, wenn Eltern den Wunsch nach einer medizinischen Behandlung ablehnen. Ein Urteil des Bundesgerichtshofes von 1958 besagt dazu, dass eine minderjährige Person in einen Eingriff in die eigene körperliche Unversehrtheit einwilligen kann, wenn sie „nach seiner geistigen und sittlichen Reife die Bedeutung und Tragweite des Eingriffs und seiner Gestattung zu ermessen vermag“ (BGH 1958). Die Entscheidung, ob eine entsprechende Reife und damit eine Einwilligungsfähigkeit vorliegt, obliegt dabei dem*der Arzt*Ärztin, wobei hier anzumerken ist, dass keine festgeschriebenen Kriterien für diese Entscheidung existieren.

Diese Freiheit, die jungen Menschen bei der Einwilligung in medizinische Behandlungen eingeräumt wird, stößt jedoch an seine Grenze, wenn es um das Schließen eines Behandlungsvertrages geht, da es sich hierbei um ein Rechtsgeschäft handelt⁷. Für den Fall, dass Eltern einem Behandlungsvertrag nicht zustimmen, bleibt minderjährigen trans* Personen lediglich die Option einer Anrufung des Familiengerichts, die bei Vorliegen einer Kindeswohlgefährdung die Einwilligung in eine Behandlung ersetzen kann (Bager; Elsuni 2013, S. 69 f.).

2.3.3 Rechtliche Grundlagen im Bundesland Sachsen

Auch in Sachsen existieren gesetzliche Grundlagen sowie Empfehlungen, die geschlechtliche Vielfalt im landesrechtlichen Kontext verorten.

Im September 2017 wurde der Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen (LAP) durch das Sächsische Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt (SMS)⁸ verabschiedet, welcher als Auftrag aus dem Koalitionsvertrag 2014 – 2019 zwischen der sächsischen CDU und SPD entstand. Laut Petra Köpping, der damaligen Staatsministerin für Gleichstellung und Integration, „stellt[e] die Sächsische Staatsregierung [damit] die Weichen für eine gezielte Bekämpfung von Diskriminierung

⁷ Das BGB sieht dazu vor, dass Minderjährige bis zur Vollendung des siebten Lebensjahres geschäftsunfähig sind (§ 104) und nach Vollendung des siebten Lebensjahres eine beschränkte Geschäftsfähigkeit vorliegt (§ 106), wodurch nach § 107 der Abschluss von Rechtsgeschäften der Einwilligung des gesetzlichen Vertreters bedarf.

⁸ Das Sächsische Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt hieß bis zu seiner Umbenennung im Jahr 2019 Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz. Die verwendete Publikation ist vor 2019 erschienen, wodurch der alte Name in der Quellenangabe verzeichnet ist, aufgrund der Genauigkeit jedoch der neue Name Anwendung im Fließtext findet.

und für die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Sachsen“ (SMS 2017, S. 3). Erstellt wurde der LAP unter der Federführung des Referats Gleichstellung und Integration. In sechs thematischen Workshops wurden durch Vertreter*innen von LSBTTIQ* Vereinen und Verbänden sowie zivilgesellschaftlicher Organisationen gemeinsam Vorschläge für Handlungsfelder, Ziele und Maßnahmen erarbeitet. Zusätzlich wurde ein Beirat gegründet, der diese Anregungen präziserte und die Ergebnisse für die Erstellung durch das Referat Gleichstellung protokollierte. (ebd., S. 11 ff.)

Der LAP beinhaltet insgesamt sechs Handlungsfelder mit unterschiedlichen Zielstellungen, zu deren Erreichung 45 Maßnahmen und Zuständigkeiten festgelegt wurden. Relevante Ziele für den vorliegenden Kontext sind u. a.:

- Schaffung von Diskriminierungsfreiheit und Verbesserung der Akzeptanz im Unterricht und Schulalltag,
- Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern zu den Themen geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung,
- Förderung von Projekten zur Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. (ebd., S. 19 ff.)

Zu dem LAP sind unterschiedliche Stellungnahmen von Vereinen und Verbänden, die zum Teil am Entstehungsprozess beteiligt waren, erschienen. Die LAG Queeres Netzwerk Sachsen bezeichnet ihn im Rahmen sächsischer Verhältnisse als „gleichstellungspolitischer Meilenstein für Politik und Gesellschaft“ (Borrego 2019, S. 4). Doch weist sie, ähnlich wie der Lesben- und Schwulenverband (LSVD), darauf hin, dass er nicht den Erwartungen der Beteiligten entspricht, da viele Ideen und Vorschläge keine Beachtung fanden (LSVD Sachsen 2017).

Ein entscheidender Schritt, der bereits vor Verabschiedung begangen wurde, ist die Novellierung der Richtlinie zur Förderung der Chancengleichheit, die seit März 2016 um den Fördergegenstand Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt erweitert wurde und somit Projekte zur Umsetzung von Maßnahmen des LAP ermöglicht (SMS 2017, S. 16).

Eine gesetzliche Grundlage auf Landesebene liefert das Sächsische Schulgesetz:

„Ziel der Familien- und Sexualerziehung ist es, die Schüler altersgemäß mit den biologischen, ethischen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit des Menschen vertraut zu machen und auf das Leben in Partnerschaft und Familie vorzubereiten. Die Sexualerziehung soll für die unterschiedlichen Wertvorstellungen auf diesem Gebiet offen sein“ (SächsSchulG, § 36, Abs. 1).

Demnach schreibt es die Akzeptanz geschlechtlicher Vielfalt als Ziel von Sexualerziehung und damit als Aufgabe von Schule fest. In § 1 Abs. 5 Satz 4 wird der Auftrag festgelegt, Schüler*innen dahingehend zu erziehen, dass sie „allen Menschen vorurteilsfrei (...) begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung“ und gleichzeitig „für ein diskriminierungsfreies Miteinander“ eintreten.

Als Ergänzung zu § 36 SächsSchulG zählt der Orientierungsrahmen für Familien- und Sexualerziehung des sächsischen Staatsministerium für Kultus. Er soll Lehrer*innen umfangreiche Informationen zur Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages sowie zu Zielen und Aufgaben von Familien- und Sexualerziehung bieten. Mit der Überarbeitung des Orientierungsrahmen im Jahr 2016, was auch als Maßnahme im LAP festgehalten wurde, wurden unter anderem die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aufgegriffen. Die Neufassung bezieht explizit Stellung zur Offenheit gegenüber geschlechtlicher Vielfalt:

„Bei der Thematisierung von Geschlechtlichkeit (Sex und Gender, männlich/weiblich, Jungen/Mädchen, Männer/Frauen) ist zu beachten, dass es Kinder und Jugendliche in der Lerngruppe geben kann, die sich physisch oder psychisch nicht den traditionellen Kategorien von männlich und weiblich zuordnen lassen bzw. sich selbst nicht zuordnen können - unabhängig vom angeborenen eindeutigen oder uneindeutigen anatomischen Geschlecht. Deshalb ist beim Sprechen über die Geschlechter Rücksicht auf Kinder und Jugendliche zu nehmen, die aktuell oder in Zukunft durch Homo- oder Bisexualität, Intersexualität, Transgender oder Transsexualität eine Orientierung bzw. einen Lebensstil jenseits heterosexueller Normen leben bzw. leben werden. Dies erfordert von Lehrerinnen und Lehrern ein hohes Maß an Selbstkontrolle und Sensibilität beim Unterrichten und in der alltäglichen Interaktion einerseits und Achtsamkeit gegenüber diskriminierendem Verhalten und Sprechen von Schülerinnen und Schülern andererseits“ (SMK 2016, S. 4).

Abgesehen davon weist der Orientierungsrahmen eine starke Orientierung am binären Geschlechtersystem auf, was u. a. durch die wiederholte explizite Unterscheidung von Mädchen und Jungen deutlich wird. Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass er eine Grundlage für Lehrer*innen bietet, Aspekte geschlechtlicher Vielfalt im Unterricht zu thematisieren und somit einerseits Diskriminierung vorzubeugen und andererseits Akzeptanz und Toleranz gegenüber dem Thema zu fördern. Er beschreibt nicht nur die fachspezifische und fächerverbindende Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, sondern benennt auch explizit außerschulische Bildungsangebote als wichtig für eine

gelingende Familien- und Sexualerziehung. Ferner werden Lehrkräfte dazu angeregt, „fachdidaktisch-sexualpädagogische Angebote zur Familien- und Sexualerziehung [zu] nutzen, damit sie ihrer unmittelbaren pädagogischen Verantwortung in diesem Themenfeld gerecht werden können“ (ebd., S. 10).

2.4 Forschungsergebnisse zu Transidentität im Jugendalter

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Lebenssituation von Jugendlichen allgemein skizziert wurde und verschiedene theoretische und rechtliche Grundlagen von Transidentität vorgestellt wurden, wird im folgenden Abschnitt der Blick auf junge trans* Menschen geworfen. Nach einer Darstellung statistischer Erkenntnisse und bestehender Forschungsergebnisse erfolgt eine Beschreibung der speziellen Lebenslage von trans* Jugendlichen.

2.4.1 Allgemeiner Forschungsstand

Eine der ersten Fragen, die sich bei einer Auseinandersetzung mit einzelnen Personengruppen zwangsläufig stellt, ist die Frage nach deren statistischem Auftreten. Dabei wird jedoch schnell deutlich, dass keine offiziellen Angaben zur Anzahl von in Deutschland lebenden trans* Personen existieren. Laut der Antidiskriminierungsstelle des Bundes reichen Schätzungen von 2.000 bis 100.000 trans* Personen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes o. D.). Dies hat vielfältige Gründe, die von der Deutschen Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e. V. (dgti) ausführlich dargestellt werden. Zusammenfassend lässt sich dies darauf zurückführen, dass keine allgemein anerkannte Definition von trans* existiert, wodurch einzelne Statistiken auch keine genaue Angabe zur Anzahl von trans* Personen wiedergeben können. Es werden oft nur medizinische oder juristische Aspekte in den Blick genommen, etwa die Anzahl der als transsexuell diagnostizierten Personen, die Anzahl chirurgischer Eingriffe zur Geschlechtsangleichung oder die verzeichneten Personenstandsänderungen. Interessenverbände und Organisationen für trans* Menschen berücksichtigen hingegen auch diejenigen Personen, die weder medizinisch noch juristisch erfasst werden. (Regh et al. 2021)

Somit finden sich auch keinerlei belastbare Aussagen zur Anzahl von trans* Jugendlichen in Deutschland. Hinzu kommt die Tatsache, dass sich das statistische Erfassen von jungen trans* Menschen im Vergleich zu Erwachsenen noch schwieriger erweist, da oftmals eine normbedingte Zurückhaltung vorherrscht. Einig sind sich die einzelnen Stellen jedoch darüber, dass die Anzahl der trans* Kinder und Jugendlichen eine steigende Tendenz aufweist, was sich nicht zuletzt durch eine steigende Anzahl medizinischer Fälle, Personenstandsänderungen und Beratungsanfragen abzeichnet. Dies lässt sich beispielhaft

aus einer Übersicht der dgti über die Anzahl der ausgestellten Ergänzungsausweise nach Alter und Jahren entnehmen. So lag die Anzahl der ausgestellten Ergänzungsausweise für minderjährige trans* Personen in den Jahren 2001 bis 2011 zwischen einem und zehn, im Jahr 2016 hingegen bei 121. Seit der Einführung des neuen Ergänzungsausweises 2017 wird in der Aufschlüsselung zwar nicht mehr nach dem Alter unterschieden, jedoch ist davon auszugehen, dass der Anstieg von 1101 Ausstellungen im Jahr 2017 auf 3455 Aufstellungen im Jahr 2021 auch eine steigende Anzahl an Ausstellungen für trans* Jugendliche umfasst. (ebd.)

Seit Beginn der 1980er-Jahre widmet sich die Forschung vereinzelt der Lebenssituation von lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen. Anders gestaltet sich die Situation bei trans* Jugendlichen, die erst circa 20 Jahre später in den Blickwinkel des Forschungsinteresses geraten sind, wodurch der Erkenntnisstand vergleichsweise gering ist. Auch heute wird nur in wenigen Studien explizit auf trans* Jugendliche eingegangen, sie laufen vielmehr als „Randgruppe“ mit oder finden keine Beachtung. Beispielsweise werden trans* Kinder und Jugendliche in deutschsprachigen Jugendstudien nicht oder kaum beachtet, so dass sich die Gestaltung der Befragung oft an dem vorherrschenden, binären Geschlechtersystem orientiert. Meist weist schon der allgemeine statistische Teil Mängel auf, indem die Frage nach dem Geschlecht mit binären Antwortkategorien ausgestattet ist. Zwar besitzen die Lebenssituationen von nicht-heterosexuellen Jugendlichen und trans* Jugendlichen viele Schnittpunkte, jedoch existieren innerhalb beider Gruppen spezifische Besonderheiten, die individuell betrachtet werden sollten, um ein genaues Abbild von Lebenslagen vornehmen zu können. Dadurch ist es unabdingbar, dass sich die Forschung ausdrücklich mit trans* Jugendlichen befasst. (Krell; Oldemeier 2018, S. 25; Kugler 2017, S. 365)

Einen Beitrag dazu hat das Deutsche Jugendinstitut (DIJ) mit bisher vier Projekten geliefert, in welchen sie Erfahrungen von LSBT*Q-Jugendlichen in vielfältigen Lebensbereichen untersuchten. Das erste Projekt war eine explorative Pilotstudie zu Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen und schwulen Jugendlichen in Deutschland. Im Verlauf der Studie, die von 2012 bis 2013 stattfand, wurde der Fokus erweitert, so dass auch trans* Jugendliche in die Stichprobe aufgenommen wurden und damit der thematische Zugang neben der sexuellen Orientierung um den Aspekt der Geschlechtsidentität erweitert wurde. Diese Entwicklung war wegweisend für die anschließenden Projekte. (Krell 2013) Mit den Studien „Coming-out – und dann ...?!“ (2012–2016), „Queere Freizeit“ (2016–2018) und „Erfahrungen von LSBT*Q-Jugendlichen in der beruflichen Bildung“ (2018–2020) wurden erstmals Alltagserfahrungen von LSBT*Q-

Jugendlichen aus Deutschland in den Bereichen Familie, Peer-Group, Bildung, Freizeit und Sport zusammengetragen. (Gaupp 2018, S. 8)

Hinzu kommen einige Forschungsprojekte und Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum, deren Untersuchungsfeld jedoch oft regional begrenzt ist beziehungsweise die aufgrund der qualitativen Ausrichtung keine allgemeingültigen Aussagen für die Zielgruppe der trans* Jugendlichen treffen können. Aus diesem Grund und der für den vorliegenden Kontext geeigneten Darstellung der Ergebnisse, die sich mit weiteren Studien zum Thema decken, werden für die weiteren Betrachtungen die Erkenntnisse der Studie „Coming-out – und dann ...?!“ ausführlicher vorgestellt und weitere internationale und regionale Forschungsergebnisse nur überblicksartig zusammengefasst, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

2.4.2 Zur Lebenssituation - „Coming-out – und dann ...?!“

Das Forschungsprojekt „Coming-out – und dann ...?!“ setzt sich aus einer quantitativen Datenerhebung sowie einem qualitativen Zugang in Form von Interviews zusammen. In den Interviews fanden Krell und Oldemeier heraus, dass das Bewusstwerden darüber, nicht dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht zuzugehören, häufig schon frühzeitig einsetzt und sich meist in einem Gefühl von „Anderssein“ äußert. Dies deckt sich mit den quantitativen Ergebnissen der Befragung, bei der 27,9 % der befragten jungen Menschen angaben, dass sie es schon immer wussten und 26,9 % es nicht mehr genau wissen. Knapp 11 % waren zum Zeitpunkt der Bewusstwerdung unter 10 Jahre, 22,3 % zwischen 11 und 16 Jahre und lediglich 12,1 % älter. Als Erschwernis im Prozess der Bewusstwerdung, auch inneres Coming-out genannt, gaben viele Jugendliche fehlende Informationen über trans* Lebensweisen an, da sie dadurch häufig nicht in der Lage waren, ihre Empfindungen entsprechend zuzuordnen. Der Verlauf dieses Prozesses ist oft durch eine Phase der Unterdrückung der eigenen Gefühle gekennzeichnet, in der sie nach außen die an sie gestellten Erwartungen in ihre zugewiesene Geschlechterrolle erfüllen. Innerlich setzen sie sich mit ihrem Erleben auseinander und suchen nach Informationen, die dieses erklären können. Den Prozess des inneren Coming-Outs beschrieben die Befragten überwiegend als belastende Zeit, die sich oft über mehrere Jahre erstreckt und von Bedenken und Ängsten hauptsächlich vor negativen Konsequenzen geprägt ist. In diesem Zusammenhang am häufigsten genannt wurde die Angst, nicht ernst genommen zu werden (79 %), die Angst vor Ablehnung durch die eigene Familie (77 %) sowie die Angst vor Problemen in den Bereichen Schule/Ausbildung/Uni/Arbeitsplatz (65,8 %). (Krell; Oldemeier 2018; S. 141-147)

Von Beginn der Bewusstwerdung der transgeschlechtlichen Identität bis zum ersten äußeren Coming-Out vergingen bei trans* Mädchen/Frauen ca. sieben Jahre, bei trans* Jungen/Männern ca. vier Jahre und bei gender*diversen Jugendlichen knapp drei Jahre.⁹ Ferner lässt sich aus den erhobenen Daten ablesen, dass die Hälfte der befragten Jugendlichen erst nach der Volljährigkeit das erste äußere Coming-out hatte. Als zentrale Gründe, die zu diesem führten, gaben 50,4 % an, dass sie mit jemandem über die eigenen Gefühle sprechen und 48,9 %, dass sie sich nicht mehr verstellen wollten. Lediglich 2,1 % der befragten Jugendlichen waren von einem Fremddouting betroffen. Das erste Gespräch über die eigenen geschlechtlichen Empfindungen fand bei 19,8 % mit der besten Freundin statt und bei 18,4 % mit der Mutter. Im Vergleich dazu wählten nur 1,1 % den Vater als ersten Adressaten. Das Going public setzten dreiviertel der Befragten durch ein persönliches Gespräch um, 23 % wählten den schriftlichen Weg und 4 % ein Telefongespräch. Die Reaktion auf ihr Coming-Out schätzen knapp 82 % als „eher gut“ oder „sehr gut“ ein und nur ca. 18 % als „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“. Daran zeigt sich, dass die beschriebenen Ängste und Bedenken bei einem Großteil nicht eingetreten sind. Das eigene Erleben beschrieben 34 % der befragten jungen Menschen als „einfach“, 38 % als „mittel“ und 27 % als „schwierig“. Die Aufschlüsselung der Ergebnisse nach den einzelnen Teilgruppen ergab, dass 37 % der trans* weiblichen Befragten das erste Coming-out als „schwierig“ empfunden haben, hingegen 28 % der trans* Männlichen und nur 20 % der gender*diversen jungen Menschen. (ebd., S. 148-157)

Als mögliche Erklärung dafür führen Krell und Oldemeier die Aussage von Jannik Franzen und Arn Sauer an „gemeinsam sei allen Männlichkeiten die patriarchale Dividende¹⁰“ (Franzen; Sauer 2010, S. 22). „Trans* Frauen sind nicht (mehr) dieser „Männlichkeit“ zugehörig, die ihnen bei Geburt zugewiesen wurde und ‚verlieren‘ somit diesen allgemeinen Vorteil. Trans* Männer wiederum ‚gewinnen‘ dazu“ (Krell; Oldemeier 2018, S. 156, Hervorheb. i. O.).

Die Untersuchung ergab, dass nach dem ersten äußeren Coming-out die weiteren Verläufe stark von den möglicherweise folgenden Wünschen nach medizinischen und/oder rechtlichen Maßnahmen abhängig sind. Beispielsweise besteht für junge Menschen, die

⁹ „Jungen werden mit weiblichen Körpermerkmalen als „Mädchen“ geboren (trans* Junge/Mann), Mädchen mit männlichen Körpermerkmalen als „Jungen“ (trans* Mädchen/Frau)“ (Krell; Oldemeier 2018, S. 19). „Die Gruppe „gender*divers“ umfasst Jugendliche mit alternativen Selbstbezeichnungen (z. B. Transgender) sowie Jugendliche, die ihre geschlechtliche Identität nicht kategorisieren wollen“ (Krell; Oldemeier 2015, S. 10).

¹⁰ „(...) Raewyn Connell prägte die Formulierung der patriarchalen Dividende als den Vorteil, den Männer als Gruppe davon haben, dass die ungleiche Geschlechterordnung aufrechterhalten wird. Geldeinkommen ist nicht die einzige Form von Nutzen. Weitere sind Autorität, Respekt, Dienstleistungen, Sicherheit, Wohnung, Zugang zu institutioneller Macht, emotionale Unterstützung und Kontrolle über das eigene Leben“ (Connell 2013, S. 192, zit. n. Krell; Oldemeier 2018, S. 156).

eine Personenstandsänderung und/oder Transition beginnen oder durchgeführt haben weniger oft eine Notwendigkeit, andere über ihre Transgeschlechtlichkeit aufzuklären. Bei der Beantwortung der Frage, in welchen Bereichen weitere Coming-Outs stattfinden, zeigt sich, dass die eigene geschlechtliche Zugehörigkeit in alltäglichen Kontexten wie in der engeren Familie und dem Freundeskreis eine große Rolle spielt, in oberflächlicheren Kontexten wie religiösen Gemeinden oder Sportvereinen jedoch als nicht so wichtig erachtet wird. (ebd., S. 157 ff.)

Einen Schwerpunkt des Forschungsprojektes stellt die Frage nach Alltags- und Diskriminierungserfahrungen in zentralen sozialen Kontexten dar. Während der Untersuchung wurde deutlich, dass die Familie eine essenzielle Bedeutung für junge trans* Menschen hat. Umso relevanter sind die Aussagen der befragten Jugendlichen zu Diskriminierungserfahrungen innerhalb der eigenen, engeren Familie. 78,6 % haben die Erfahrung gemacht, dass ihre geschlechtliche Identität nicht ernst genommen wurde, bei 61,4 % wurde sie absichtlich ignoriert und bei 56,7 % nicht mitgedacht. Beleidigungen oder Beschimpfungen mussten 19,5 % erfahren, Ausgrenzung 12,6 % und körperliche Angriffe 3,7 %. Die Überbetonung der geschlechtlichen Identität haben 16,7 % der Jugendlichen erlebt und ein Outing gegen den eigenen Willen mussten 13 % erfahren. Das Belastungsempfinden durch diese Diskriminierungserfahrungen wurde durchschnittlich mit 6,12 auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 10 (sehr stark) angegeben.

Die gleiche Frage wurde auch für die Bereiche Bildungs- und Arbeitsorte und Freundeskreis gestellt. Gemeinsam ist fast allen der befragten Jugendlichen, dass sie einem Coming-Out in der Pflichtschulzeit aus dem Weg gegangen sind, da dies auch der Bereich ist, in dem die größten Ängste vor negativen Reaktionen bestehen. 54 % der jungen Menschen, die ein Coming-Out an einem Bildungs- oder Arbeitsort verwirklicht haben, haben schlechte Erfahrungen gemacht. Die häufigsten Diskriminierungserfahrungen waren dabei, dass die geschlechtliche Identität nicht mitgedacht (56 %) oder nicht ernst genommen wurde (47 %) sowie Beschimpfungen und Beleidigungen (44,6 %). Die Erfahrungen mit ihren Lehrer*innen bewerteten die Befragten sehr konträr. Einerseits berichteten sie davon, dass knapp die Hälfte der Lehrer*innen homo- und transphobe Äußerungen von Mitschüler*innen nicht duldeten und auch einschritten, wenn jemand aufgrund von LSBT*Q Lebensweisen geärgert wurde. Bei der anderen Hälfte kam es jedoch zu abwertendem Verhalten, zum Beispiel indem Lehrer*innen über LSBT*Q Witze lachten oder geschlechtsuntypisches Verhalten verspotteten.

An dieser Stelle werden Unterschiede nach Wohnort und geschlechtlichem Zugehörigkeitsempfinden sichtbar. So waren trans* Jugendliche, die in einer Großstadt leben weniger oft mit den genannten Diskriminierungserfahrungen konfrontiert als jene, die in einem

Dorf oder einer Kleinstadt leben. Weiterhin konnte herausgefunden werden, dass das Coming-Out für trans* Jungen/Männer tendenziell „einfacher“ war (55 %) als für trans* Mädchen/Frauen (36 %) oder gender*diverse Jugendliche (34,6 %). Das durchschnittliche Belastungsempfinden von 6,24 gleicht dem im Kontext Familie.

Der Bereich Freundeskreis spielt für die befragten jungen Menschen in Bezug auf Ängste und Sorgen eher eine untergeordnete Rolle, sondern wird vielmehr als Ressource in Hinblick auf Unterstützung angesehen. Insgesamt empfanden knapp 65 % der Befragten ihr Coming-out im Freundeskreis als „einfach“. Dies mag auch daran liegen, dass bei der Gestaltung des eigenen Freundeskreises ein hohes Maß an Autonomie herrscht und ein Eingehen oder Abwenden von Freundschaften im Vergleich zu den Bereichen Familie und Bildung/Arbeit ohne weitreichendere (rechtliche) Konsequenzen jederzeit möglich ist. Doch auch in diesem Bereich gaben 54 % der Befragten an, schlechte Erfahrungen gemacht zu haben. So wurde bei 51,8 % die Geschlechtsidentität nicht mitgedacht, 45,2 % wurden nicht ernst genommen und bei 26,5 % wurde die Transgeschlechtlichkeit ignoriert. Beschimpfungen, Beleidigungen und Ausgrenzung haben 18,1 % erfahren, 2,4 % körperliche Angriffe und 1,8 % die Androhung von Gewalt. Bei der Aufschlüsselung nach dem Wohnort zeigt sich erneut, dass junge Menschen in Großstädten weniger oft solche Erfahrungen machen als diejenigen in kleineren Städten oder ländlichen Regionen.

Weiterhin zeigte sich, dass auch die Öffentlichkeit keinen diskriminierungsarmen Raum darstellt. Knapp die Hälfte der befragten jungen Menschen haben in alltagsnahen Situationen wie in öffentlichen Verkehrsmitteln, der Nachbarschaft, Supermärkten oder Schwimmbädern Diskriminierungen aufgrund von Transgeschlechtlichkeit erfahren. Dabei berichteten 39 % von sexuell konnotierten Übergriffen im öffentlichen Raum. (ebd., S. 161-178)

Betrachtet man die negativen Erfahrungen, die junge trans* Menschen in unterschiedlichen Kontexten gemacht haben zusammen, lässt sich auch eine Begründung für die am häufigsten vorherrschende Angst des „nicht-ernst-genommen-Werdens“ finden.

Weitere bedeutsame Erkenntnisse der Studie sind die Erfahrungen mit medizinischen oder rechtlichen Maßnahmen zur Geschlechtsanpassung. Von den befragten jungen Menschen haben 82 % eine Personenstandsänderung durchgeführt, sind noch dabei oder haben diese vor. Hormonelle Maßnahmen werden von knapp 83 % genutzt oder angestrebt und 79 % haben operative Maßnahmen vornehmen lassen, sind gerade dabei oder planen diese. Den Transitionsmaßnahmen ist gemeinsam, dass die oft zeitintensive Suche nach einer kompetenten medizinischen Fachkraft im Vorfeld als sehr belastend empfunden wurde. Die Hoffnungen, die junge trans* Menschen in den ersten Kontakt zu Ärzt*innen und/oder Therapeut*innen setzten, konnten größtenteils nicht erfüllt werden.

Das Finden einer passenden medizinischen Fachkraft wird von vielen jedoch als bedeutende Hilfe und Unterstützung angesehen. Als weiterer zentraler Belastungsfaktor wird von 46 % die notwendige psychologische Begutachtung im Rahmen der Personenstandsänderung angesehen. Die Befragung ergab außerdem, dass nach einer erfolgreichen Transitionsmaßnahme eine deutliche Erleichterung bei den jungen Menschen darüber eingetreten ist, zukünftig den Alltag in ihrer empfundenen geschlechtlichen Identität leben zu können. (ebd., S. 179-183)

Zusammenfassend haben Krell und Oldemeier unterstützende und einschränkende Bedingungen für ein Coming-out angeführt. Als förderlich auf struktureller Ebene nennen sie den Wohnort in einer Großstadt sowie örtlich erreichbare Beratungs- und Freizeitangebote. Hinderlich hingegen sind ländliche oder kleinstädtische Wohnorte und die umfangreichen rechtlichen Vorgaben für Transitionsmaßnahmen. Auf der sozialen Ebene beeinflussen die Ansichten von Familienmitgliedern, Mitschüler*innen, Lehrer*innen, Kolleg*innen und Arbeitgeber*innen den Coming-out-Prozess erheblich. Als förderlich wird hier die Unterstützung von Freund*innen sowie die Sensibilität dieser im Umgang mit der geschlechtlichen Identität angeführt. Ergänzend dazu kann sich die Reaktion auf das erste Coming-Out entweder positiv oder negativ auf die öffentliche Bekanntgabe der Transgeschlechtlichkeit auswirken. Die letzte Ebene, die von Krell und Oldemeier angeführt wird, ist die individuelle. Die Ergebnisse führen zu dem Schluss, dass der Coming-out-Prozess bei niedriger Bildung als einfacher empfunden wurde. Auch das Alter hat sich als einschränkender Faktor herausgestellt, denn je älter trans* Jugendliche sind, umso schwerer fällt ihnen eine öffentliche Bekanntgabe. Als zentralen Faktor bei der Unterstützung eines Coming-out sehen die Autor*innen eine starke Selbstwirksamkeit sowie eine ausgeprägte Kompetenz zur Selbstfürsorge. (ebd., S 183-187)

2.4.3 Zu Bedarfen – „Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde“

Das Jugendprojekt „TRANS* – JA UND?!“ führte im Jahr 2015 bundesweit vier Empowerment-Workshops für junge trans* Menschen von 14 bis 26 Jahren durch. Ergänzend dazu wurden eine partizipative, community-basierte Begleitforschung¹¹ in Form von drei Fokusgruppen-Interviews mit jeweils fünf Teilnehmer*innen zu Lebenssituationen und Bedarfen durchgeführt. Die Teilnehmenden wünschten sich einen offenen und selbstverständlichen Umgang mit Transgeschlechtlichkeit in allen Lebensbereichen, eine breitere

¹¹ Das Forschungsprojekt wurde von Mitgliedern der trans* Community selbst konzipiert und in Zusammenarbeit mit den befragten trans* Jugendlichen durchgeführt, wodurch die klassischen Rollen von Forschenden und Befragten aufgehoben wurden. Die Teilnehmenden hatten jederzeit die Möglichkeit zu partizipieren, zum Beispiel an der Gestaltung des Leitfadens oder an der Interpretation der Ergebnisse. So konnten sie auch am Ende die Ergebnisse der Autor*innen korrigieren und re-interpretieren. (Sauer; Meyer 2016).

Akzeptanz von nicht-binären Identitäten sowie mehr Informationen für die Gesellschaft und Öffentlichkeit. Ergänzend wird hier der Bedarf nach sozialer Anerkennung durch die richtige Verwendung gewünschter Namen und Pronomen genannt, der mit einem unbürokratischen Respektieren der Geschlechtlichkeit in Institutionen einhergeht. Weiterhin wünschen sie sich bereits ab dem Kindergarten ausführliche Informationen zum Thema sowie konsequente Maßnahmen gegen Diskriminierung. Es stellte sich heraus, dass die Teilnehmenden mehrheitlich die Erfahrung gemacht haben, dass Lehrkräfte oft über wenig Wissen zu geschlechtlicher Vielfalt verfügen und große Unsicherheiten im Umgang mit dem Thema aufweisen. Auch der Wunsch nach dem Ausbau von Unterstützungsmöglichkeiten, die räumlich erreichbar sind, sowie ein Vorhandensein von trans* Menschen in den Medien als positive Vorbilder nimmt einen großen Stellenwert bei den Befragten ein. Aufgrund der geringen Zahl der Teilnehmenden können die Ergebnisse zwar nicht als repräsentativ für alle jungen trans* Menschen gelten, bilden jedoch Bedarfe ab, die im Kontext der vorliegenden Arbeit als wichtig erachtet werden und von denen auszugehen ist, dass eine Vielzahl von trans* Jugendlichen ähnliche Bedarfe aufweist. (Sauer; Meyer 2016)

2.4.4 Weitere internationale Forschungsergebnisse

Im Mai 2020 wurden die Ergebnisse der Onlineumfrage „A long way to go for LGBTI equality“ von der EU-Grundrechteagentur FRA veröffentlicht. An dem zweiten großen LGBTI-Survey haben sich Menschen aus 30 Ländern beteiligt, davon ca. 16.000 Menschen aus Deutschland, wodurch sie zu dieser Zeit auch die größte Studie zu Erfahrungen von LSBTI in Deutschland ist. Der Anteil der teilnehmenden trans* Personen aus Deutschland lag bei ca. 2750. Der LSVD hat diese Ergebnisse übersetzt und in einzelne Lebensbereiche unterteilt, u. a. in den Bereich Schule und Unterricht. Demnach sind 69 % der befragten trans* Menschen in der Schule bei niemanden geoutet und nur 4 % gehen sehr offen mit ihrer geschlechtlichen Identität um. 40 % der Befragten gaben an, dass sie innerhalb der letzten zwölf Monate durch schulisches Personal diskriminiert wurden und 11 %, dass sie während der Schulzeit immer mit negativem Verhalten konfrontiert waren. Auch die Erfahrung von Beleidigungen, Bedrohungen und Verspottung ist mit 60 % sehr hoch. 55 % gaben außerdem an, dass sie während ihrer Schulzeit nie durch eine andere Person in ihren Rechten unterstützt oder verteidigt wurden. Die Frage, ob LGBTI-Themen im Unterricht behandelt wurden, beantworteten 77 % mit Nein. Bei 16 % wurde das Thema mit einem positiven Bezug oder neutral behandelt und bei 4 % mit einem negativen Bezug. (LSVD 2021)

Eine besorgniserregende Erkenntnis aus einer Befragung von 90 trans* Personen in Frankreich im Jahr 2009 ist die Tatsache, dass 69 % der Befragten bereits

Selbstmordgedanken aufgrund ihres trans* Seins und 34 % einen oder mehrere Suizidversuche hinter sich hatten, die meisten davon im Alter von 12 bis 17 Jahre. Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer 2007 im Vereinigten Königreich durchgeführten Studie, wonach 34,4 % aufgrund ihrer Transgeschlechtlichkeit selbstverletzendes Verhalten gezeigt oder aber Suizidversuche unternommen haben. (Kummer 2011, S. 31 f.)

Eine weitere internationale Studie ist das partizipative Forschungsprojekt Trans PULSE Canada, welches 2019 community-basiert umgesetzt wurde und die Auswirkungen sozialer Ausgrenzungen und Diskriminierung auf die Gesundheit von trans* Menschen in Kanada untersuchte. Insgesamt wurden hier 2.873 trans* und nicht-binäre Personen zu diesem Thema befragt. Wichtige Ergebnisse sind u. a., dass die befragten Personen überproportional häufig Viktimisierungserfahrungen machen, wobei viele davon auf körperliche, verbale und sexuelle Belästigungen in jungen Jahren entfallen. Die Rate von trans* Jugendlichen mit psychischen Gesundheitsproblemen ist höher als die von cisgeschlechtlichen Jugendlichen und sie berichteten häufig von Depressionen, autoaggressiven Verhaltensweisen, Suizidgedanken und -versuchen. 2 von 5 der befragten trans* Personen zwischen 14 und 24 Jahren gaben an, im letzten Jahr über Selbstmord nachgedacht zu haben und 1 von 10 hatten einen Selbstmordversuch hinter sich. In Verbindung mit den Erkenntnissen vorausgehender Studien stellte das Forschungsteam fest, dass sich die Unterstützung von Familie und Freund*innen positiv auf die Viktimisierung und die psychische Gesundheit von trans* Jugendlichen auswirkt. Darüber hinaus fanden sie heraus, dass die allgemeine Akzeptanz trans* und nicht-binärer Identitäten wächst und Jugendlichen ihren Alltag zunehmend in ihrem gefühlten Geschlecht leben können. (Navarro et al. 2021)

Diese Erkenntnis führt auch das SMS in der Einleitung zum Landesaktionsplan an. Demnach leiten sie aus einer Vielzahl internationaler und nationaler Studienerkenntnisse ab, dass ein „allgemeiner Trend (...) eine kontinuierliche Verbesserung der Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und ein Rückgang von Homo- und Transphobie im westlichen Kulturkreis in den vergangenen Jahren zu beobachten [ist]“ (SMS 2017, S. 7).

2.4.5 Regionale Forschungsergebnisse

In Deutschland fanden in den letzten Jahren einige regionale Studien zur Lebenssituation von jungen Menschen statt, deren Forschungsgegenstand neben sexueller Vielfalt auch Transgeschlechtlichkeit im schulischen Kontext bildete. So zum Beispiel eine Untersuchung zu sexueller Vielfalt an Berliner Schulen aus dem Jahr 2011. Hier stellte

sich heraus, „dass das Unbehagen gegenüber trans*geschlechtlichen oder nicht geschlechtskonformen Personen auch bei Kindern und Jugendlichen im als weltoffen geltenden Berlin beträchtlich ist“ (Klocke 2016, S. 42). Die Forschenden kamen zu dem Schluss, dass unter den befragten Schüler*innen „Abneigung, Unwissen, Diskriminierung und Verleugnung von Diskriminierung“ (ebd., S. 43) weitverbreitet sind und Lehrer*innen diesem Verhalten nur sporadisch etwas entgegen. Eine weitere Berliner Studie, die im Jahr 2020 veröffentlicht wurde, befasste sich mit der Frage „Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln?“. Zentrale Erkenntnisse im Rahmen einer Bestandsaufnahme der Ist-Situation waren dabei unter anderem, dass „LSBTI*-bezogene Begriffe durch Schüler*innen nach wie vor oft als Schimpfwörter verwendet werden“, „dass Schüler*innen feindselig behandelt werden, weil sie für lsbti* gehalten werden oder sich nicht geschlechtskonform verhalten“, „lsbti* Jugendliche im Bewusstsein von Lehrkräften nach wie vor wenig präsent sind“, „die befragten pädagogischen Fachkräfte nach eigenen Angaben meist auf Diskriminierung reagieren und Geschlechts-Nonkonformität vergleichsweise oft thematisieren, eine selbstverständliche Berücksichtigung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt allerdings nur selten stattfindet“ und „nur zwei von fünf [pädagogischen Fachkräften] die treffendste Definition von Transgeschlechtlichkeit korrekt aus einer vorgegebenen Auswahl von sechs Definitionen identifizieren“ konnten (Klock et al. 2020, S. 7 f.).

Eine hessische LSBT*Q Jugendstudie untersuchte die Alltagserfahrungen queerer junger Menschen. Dabei wurden auch konkrete Ergebnisse von trans* Jugendlichen in Bereich der Schule herausgearbeitet. Die Befragten berichteten häufig von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen durch Lehrkräfte, Mitschüler*innen oder auch Schulbücher. Oft erlebten sie Exklusion und Mobbing, wenn es um darum ging, welche Toilette oder Umkleide die trans* Jugendlichen benutzen dürfen. Zentrale Wünsche, die die Befragten äußerten, waren unter anderem eine umfangreichere Informationsvermittlung über Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Schule, die einen differenzierten Blick erkennen lässt, sowie das Bedürfnis nach einem Raum zum gegenseitigen Austausch, zur Diskussion und Reflexion. (Timmermanns et al. 2017, S. 42)

Auch Petra Focks kommt in ihrer Untersuchung zu „Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive“ zu dem Ergebnis, dass die untersuchten vulnerablen Jugendlichen sehr häufig bei Themen wie Toiletten, Umkleidekabinen und Sportunterricht in Bedrängnis geraten. Ferner kommt sie zu dem Ergebnis, „wenn die Kinder und Jugendlichen optisch oder verhaltensmäßig den herrschenden Konstruktionen von Geschlecht nicht entsprechen“, es Stress bei den Jugendlichen erzeugt und sich dies mit

Leistungsabfall aufgrund psychischer Beeinträchtigungen sowie Schulausfall durch medizinische Behandlungen äußert. (Focks 2014, S. 10 f.)

2.5 Die Lebenssituation junger trans* Menschen

Trotz allgemein steigender Akzeptanz für geschlechtliche Vielfalt ist unsere Gesellschaft noch weit davon entfernt, Transgeschlechtlichkeit als selbstverständlich anzuerkennen, was zu der beständigen Problematik führt, sich erklären zu müssen. In Verbindung mit den vorangegangenen Darstellungen lässt sich somit eine allgemeine Charakterisierung der Lebenssituation junger trans* Menschen als besonders vulnerable Gruppe ableiten.

Wie bereits erläutert, ist allen Jugendlichen gemein, dass sie alterstypische Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen und dabei stets mit gesellschaftlichen Erwartungen und Normierungen konfrontiert sind. Junge trans* Menschen erleben oft schon frühzeitig, dass ihr Empfinden nicht dem bis dahin Gelernten und Erlebten entspricht, dass sie sich vom Durchschnitt unterscheiden und „nicht so richtig in die Welt passen“. Sie stehen vor der großen Herausforderung, das Empfinden des „Anders-Sein“ für sich zu benennen und einzuordnen. Parallel zu dem Prozess des Inneren Coming-Out sind sie in allen Lebensbereichen mit der kollektiven Erwartung konfrontiert, ihren Platz in einer heteronormativ strukturierten Gesellschaft zu finden und einzunehmen sowie ein geschlechtstypisches Verhalten auszubilden und diesem zu entsprechen. Im alltäglichen Leben wird ihnen fortwährend die Bedeutung von geschlechtlicher Zuordnung vergegenwärtigt, so zum Beispiel bei der Wahl der „richtigen“ Abteilung im Bekleidungsgeschäft, bei der Wahl von Toilette oder Umkleidekabine oder auch bei Klassenfahrten. Dies führt oft zu einer Ambivalenz, die sich darin niederschlägt, dass die eigene Transgeschlechtlichkeit nur innerlich gelebt wird und nach außen hin versucht wird, das Bild einer cisgeschlechtlichen Zugehörigkeit aufrechtzuerhalten. Denn frühzeitig machen sie die Erfahrung, dass Geschlecht als Achse von sozialer Teilhabe und sozialem Ausschluss fungiert, indem Verhaltensweisen, die nicht dem sichtbaren Geschlecht zuzuschreiben sind, zu Ablehnung oder auch Diskriminierung führen.

Nach der eigenen Akzeptanz schließt sich der nächste, stark belastende Prozess des Going public an. Jung trans* Menschen müssen Antworten auf Fragen wie „Kann und will ich mich outen?“, „Wem kann ich mich anvertrauen?“ oder „Wann ist der richtige Zeitpunkt für ein Coming-Out?“ finden. Dieser Prozess ist geprägt von essenziellen Ängsten und Sorgen. Dabei ist die Angst vor Ablehnung durch Familie und Freunde sowie daraus resultierenden Konsequenzen besonders groß. Eigene Unsicherheiten aber auch die Erfahrung, dass das Umfeld oft negativ reagiert, wenn man Erwartungen nicht erfüllt, führen dazu, dass der Weg zum ersten äußeren Coming-Out oft langwierig ist. Diese starken

Belastungen führen oft zu psychischen Problemen, die wiederum erhebliche Auswirkungen auf alle Lebensbereiche haben können. Der Rückzug aus zwischenmenschlichen Beziehungen, die Abwendung von der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben oder ein Leistungsabfall in der Schule sind nur einige Beispiele. Haben junge trans* Menschen den ersten Schritt gewagt, so ist die weitere Situation stark von den ersten Reaktionen abhängig. Positive Erfahrungen führen zu einem Gefühl der Befreiung und zu einer Besserung der psychischen Gesundheit. Negative Erfahrungen hingegen verzögern den Coming-Out-Prozess hingegen nachweislich und führen zu einer Verschlechterung der psychischen Situation. Doch auch danach ist der Prozess des Going public nicht abgeschlossen, vielmehr handelt es sich um einen lebensbegleitenden Prozess. Auch folgen weitere Hürden, die bewältigt werden müssen. Soll eine Anpassung an das gefühlte Geschlecht erfolgen und wenn ja, in welchem Umfang? Soll eine rechtliche und/oder medizinische Transition erfolgen? In welchen Lebensbereichen soll die empfundene Geschlechtszugehörigkeit ausgelebt werden? All diese Fragen gilt es zu beantworten und in unterschiedlichen Lebensabschnitten auch wiederholt aufzugreifen. Junge trans* Menschen benötigen umfangreiche und neutrale Informationen und jemanden an ihrer Seite, der sie unterstützt und bestärkt. Gerade die Suche nach externen Ansprechpartner*innen auf dem Weg einer Transition kann langwierig sein und zu weiteren negativen Erfahrungen führen. Die Unterstützung der Eltern ist für Minderjährige auch im rechtlichen Kontext wichtig, wenn sie diesen Weg gehen wollen, da Entscheidungen von der Zustimmung der Eltern abhängig sind.

Diese zusammenfassende Betrachtung verdeutlicht, dass eine Verbesserung der Lebenssituation junger trans* Menschen essenziell ist. Dass es selbstverständlich werden muss, ihnen einen diskriminierungsfreien Raum zur Entfaltung der Persönlichkeit zu schaffen, um ihnen somit den Prozess der Identitätsbildung zu erleichtern und gleichzeitig Verletzungen von Grundrechten und Menschenrechten vorzubeugen. Welchen Einfluss der Lebensort Schule auf diesen Prozess hat, welche Rahmenbedingungen dort geschaffen werden können und müssen und welche wichtige Rolle einzelne Lehrkräfte dabei spielen, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

3 Veränderungsperspektiven für eine Pädagogik der Vielfalt

Die vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass der Bildungsort Schule ein belastender Ort für junge trans* Menschen ist, dem sie aufgrund gesetzlicher Regelungen jedoch nicht fernbleiben können. Die im Punkt 2.3 vorgestellten rechtlichen Konventionen und Bestimmungen implizieren in Verbindung mit dem schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag, dass die Institution Schule die Aufgabe und gleichzeitig die Möglichkeit hat, jungen trans* Menschen einen geschützten Raum zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu bieten, in welchem Benachteiligungen abgebaut werden können und sich für ein diskriminierungsfreies Miteinander eingesetzt werden kann. Dem innewohnend ist die Pflicht und Chance von Lehrer*innen, trans* Schüler*innen zu stärken, zu unterstützen und diesen geforderten Raum auszugestalten. Welche Handlungsaufforderungen dies für die Institution Schule mit sich bringt und welche persönlichen Anforderungen dadurch an Lehrer*innen gestellt werden, wird nachfolgend betrachtet.

3.1 Handlungsempfehlungen für eine Weiterentwicklung des Lernortes Schule

Mit der steigenden Sichtbarkeit von trans* Kindern und Jugendlichen rückt zunehmend auch die Frage nach Veränderungsperspektiven für diese vulnerable Gruppe in den öffentlichen Fokus. Für den schulischen Kontext existieren vereinzelte Handlungsempfehlungen, Broschüren und Wegweiser von Interessenverbänden und Organisationen, die sich für die Rechte von LSBTIQ* stark machen. Hinzu kommen institutionalisierte Angebote wie beispielsweise „Schule der Vielfalt“ oder „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, die Schulen Konzepte geben, wie sie Toleranz und Akzeptanz von Diversität fördern und leben und gleichzeitig aktiv gegen Diskriminierungen vorgehen können. Betrachtet man diese Initiierungen vor dem Hintergrund der institutionellen Ebene, lassen sich mehrere Faktoren identifizieren, die es näher zu beleuchten gilt.

Um den Bedarfen junger trans* Menschen in der Institution Schule gerecht zu werden, muss Vielfalt auf ideeller Ebene an erster Stelle als Querschnittsthema verstanden werden, dessen konzeptionelle Verankerung essenziell ist. Geschlechtliche Vielfalt muss neben Themen wie kultureller Vielfalt, körperlicher und geistiger Beeinträchtigungen oder auch sexueller Orientierung in schulischen Leitbildern und Schulordnungen anerkannt und inkludiert werden. Diese Leitbilder müssen die Jugendlichen mitdenken und adressieren.

Gleichzeitig müssen sie Werte und Normen verankern, die von allen Akteur*innen selbstverständlich gelebt werden und die sich klar gegen jegliche Form der Diskriminierung positionieren. Wichtig bei der Erarbeitung solcher Leitbilder ist eine frühzeitige Partizipation aller Beteiligten. Im Sinne einer größtmöglichen Transparenz sollte diese neben dem schulischen Personal speziell auch Schüler*innen selbst sowie Eltern einschließen. (Timmermanns 2014, S. 297; LSVD 2019, S. 19)

Um dieser Anforderung gerecht zu werden, benötigen Schulen Unterstützung sowie klare Vorgaben und Anweisungen durch die übergeordnete bildungspolitische Ebene. Anweisungen von Seiten der Steuerungsebene nehmen den Schulen Unsicherheiten im Umgang mit dem Thema geschlechtliche Vielfalt und schaffen gleichzeitig Verbindlichkeit sowie Klarheit über Befugnisse und Verpflichtungen. Politische Initiativen sollten als Vorbild gesehen werden und bilden die Grundlage für eine Progression in der Institution Schule. So fordert der LSVD beispielsweise die politisch Verantwortlichen auf, „Maßnahmen zur Schulentwicklung LSBTI*-inklusiv weiter[z]uentwickeln“ (LSVD 2019; S. 19) und somit eine Basis für schulinterne Schritte zur Etablierung vielfaltsfreundlicher Ansätze zu schaffen.

Neben solchen politischen Impulsen sollte auch eine Legitimation in Form von Orientierungsrahmen, Leitlinien und Lehrplänen erfolgen, „die Informationen über das gesamte Spektrum sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sowie Gleichbehandlung und Akzeptanz von LSBTI* als verbindliche Inhalte und Lernziele festschreiben“ (Timmermanns 2014, S. 296) Hier spielt auch die Verankerung von Themen in den Lehrplänen der einzelnen Fächer eine bedeutende Rolle, da somit eine Verbindlichkeit geschaffen wird, die dafür sorgt, dass Themen geschlechtlicher Vielfalt nicht ausgelassen werden können.

Die Sexual- und Familienaufklärung muss vielfältige Lebensweisen und Identitäten beachten und darf nicht nur in wenigen Fächern präsent sein. Schüler*innen müssen das breite Spektrum unterschiedlicher Lebensweisen und -realitäten kennen und respektieren lernen, die auch eine geschlechtliche Vielfalt inkludieren. Ferner sollte ihnen die Möglichkeit geboten werden, sich mit Unterrichtsinhalten identifizieren zu können und Vorbilder für ihren eigenen Lebensweg zu finden. Kempe-Schälke spricht in dem Beitrag „Erste-Hilfe-Maßnahmen am Unfallort Schule“ von einer „Marginalisierung der Sexualität und vielfältiger Lebensweisen auf den Biologie- oder bestenfalls den Ethikunterricht“ (Kempe-Schälke 2015, S. 245) und fordert gleichzeitig, diese zu stoppen. Vielfalt muss und soll in alle Unterrichtsfächer eingebunden werden. Beispielhaft können im Deutschunterricht Romane über transidente Lebensweisen gelesen, im Politikunterricht Menschenrechtsverletzungen am Beispiel von LSBTQI* thematisiert oder aber auch allgemein Referate zum Thema vergeben werden. Ergänzend können Lehr- und Lernmaterialien zum Einsatz

kommen, die dieser Vielfalt gerecht werden und nicht nur cisgeschlechtliche, heterosexuelle Menschen als Grundlage nutzen (ebd.; LSVD 2019, S. 19). Schmidt und Schondelmayer (Schmidt; Schondelmayer 2015, S. 229 ff.) verweisen an dieser Stelle darauf, dass vielen Lehrkräften die Relevanz der Thematisierung im eigenen Unterrichtsfach oft nicht klar ist und es deshalb einer grundlegenden Zuweisung pädagogischer Zuständigkeiten für die Thematik von anderer Stelle bedarf. Denkbar wäre hier beispielsweise eine Verankerung dieser Verantwortlichkeit in schulischen Konzepten. Zusätzlich können Schulen unterstützend wirken, indem sie Anregungen zur Thematisierung im Unterricht geben, inklusives Unterrichtsmaterial bereitstellen, Stunden- und Projektvorschläge erarbeiten aber auch externe Unterstützung organisieren.

Als strukturelles Erfordernis zur Ermöglichung von Handlungsperspektiven am Lernort Schule ist die Schaffung und Förderung der Regenbogenkompetenz¹² bei Lehrkräften anzusehen. Politische Verantwortungsträger*innen müssen dafür Sorge tragen, dass ausreichend Aus- und Fortbildungsangebote zur Verfügung stehen, die dem Lehrpersonal die Relevanz des Themas vor Augen führen und ihnen konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Zugleich sollte auch die Ausbildung neuer Fachkräfte so gestaltet werden, dass Themen wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu einem festen Bestandteil werden. (ebenda; Timmermanns 2014, S. 297)

Sind diese Voraussetzungen geschaffen, sollten Schulen diese Angebote dem pädagogischen Personal stetig zur Verfügung stellen, um dafür Sorge tragen zu können, dass Lehrkräfte im Umgang mit jungen trans* Menschen ausreichend geschult sind. Neben grundlegenden Kenntnissen muss das Lehrpersonal über Wissen zu Themen wie zum Beispiel Verwendung von Namen und Pronomen, Bewertung im Sportunterricht oder Unterbringung bei Klassenfahrten verfügen. Dies kann ergänzend zu Bildungsangeboten auch über klassische Aufklärungsarbeit, beispielsweise durch die Bereitstellung von frei zugänglichen Materialsammlungen in Aufenthaltsräumen von Lehrkräften erfolgen. Das pädagogische Personal benötigt weiterhin ein fundiertes rechtliches Wissen im Umgang mit Grenzüberschreitungen und Gewaltprävention. Ihnen müssen Kompetenzen vermittelt werden, die sie dazu befähigen, Diskriminierungen zu erkennen und aktiv dagegen vorzugehen. Es muss ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass das gesamte pädagogische Personal in der Pflicht ist, zum Beispiel bei transphoben Äußerungen pädagogisch

¹² Der LSVD beschreibt Regenbogenkompetenz als „die Fähigkeit einer Fachkraft, professionell und möglichst diskriminierungsfrei mit dem Thema der sexuellen und geschlechtlichen Identität umzugehen.“ (LSVD 2018) Dabei handelt es sich um ein Zusammenspiel aus mehreren Kompetenzbereichen, welches Fachkräfte dazu befähigt, handlungssicher und professionell mit LSBTI-Menschen und deren unterschiedlichen Lebensweisen umzugehen. Der Begriff der Regenbogenkompetenz wird im vorliegenden Kontext bewusst eingesetzt, da die Thematisierung von geschlechtlicher Vielfalt auch immer im Zusammenhang mit einer Akzeptanz und Betrachtung sexueller Orientierung steht.

zu intervenieren. Denkbar ist an dieser Stelle das Erarbeiten einer gemeinsamen Haltung zur Intervention bei Diskriminierungsfällen im Team, die unter anderem bei Fallbesprechungen beständig reflektiert wird. Bestärkt werden kann dies auch in Form von Selbstverpflichtungserklärungen durch die Lehrkräfte. Ferner werden Ansprechpartner*innen benötigt, die im Austausch mit Expert*innen stehen, queere Themen stetig in das pädagogische Team hineinbringen und somit zur persönlichen Auseinandersetzung anregen aber auch bei Fragen und Problemen dem Kollegium beratend zur Seite stehen und weiterführende Angebote oder Materialien vermitteln können. (Kempe-Schälik 2015, S. 241 ff.; Kugler; Nord 2015, S. 216 f.; Rausch et al. 2022, S. 16 ff.)

Der Sexualpädagoge Uwe Sielert erklärt, dass queere Bildungsansätze Diskriminierungserfahrungen reduzieren und sexuelle Bildung somit präventiv gegen Gewalt wirken kann. (Rausch et al. 2022, S. 16 f.) Er beschreibt eine gewaltfreie Sexualkultur als Schlüssel für ein sicheres Schulklima, welche über die Umsetzung von Präventionszielen „durch ein Mitdenken von LSBTIQ* in sexueller Bildung; durch die Reflexion der internen Sexualmoral; Sex- und Gendersensibilisierung; Empowerment vulnerabler Gruppen sowie Identifikation toxischer Strukturen und Situationen, die Missbrauch begünstigen“ (ebd., S. 17) erreicht werden kann.

Ein politischer Ansatzpunkt an dieser Stelle ist die Entwicklung und Etablierung eines Antidiskriminierungsmanagements, verbunden mit dem Einsatz von Vielfaltsbeauftragten. Externe Zuständigkeiten und Ansprechbarkeiten auf politischer Ebene können eine wichtige Voraussetzung für die Schaffung einer Schulkultur der Vielfalt bilden und gleichzeitig mehr Handlungssicherheit für Schulen erzeugen. Gleichzeitig können diese Stellen dafür eintreten, den Schulen auch im Konfliktfall unterstützend zur Seite zu stehen. (LSVD 2019, S. 19 f.)

Eine weitere wichtige Voraussetzung ist das Herstellen von Sichtbarkeit und Transparenz. Hierzu zählt einerseits das Vorhandensein visueller Botschaften, zum Beispiel über Informationstafeln und -materialien im Schulhaus, das Anbringen von Regenbogenflaggen, das Einrichten von Literaturecken in schulischen Bibliotheken aber auch das Aushängen von Statements beispielsweise in Form von Plakaten, die sich gegen jegliche Form der Diskriminierung wenden, einschließlich geschlechtlicher Vielfalt. Aber auch die Verwendung von gendersensibler Sprache und Texten stellt hier einen bedeutungsvollen Ansatz dar. Auf der anderen Seite bedarf es einer öffentlichen Thematisierung im alltäglichen Schulleben. Neben der Behandlung der Themen im Unterricht, auch im fächerübergreifenden Ansatz, kann dies unter anderem in Form von künstlerischen Projekten zur Auseinandersetzung mit dem Thema, regelmäßig

stattfindenden Aktionsgruppen oder Arbeitsgemeinschaften aber auch der Etablierung von Aktions- und Projekttagen zur Aufklärung im Schulleben erfolgen. (LSVD 2019, S. 19) Ein Ansatzpunkt, um einerseits Sichtbarkeit und andererseits Offenheit zu erzeugen, ist die Benennung von Vertrauens- und Beratungslehrkräften für LSBTIQ*. Hiermit kann jungen Menschen die Möglichkeit geboten werden, sich Informationen und Unterstützung zu holen. Gleichzeitig können und sollen diese Personen aber auch als Ansprechpartner*innen für beispielsweise Eltern agieren.

Die Gestaltung der räumlichen Infrastruktur kann als weiteres Handlungsfeld angesehen werden (LSVD 2019, S. 20). Mit der Schaffung zusätzlicher Unisextoiletten, neutraler Umkleiden und Sanitäreinrichtungen kann es gelingen, der binären Kategorisierung in Geschlechter entgegenzuwirken und gleichzeitig Situationen zu vermeiden, in denen sich junge Menschen zwischen einer dieser Kategorien entscheiden müssen. Dies bedeutet nicht, dass geschlechtsspezifische Einrichtungen abgeschafft werden sollen, ganz im Gegenteil. Um einer Vielfalt von Identitäten gerecht zu werden, müssen auch diejenigen berücksichtigt werden, die sich eindeutig einem Geschlecht zuordnen und diese Zuordnung auch nach außen hin sichtbar machen.

Neben der internen Schulkultur müssen aber auch äußere Faktoren berücksichtigt werden. Es sollte eine vielfaltsfördernde Elternarbeit stattfinden, die Eltern sensibilisiert und aufklärt. Ein transparenter Umgang sendet den Eltern klare Signale und kann Akzeptanz fördern und somit auch die Haltung von Schüler*innen positiv beeinflussen. Eine Thematisierung im Rahmen von Schulkonferenzen kann sich hier als förderlich erweisen, ebenso die Partizipation von Eltern an der Ausgestaltung von Leitbildern oder Schutzkonzepten.

Ferner können auf bildungspolitischer Ebene Voraussetzungen geschaffen werden, die eine Vernetzung verschiedener Schulen untereinander herstellen und auch Institutionen im ländlichen Raum mit einbeziehen. Denkbar sind hier zum Beispiel Konferenzen oder Austauschrunden, bei denen das Thema geschlechtliche Vielfalt explizit als Tagesordnungspunkt aufgenommen wird. Die Etablierung einer vielfaltsfreundlichen Schulkultur ist ein umfassender Prozess, der viele Herausforderungen und Hindernisse mit sich bringen kann. Hier kann ein gegenseitiger Austausch oft förderlich sein, da Schulen, die diesen Prozess bereits bewältigt haben, anderen Institutionen mit ihren Erfahrungen hilfreich zur Seite stehen und somit auch die Eröffnung neuer Sichtweisen ermöglichen können.

3.2 Persönliche Anforderungen an Lehrkräfte

Der Anspruch, am Lebensort Schule eine Umgebung zu schaffen, in der vielfältige Lebensweisen akzeptiert und gelebt werden können, geht neben der Existenz von strukturellen Rahmenbedingungen auch mit persönlichen Anforderungen an die einzelnen Lehrkräfte einher. Lehrer*innen kommt die Aufgabe zu, vorhandene Bedingungen zu nutzen und aktiv auszugestalten. Sie sind als ausführende Kräfte zu betrachten, die schulische Konzepte umsetzen, Werte und Normen transportieren und Vorbilder für Schüler*innen darstellen.

Dem pädagogischen Handeln von Lehrkräften liegt eine professionelle Haltung zugrunde, die von persönlichen Einstellungen und Überzeugungen beeinflusst wird und einer kulturellen und gesellschaftlichen Prägung unterliegt. „Haltung ist dem pädagogischen Handeln übergeordnet, insofern wirkt sich der innere Werte- und Überzeugungshorizont auf die Interaktion und Handlungsbereitschaft aus“ (Müller 2018, S. 90). Dementsprechend werden Lehrkräfte, die dem Thema geschlechtlicher Vielfalt positiv gegenüber eingestellt sind, eher ein akzeptierendes Verhalten leben als umgekehrt und dies im Sinne ihrer Vorbildfunktion auch auf Schüler*innen und andere schulische Akteur*innen übertragen. Es ist somit unumgänglich, dass Fachkräfte eine klare und professionelle Haltung im Umgang mit dem Thema entwickeln. Um dies erreichen zu können, sehen Timmermann und Rausch et al. eine kritische Selbstreflexion als zentrales Element. Wichtig hierbei ist die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Stereotype Fachkräfte leben und wie binäre Geschlechterverständnisse und Rollenanforderungen aufgebrochen werden können. Gleichzeitig sollten Lehrer*innen einen kritischen Blick darauf richten, welche Sprache sie sprechen und wie fehlerfreundlich sie im Umgang mit sich selbst und ihrer Außenwelt sind. (Timmermanns 2014, S. 298; Rausch et al. 2022, S. 17 f.)

Dieser innere Diskurs setzt jedoch voraus, dass einerseits ein Bewusstsein für das Thema vorhanden ist, welches häufig mit einer thematischen Nähe in Verbindung steht, und andererseits auch die persönliche Bereitschaft, sich dem anzunehmen.

Bewusstsein und Bereitschaft lassen sich darüber hinaus auch in Hinblick auf weitere Anforderungen als entscheidende personale Kompetenzen identifizieren und sind eng miteinander verbunden. So ist eine Bereitschaft dazu, einerseits Wissen und Kompetenzen zu erwerben und andererseits das Thema öffentlich anzusprechen und sich bewusst einer Tabuisierung entgegenzustellen, maßgeblich. Neben dem Erwerb von fachlichem Wissen und der damit einhergehenden Motivation zusätzliche Aus- und Fortbildungen zu suchen, bedarf es einer Auseinandersetzung, wie dieses Wissen in die

alltägliche, pädagogische Handlungspraxis transformiert werden kann. (Schmidt; Schondelmayer 2015, S. 236 f.) Lehrkräfte müssen gewillt sein, zu akzeptieren, dass es sich dabei um einen Prozess handelt, der individuell verschieden ist und gestaltet werden muss. Beispielsweise müssen die Einbindung der Themen in den eigenen Fachunterricht oder ein Diskurs mit einer Schulklasse über vielfältige Lebensweisen gut vorbereitet sein. Ein Konzept, mit welchem eine Lehrkraft gute Erfahrungen gemacht hat, muss bei einer anderen Lehrkraft nicht zwangsläufig auch funktionieren. Auch hier sind eine stetige Weiterentwicklung und Reflexion von enormer Wichtigkeit. Hilfreich kann an dieser Stelle eine Bestärkung sein, zum Beispiel in Form von Selbstbestärkung durch Vernetzung mit anderen Kolleg*innen aber auch durch eine regelmäßige Rückmeldung, in welchem Maß das eigene Handeln und Verhalten einen Einfluss auf die Schülerschaft hat. (Klocke et al. 2019, S. 151)

Eine wichtige personale Anforderung stellt die Fähigkeit zur Resilienz dar. Nicht selten werden Lehrer*innen mit ablehnenden Haltungen von Schüler*innen, Eltern oder anderen Personen konfrontiert. Somit erfordert eine klare, vielfaltsfördernde Haltung auch ein gewisses Maß an Konfliktbereitschaft, um diese Haltung offen nach außen zu transportieren. Ergänzend müssen Lehrkräfte in der Lage sein, ihre eigene Positionierung zum Thema verteidigen zu können und kritische Rückmeldungen von anderen aushalten können. Sie müssen sich eigene Strategien zurechtlegen, wie sie mit solchen Konfrontationen umgehen und gleichzeitig auch ihre eigene Angst vor eben solchen Konfrontationen thematisieren. Nur so kann es gelingen, eine akzeptierende Haltung einzunehmen und diese auch tagtäglich zu leben. (Klocke et al. 2019, S. 168; Rausch et al. 2022, S. 18)

3.3 Resümee

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es einem gelingenden Zusammenspiel unterschiedlicher Bedingungen auf Mikro-, Meso- und Makroebene bedarf, um Jugendlichen in der Institution Schule einen geschützten Raum zur freien Entfaltung vielfältigster Persönlichkeiten und Lebensweisen bieten zu können. Es existiert kein detailliertes Konzept, welches Erfolg garantieren kann. Vielmehr bedarf es einer Reihe von Rahmenbedingungen, die auf individuelle schulische und personale Gegebenheiten abgestimmt sind. Dazu muss an erster Stelle das Verständnis von geschlechtlicher Vielfalt als Teil von Diversität stehen, verbunden mit dem Willen, aktiv etwas für eine Verbesserung zu unternehmen. Das am geeignetsten erscheinende Konzept kann sich als nutzlos herausstellen, wenn Schulleitungen und Lehrpersonal nicht gewillt sind, dieses umzusetzen und ihre persönliche Haltung zu überdenken. Es muss allen Beteiligten bewusst sein, dass es sich um einen Prozess handelt, der zu keinem Zeitpunkt

abgeschlossen ist, sondern einer stetigen Entwicklung und vielleicht auch Neuausrichtung bedarf. Dieser Prozess sollte die individuellen Bedürfnisse von Schüler*innen im Blick haben und in der Lage sein, auf Wünsche und Bedarfe flexibel zu reagieren. Denn nicht jeder trans* Junge möchte beispielsweise die Jungentoilette aufsuchen und auch nicht jeder Jugendliche fühlt sich wohl dabei, wenn die eigene Geschlechtlichkeit in den Fokus der Aufmerksamkeit gerät.

4 Untersuchungsdesign

In den vorangegangenen Ausführungen wurde die Frage „Welche strukturellen und persönlichen Bedarfe haben trans* Jugendliche im Kontext Schule?“ anhand theoretischer Ausführungen beantwortet. Ferner konnten die daraus resultierenden Anforderungen sowohl an die Institution Schule als auch an die Person von Lehrkräften herausgearbeitet werden.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit zielt darauf ab, anhand der Forschungsfrage „Wie gestaltet sich die Situation für trans* Jugendliche an sächsischen Schulen?“ ein Bild über die aktuelle Lage an sächsischen Schulen vor dem Hintergrund der theoretisch erarbeiteten Erkenntnisse zu skizzieren.

4.1 Die Methode des Expert*inneninterviews

Um einen empirischen Zugang zu Informationen über die aktuelle Situation an sächsischen Schulen zu erhalten, erschien es sinnvoll, mithilfe von Expert*inneninterviews in der Praxis erworbenes Handlungs- und Erfahrungswissen in Bezug zur Forschungsfrage zu erfassen. Der Auswahl des Erhebungsverfahrens liegt zugrunde, dass Expert*innen aufgrund ihrer Erfahrungen über ein Fachwissen verfügen, welches in zur Verfügung stehenden Recherchequellen nicht ausreichend dokumentiert ist. Indem Expert*innen als Ratgeber*innen dieses Fachwissen zu einem bestimmten Themenausschnitt und gleichzeitig ihre Sicht dazu erläutern, können Informationen zum Forschungsthema gewonnen werden. (Bogner; Menz 2002, S. 37 f.) „Wer der gesuchte Experte ist, definiert sich immer über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten gleichzeitig – der Experte ist ein Konstrukt des Forschers und der Gesellschaft.“ (Bogner et al. 2014, S. 11) Demnach handelt es sich bei Expert*innen um Personen, die mithilfe aus dem Forschungsinteresse entstehender Fragen einen Expert*innenstatus zugeschrieben bekommen. (ebd.)

Ein weiterer möglicher Zugang wäre eine Befragung an Schulen sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Form gewesen. Um ein möglichst umfassendes Bild über Schulen in ganz Sachsen zu erfassen, hätten diese Methoden der Untersuchung jedoch vorausgesetzt, flächendeckend eine Vielzahl von Schulen in das Sampling aufzunehmen. Aufgrund des begrenzten Rahmens der vorliegenden Arbeit erschien dies jedoch als nicht realisierbar.

4.2 Die Interviewpartner*innen

Vorausgehende Recherchen ergaben, dass in Sachsen mehrere Bildungsprojekte zum Thema geschlechtliche Vielfalt existieren, die an schulische Akteur*innen adressiert sind. Dabei fiel das Augenmerk auf die drei Vereine „gerede e. V.“, „RosaLinde Leipzig e. V.“ sowie „different people e. V.“, da aufgrund der langjährigen Tätigkeit sowie der regionalen Verteilung davon ausgegangen werden konnte, dass die Mitarbeiter*innen der einzelnen Bildungsprojekte einen vielfältigen Einblick besitzen und sich ihre Erfahrungen somit nicht auf Schulen aus bestimmten Städten begrenzen. Ziel war es daher, je ein Interview mit den Projektleiter*innen der drei Vereine zu führen, um einen Überblick über die Situation an Schulen in allen sächsischen Regionen zu erhalten.

Zur Akquirierung der Teilnehmer*innen wurden im Vorfeld die Kontaktdaten der jeweiligen Projektverantwortlichen recherchiert. Anschließend erfolgte eine erste Kontaktaufnahme per E-Mail, wo das Forschungsinteresse und das damit verbundene Anliegen des Interviews kurz dargelegt wurde. Alle angefragten Projektleiter*innen erklärten sich zu einer Teilnahme bereit. In einem gemeinsamen Telefonat konnten weitere Fragen geklärt sowie Termine für die Durchführung der Interviews festgelegt werden.

Am Ende erklärten sich alle angefragten Projektverantwortlichen zu einer Teilnahme an einem Expert*inneninterview bereit. Wie sich herausstellte, sind alle angefragten Interviewpartner*innen bereits seit mehreren Jahren im Bildungsbereich der Vereine tätig. In Anlehnung an Bogner et al. kann somit davon ausgegangen werden, dass das Sampling eine Auswahl an im Feld zur Verfügung stehenden Akteur*innen beinhaltet, die über Handlungs- und Erfahrungswissen verfügen, welches für das Forschungsinteresse relevant ist. (Bogner et al. 2014, S. 34 f.)

4.3 Das Interview

Zur Vorbereitung auf die Interviews wurde ein Leitfaden erstellt, für welchen die theoretisch erarbeiteten Vorkenntnisse genutzt wurden. Der Leitfaden dient dazu, einerseits das Interview inhaltlich zu strukturieren und andererseits einen Orientierungsrahmen für die Interviewsituation zu geben. Er gliedert das Interview in vier Teile und ist in Leitfragen, Inhaltliche Aspekte sowie Aufrechterhaltungs-, Steuerungs-, Vertiefungsfragen gegliedert. Er zielt nicht darauf ab, die Fragen in den einzelnen Interviews identisch zu stellen, sondern die Expert*innen hinsichtlich forschungsrelevanter Fragestellungen zum Reden zu motivieren, um eine spätere Vergleichbarkeit der Aussagen herstellen zu können. Dieser freie Umgang mit dem Leitfaden als Gedächtnisstütze wird beispielsweise auch von Bogner et al. empfohlen. (Bogner et al. 2014, S.27 f.)

Einleitend sieht der Leitfaden eine Information über das Thema, die Aufklärung der Teilnehmer*innen über die Anonymisierung der Daten, über die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie über die Aufnahme des Interviews vor. Für den Einstieg des Interviews existiert ein Erzählimpuls, dessen Erkenntnisinteresse darin besteht, allgemeine Informationen zur Person sowie zur Arbeit des jeweiligen Vereins zu erhalten. Da im Vorfeld der Interviews bekannt war, dass der Verein „gerede e. V.“ im Jahr 2022 mit einer veränderten Situation im Bereich Bildungsarbeit konfrontiert ist, wurde sich bewusst dafür entschieden, den Erzählimpuls für dieses Interview abzuwandeln. Die folgenden Themenblöcke wurden bei allen Interviews gleich aufgebaut und beschäftigten sich mit der Situation an sächsischen Schulen sowie dem LAP und dem Orientierungsrahmen. Dazu wurden unterschiedliche Leitfragen erarbeitet, die das Thema mit seinen vielfältigen Aspekten behandeln. Zum Abschluss der Interviews erhielten die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, noch offenen Fragen oder Anregungen zum Thema loszuwerden. Der Leitfaden des Interviews befindet sich in Anlage 1.

Aufgrund der zum Zeitpunkt der Interviews vorherrschenden Corona-Pandemie wurde nur ein Interview als face-to-face-Interview durchgeführt. Bei den anderen beiden Interviews wurde auf eine digitale Durchführung unter Zuhilfenahme der Plattform Zoom zurückgegriffen.

4.4 Transkription und Auswertung

Nach erfolgreicher Durchführung der Interviews wurde das erhobene Material verschriftlicht. Da die qualitative Erhebung ein inhaltlich-thematisches Erkenntnisinteresse verfolgt, wurde bewusst auf umfangreiche Transkriptionskonventionen verzichtet und auf einfache Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl zurückgegriffen. Hierbei handelt es sich um eine wörtliche Transkription, bei der linguistische Besonderheiten außer Acht gelassen werden und die Sprache und Interpunktion geglättet wird, um sie an das Schriftdeutsche anzupassen. Die Transkription wurde mithilfe der Software „f4transkript“ erstellt. Nach einem ersten Durchgang, indem das Gesagte niedergeschrieben wurde, erfolgten mehrere Durchläufe zur Überprüfung und Vervollständigung. Die vollständigen Transkripte sind in den Anlagen 2-4 zu finden.

Zur Auswertung der Expert*inneninterviews wurde die strukturierte Verfahrensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Dabei wird das Datenmaterial regelgeleitet und methodisch kontrolliert Schritt für Schritt bearbeitet und ausgewertet. Ein anhand des Forschungsthemas entwickeltes Kategoriensystem dient dazu, das Interviewmaterial mit Blick auf diejenigen Aspekte durchzusuchen, die für die Beantwortung der

Forschungsfrage relevant sind. Das Kategoriensystem ist dabei offen und kann während des gesamten Auswertungsprozesses verändert werden, wodurch die Aufnahme neuer und relevanter Informationen aus dem Datenmaterial jederzeit möglich ist. (Gläser und Laudel 2010, S. 209) Dieses Verfahren ermöglichte es, die Informationsmenge aus dem vorliegenden Datenmaterial zu reduzieren und aufzubereiten, um eine Beantwortung der Forschungsfrage vornehmen zu können. Die einzelnen Auswertungsschritte wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vorgenommen und werden folgend näher erläutert (Mayring 2015, S. 50-140):

1. Datenerkundung

Die Transkripte der Interviews wurden mehrfach gelesen und mit ersten Notizen versehen, um die vorliegenden Daten zu erkunden.

2. Festlegung der Analyseeinheiten

Als Analyseeinheiten wurden einzelne Sprechbeiträge der Interviewteilnehmer*innen festgelegt.

3. Strukturierung

Anhand der theoretischen Vorbetrachtungen und des Interviewleitfadens wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches an das Datenmaterial herangetragen wurde. Es erfolgte ein erster Materialdurchlauf von ca. 30 % des Datenmaterials, bei dem passende Analyseeinheiten extrahiert und den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden. Folgende Oberkategorien wurden dabei entwickelt:

- Bildungsformate
- Institutionelle Ebene
- Lehrkräfte
- Schüler*innen
- Bildungspolitische Ebene
- Veränderungsvoraussetzungen

4. Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion und Subsumtion

Im nächsten Schritt wurden die einzelnen Textpassagen paraphrasiert, indem sie in eine knappe, auf den Inhalt beschränkte Form umgeschrieben und auf eine einheitliche Sprachebene gebracht wurden. Anschließend wurden die Paraphrasen generalisiert und auf ein abstrakteres Sprachniveau gehoben, wobei stets darauf geachtet wurde, dass die inhaltlichen Aussagen der Paraphrasen dem Sinn nach in den neuen Formulierungen enthalten blieben. Weiterhin fand eine Reduktion der generalisierten Paraphrasen statt, in der bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen wurden. Es wurden lediglich Paraphrasen beibehalten, die einen essenziellen Inhalt für die Beantwortung der Forschungsfrage enthielten, wodurch ein verdichtetes Kategoriensystem entstehen konnte. Aufgrund der

hohen Menge ist das Auswertungsmaterial kein Bestandteil dieser Arbeit. Folgendes Beispiel dient der Veranschaulichung und Nachvollziehbarkeit des Prozesses:

Textpassage

„Mir ist nichts bekannt, aber ich weiß zum Beispiel in Leipzig gibt es zwei oder drei Regenbogen-AGs, die werden auch begleitet vom RosaLinde Leipzig e. V. Allerdings muss man dazu sagen, das ist ein Schwerpunkt des Projektes, das heißt, die haben dafür auch zeitliche Kapazitäten und Ressourcen, finanzielle. Und wenn das da ist, dann besteht auch offensichtlich durchaus Interesse von Schulen das dort anzubieten.“
(Frau A., Z 300-304)

Paraphrasierung

Im eigenen Umfeld sind keine Angebote bekannt, aber in Leipzig die Regenbogen-AGs. Diese werden vom RosaLinde Leipzig e. V. begleitet, da sie zeitliche und finanzielle Ressourcen dafür haben. Wenn diese Unterstützung da ist, besteht Interesse.

Generalisierung

Angebote in Schulen werden umgesetzt, wenn diese durch externe Kräfte zur Verfügung gestellt und begleitet werden.

Unterkategorie

Angebote

5. Codierung

Anhand dieses Kategoriensystems wurde das gesamte Datenmaterial durchgearbeitet und einzelne Textstellen wurden mithilfe der Software „f4analyse“ codiert. Am Ende entstand ein Kategoriensystem, welches mit allen relevanten Textstellen aller Interviews gefüllt war.

6. Ergebnisaufbereitung

Im letzten Auswertungsschritt erfolgte die Aufbereitung der Ergebnisse, indem die einzelnen Informationen zu einer Gesamtdarstellung anhand der Kernkategorien zusammengetragen wurden. Die Hauptaussagen wurden zusammengefasst und in allgemeingültigere, wissenschaftliche Aussagen übersetzt.

5 Ergebnisse der Untersuchung

Im nachstehenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt, die anhand der qualitativen Inhaltsanalyse extrahiert werden konnten. Die Struktur der Darstellung folgt den in Punkt 4.4 vorgestellten Kernkategorien, die eine Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht. Die Ergebnisse werden in Form von exemplarischen Zitaten aus dem Interviewmaterial zusammengetragen, miteinander verglichen und zusammengefasst.

5.1 Bildungsformate und -initiativen in Sachsen

„Man muss dazu wissen, dass wir in Sachsen ein sehr gutes Netzwerk haben, also das hat schon so ein bisschen Leuchtturm-Charakter und Einzigartigkeit in Deutschland, weil wir drei Vereine haben. In Leipzig den RosaLinde Leipzig e. V. und in Chemnitz den different people e. V. und wir arbeiten ganz eng zusammen. Das heißt, dieses Bildungsprojekt, was wir in Schulen und für Erwachsene anbieten, ist in allen drei Regionen ganz ähnlich. Wir haben gleiche Qualitätsstandards und haben uns eben aufgestellt, damit wir tatsächlich ganz Sachsen abdecken können, dass wir eben nicht nur in den großen Städten sind, sondern dass wir auch bis in den hintersten Zipfel von Sachsen reinfahren können, weil das dort einfach auch ganz dolle notwendig ist“ (Frau A., Z. 17-25).

Mit diesen Worten beschreibt die Befragte Frau A. die queere Bildungsarbeit in Sachsen, wodurch sich die bereits dargelegte Vermutung, dass die regionale Verteilung der einzelnen Vereine auf einen flächendeckenden Einblick in Schulen schließen lässt, bestätigt.

Im Folgenden werden die drei Vereine „gerede e. V.“, „RosaLinde Leipzig e. V.“ und „different people e. V.“ sowie deren Bildungsangebote anhand des im Vorfeld recherchierten Textmaterials und den Aussagen aus den einzelnen Interviews, die in der Kernkategorie Bildungsformate zusammengetragen wurden, vorgestellt.

5.1.1 „gerede e. V.“

Der Verein „gerede e. V.“ besteht seit 1990 als eingetragener Verein und wurde 1995 als freier Träger der Jugendhilfe anerkannt. In und um Dresden versteht er sich als „Interessenvertretung für Schwule, Lesben, Bisexuelle, Transidente und Menschen mit vielfältigen Lebensweisen sowie deren Angehörige“, welcher „Lebenshilfe für Menschen, die durch

ihre sexuelle Identität in Konflikt mit der Gesellschaft und infolge dessen mit sich selbst geraten“ leistet. (Gerede e. V. 2022)

Aus diesem Selbstverständnis leiten sich die vier Arbeitsbereiche Beratung, Begegnung, Bildung und Kultur ab, welche mit vielfältigen Angeboten ausgestaltet sind. Der „gerede e. V.“ leistet seit 2005 mit dem Projekt „Queere Bildung“ Bildungs- und Aufklärungsarbeit zu den Themen sexuelle Identitäten und vielfältige Lebensweisen vorrangig für Jugendliche, Pädagog*innen und Multiplikator*innen. Die Förderung dieser Angebote erfolgte bis Ende 2021 über das Landesprogramm „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“¹³. Der Antrag für den Zeitraum 2022 bis 2024 wurde wider Erwarten des Vereins nicht bewilligt, wodurch das Aktionsfeld der Bildung vorerst ersatzlos weggebrochen ist. Neben den Konsequenzen für den Verein und das beschäftigte Personal schilderte Frau A. folgende Tragweite dieser Entscheidung: „Aber natürlich viel dramatischer ist, dass wir über 150 Veranstaltungen alleine dieses Jahr nicht durchführen können und da eben vor allen Dingen auch Schulprojekte und da eben auch ganz viele Projekte, die explizit zum Thema Trans* angefragt worden sind“ (Frau A., Z. 29-32).

Im Rahmen des Projektes „Queere Bildung“ führte der „gerede e. V.“ bedarfsorientiert Fortbildungen an Schulen durch, die an das gesamte Kollegium adressiert waren. Frau A. erklärte, dass diese Fortbildungen in den letzten Jahren immer stärker fallorientiert waren und aus diesem Grund so strukturiert wurden, dass nach einem thematischen Input Raum für eine Fallarbeit geboten wurde, „wo wir auch Platz haben (...) konkret Fragen zu beantworten und dort eben so viel wie möglich Handlungssicherheit herzustellen, dass wenn wir dann sozusagen rausgehen, die Lehrkräfte das Gefühl haben, sie haben ein einigermaßen umfassendes Wissen“ (ebd., Z. 168-171). Eine zweite Säule der Bildungsarbeit stellte das Schulprojekt „Liebesleben“ dar, mit welchem die Mitarbeiter*innen „konkret in die Schulen gehen und dort Antidiskriminierungsprojekte mit Schüler*innen in der Regel ab der siebten Klasse machen“ (ebd., Z. 184 ff.).

Wie Frau A. ausführte, war die Nachfrage nach den Angeboten sehr hoch und ist in den letzten Jahren auch sichtbar angestiegen. Derzeit befindet sich der Verein auf der Suche nach alternativen Lösungen in Gesprächen mit politischen Vertreter*innen und Stiftungen, um die Bildungsarbeit spätestens 2023 wieder aufnehmen zu können. Als positives Zeichen sieht Frau A. an dieser Stelle, „dass es eine große Bestürzung gab, auch auf politischer Ebene und nicht nur in Dresden und in Sachsen, sondern bundesweit“ (ebd., Z. 527 ff.). Dadurch zeigt sich der „gerede e. V.“ „vorsichtig hoffnungsvoll sozusagen,

¹³ Die Förderrichtlinie „Weltoffenes Sachsen“ sieht eine Projektförderung vor, welche jährlich neu beantragt werden muss. Die Bewilligungsstelle entscheidet in einem Wettbewerbsverfahren entsprechend den verfügbaren Haushaltsmitteln über die Gewährung der Förderung, wodurch Antragssteller*innen keinen Anspruch auf eine Bewilligung der Fördermittel haben. Nach der Novellierung der Richtlinie bekam der Verein „gerede e. V.“ sein Bildungsprojekt als Dreijahres-Förderung bewilligt.

dass [er] dort mithilfe der Politik eine andere Lösung finde[t], die [ihm] einfach die Möglichkeit gibt, dort sicherer arbeiten zu können und auch langfristiger arbeiten zu können“ (ebd., Z. 554 ff.).

5.1.2 RosaLinde Leipzig e. V.

Der RosaLinde Leipzig e. V. existiert seit 1990 als eingetragener Verein und hat seinen Arbeitsschwerpunkt bei queerer Bildung, Begegnung und Beratung im Raum Leipzig. Das Feld der Beratung zu den Themen sexuelle Orientierung und Geschlechtlichkeiten bildet dabei den größten Bereich der Vereinsarbeit. Das Tätigkeitsgebiet der Bildungsarbeit umfasst im Kern zwei große Angebote. Dazu zählt einerseits ein „Bildungsangebot, was sich an Schulkassen richtet, Jugendgruppen, also da, wo Jugendliche in Gruppen zusammenkommen und wo Ehrenamtliche Workshops machen und innerhalb dieser Workshops, in der Regel am Ende, über ihre Coming-Out-Erfahrungen sprechen“ (Frau B., Z. 19-22). Hinzu kommt der Bereich der Erwachsenenbildung, indem ähnlich dem Angebot des „gerede e. V.“ Fortbildungen für Lehrer*innen an den einzelnen Schulen angeboten werden. Auch Frau B. schilderte die Beobachtung, dass der Beweggrund von Schulen für die Inanspruchnahme der Bildungsangebote sehr häufig fallorientiert ist. „Wie gesagt, meine Wahrnehmung ist, wir werden nach Anlass befragt also angefragt und eben weniger, dass man sich vorher schon einmal Gedanken darüber macht, was macht man denn, wenn“ (ebd., Z. 437 ff.).

Im Rahmen der Corona-Pandemie konnten zusätzlich digitale Weiterbildungen etabliert werden, die nicht nur das Kollegium einer einzelnen Schule adressieren, sondern unterschiedliche Akteur*innen aus verschiedenen Kontexten zusammenbringen. Ferner ist es dem Verein gelungen, mit dem Format „Schule queer gedacht“ ein Onlineangebot aufzubauen, welches monatlich auf YouTube erscheint und thematische Inputs rund um queere Themen im Schulkontext gibt, meist in Form von Interviews oder Gastbeiträgen. Interessierte haben die Möglichkeit, sich anonym zuzuschalten und im zweiten Teil der Veranstaltung eigene Fragen zu stellen. Das neuste Projekt im Bildungsbereich ist „Schule der Vielfalt“, welches anstrebt, „dass sich Schulen mit [dem Verein] auf den Weg machen können, um dauerhaft queerfreundlicher zu werden“ (ebd., Z. 31 f.). Der Bedarf an Bildungsangeboten hat laut Frau B. in den letzten Jahren enorm zugenommen und wird derzeit durch drei hauptamtliche sowie eine Vielzahl ehrenamtlicher Mitarbeiter*innen gedeckt.

5.1.3 Different people e. V.

Der „different people e. V.“ wurde im Jahr 2002 ins Leben gerufen, um „die Akzeptanz LSBTTIAQ*- Liebens- und Lebensrealitäten zu fördern, Vorurteilen entgegenzuwirken und Diskriminierung abzubauen“ (different people e. V. 2022). Schwerpunkt der Vereinsarbeit bilden dabei Beratung, Begleitungs- und Bildungsarbeit im Einzugsgebiet Chemnitz, Erzgebirgskreis, Zwickauer Landkreis, Mittelsachsen und Vogtlandkreis. Die Bereiche Beratung und Begleitungsarbeit spezifizierte Frau C. als „Einzelfallberatung oder auch Gruppenberatung, [bis] hin zu einer Gestaltung eines offenen Treffs. Wir haben also verschiedene Gruppenangebote, bieten Veranstaltungen an, also bei uns kann man sich begegnen und Zeit miteinander verbringen und auch Anschluss finden“ (Frau C., Z. 8-11). Diese Angebote können seit vier Jahren auch verstärkt im Chemnitzer Umland durchgeführt werden. Das Handlungsfeld der Bildungsarbeit hat sich in den letzten Jahren nach den einzelnen Zielgruppen ausdifferenziert und besteht im Kern aus Workshops sowie Gesprächs- und Austauschrunden, welche „zielgruppen-, prozess- und bedarfsorientiert“ (ebd., Z. 31) konzipiert sind. Konkrete Angebote sind Workshops in Schulkassen von der 1. bis zur 5. Klasse, die „Schimpfworte und Familienbilder, also diese Vielfalt und Umgang miteinander“ (ebd., Z. 21 f.) thematisieren, Workshops zu sexueller Orientierung und Geschlechtlichkeit für junge Menschen ab 14 Jahre sowie Angebote für „Fachkräfte und Interessierte am Thema. Sei es Eltern, sei es pädagogische Fachkräfte, sei es Menschen in der Sozialen Arbeit, die mit den Themen irgendwie in Berührung kommen, die Wissen ausbauen wollen“ (ebd., Z. 27-30). Den Bildungsprojekten für junge Menschen liegt ein kontakthypothetischer Ansatz zu Grunde, der durch den Einsatz qualifizierter, freiwillig engagierter Menschen realisiert wird, „die einfach ihre Biografie ein Stückweit als eine tatsächliche Lebensrealität sichtbar machen“ (ebd., Z. 44 f.). Das Angebot für Lehrkräfte reicht von ganztägigen Fortbildungen, die neben einem thematischen Input Raum für die Beantwortung individueller Fragen bieten, bis hin zu kleinen Runden, in denen die Möglichkeit für eine Fallarbeit geboten wird oder aber auch Platz für einen Austausch über beispielsweise die Herausforderungen im Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt, die ein gezielteres und oft auch schnelleres Agieren ermöglichen. Hinzu kommen Unterstützungsangebote bei einzelnen Fragen, beispielsweise in Form von Telefonaten oder E-Mail-Kontakten.

5.2 Expert*innensicht zur Situation an sächsischen Schulen

Bei der Zusammentragung der Ergebnisse wurden dem Kategoriensystem die eingangs vorgestellten Leitfragen zugrunde gelegt, um die verschiedenen Perspektiven zur Beantwortung der Forschungsfrage herauszuarbeiten.

5.2.1 Institutionelle Ebene

Eine Kernkategorie, die bei der Auswertung herausgearbeitet werden konnte, ist die Ausgangslage auf institutioneller Ebene. Sie beinhaltet Aussagen zu der Frage, wie sensibilisiert sächsische Schulen zu den theoretisch erarbeiteten Bedarfen sind und ob geschlechtliche Vielfalt Beachtung und Akzeptanz im allgemeinen Schulleben findet. Ferner bündelt sie Informationen über Bedarfe sowie konkrete Angebote und Lösungsversuche schulischer Institutionen zum Umgang mit trans* Jugendlichen.

Die Expert*innen merken in allen Interviews an, dass die getätigten Aussagen, speziell zur Einschätzung der Situation an sächsischen Schulen, auf subjektiven Beobachtungen und Wahrnehmungen beruhen und sich ihre Einblicke auf eine begrenzte Anzahl an Schulen im jeweiligen Einzugsgebiet beschränken, wodurch den Aussagen keine allgemeine Gültigkeit zu Grunde gelegt werden kann.

Zur Beantwortung der Frage, wie ausgeprägt das Bewusstsein für das Thema geschlechtliche Vielfalt allgemein an sächsischen Schulen ist, fasst folgende Aussage die Sicht der Expert*innen treffend zusammen: „Ich würde schon behaupten, es gibt ein größeres Bewusstsein für die Thematik und auch eine größere Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen“ (Frau A., Z. 377 f.). Hinsichtlich der Bereitschaft führt Frau C. die Beobachtung an, dass sich die Motive für die Auseinandersetzung mit dem Thema an vielen Schulen in den letzten Jahren gewandelt haben, weg von der Betrachtung als Muss und Notwendigkeit, hin zu „Wir möchten das gerne, es ist wichtig, die jungen Leute brauchen das“ (Frau C., Z. 136 f.). Gründe für diese Entwicklung sehen die Expert*innen in einer zunehmenden Sichtbarkeit der Thematik:

„Das sieht man auf ganz vielen Ebenen, auch wenn man in den Medien sich umsieht, [...] dann kann man quasi ja nicht übersehen, dass es queere Leute gibt und das zeigt sich dann auch in der Realität. Auch an den Schulen werden einfach vor allem trans* Kinder sichtbarer“ (Frau B., Z. 57-61),

„Sondern es werden nicht mehr so platte Sachen gemacht, sondern gute Dokumentationen zum Beispiel und damit werden die Themen mit einer anderen Ernsthaftigkeit als vor ein paar Jahren noch vermittelt und ich würde auch sagen, die Sichtbarkeit kommt auch dadurch, dass mehr Menschen Berührungspunkte haben, mehr Menschen zum Beispiel eine Transpersonen kennen“ (Frau B., Z. 147-151).

Eine pauschale Aussage zum Stand der Aufklärung in Schulen konnte nicht getroffen werden, vielmehr waren sich die Befragten über folgendes einig: „auch da ist es unterschiedlich, auch das was wir wahrnehmen, ist sehr unterschiedlich“ (Frau B., Z. 101 f.). Das Spektrum reicht an dieser Stelle von „Schulen, die uns einladen, sind in der Regel

ziemlich überfordert mit der Thematik. Die haben das vielleicht irgendwie schon einmal gehört“ (Frau A., Z 48 f.), über „Dann gibt es aber auch Einrichtungen, wo man ganz klar merkt, da müssen wir Heterosexualität erklären, was ist das“ (Frau C., Z. 201 f.) bis hin zu „Es gibt Schulen, da ist irgendwie eine Person total fit, zumindest sichtbar fit und die fragt uns an [...] und dann kann das sein, dass das Format sehr gut angenommen wird, dass man da feststellt, die wissen schon ganz viel“ (Frau B., Z. 102-106).

Ein ähnlich breites Spektrum bildeten die wiedergegeben Eindrücke über den Umgang schulischer Institutionen mit dem Thema geschlechtliche Vielfalt, speziell auch im Hinblick auf die Bedarfe von trans* Jugendlichen. Dieses reicht von einer wirksamen Herangehensweise bis hin zu einer totalen Ablehnung der Thematik, wobei die Bandbreite zum Teil auch innerhalb einer einzelnen Einrichtung sichtbar wird:

„Wir hören auch immer wieder von Schulen, die uns gar nicht gebraucht haben, weil die einfach ganz selbstverständlich gut damit umgehen [...] und bereit [sind] so ein bisschen auch gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen Lösungen zu finden“ (Frau A., Z. 60-65),

„[...] hören wir natürlich auch von Schulen, wo das sehr schlimm ist oder wo ganz ganz wenig oder keine Unterstützung erfolgt“ (Frau B., Z. 96 f.),

„Deswegen ja, es gibt Schulen, die sich da auf den Weg machen, aber es gibt sicherlich auch genauso Schulen, die davon noch nie etwas gehört haben“ (Frau B., Z. 300 f.),

„Die Kinder sind da, das ist fakt und dann gibt es einen Teil des Kollegiums, der offen ist und wohlwollend und der das macht und es vielleicht auch holprig ist, [...] und dann ist es zum Teil innerhalb der Schulen auch unterschiedlich. Es gibt dann Widerstände, aktiv, passiv, je nachdem“ (Frau B., Z. 308-317),

„[...] und bei den Schulleitungen ploppt es aber auch eher einmal so auf, dass die Schulleitungen ganz klar sagen ‚Nein, will ich nicht!‘. Also da ist das Spektrum auch ganz groß, obwohl ich finde, das öffnet sich auch immer mehr“ (Frau C., Z. 401-404).

Um einen Umgang mit dem Thema geschlechtliche Vielfalt finden zu können, schildern die Expert*innen unterschiedliche Lösungsansätze: „Auf der anderen Seite gibt es so Regelungen, also von denen auch berichtet wird von Lehrkräften, wo ich manchmal frage, das teilt ganz klar ein, ‚Wir müssen uns nach männlich und weiblich richten.““ (Frau C., Z. 453 ff.). Dem entgegen existieren aber auch Schulen, denen es gelungen ist, einen sicheren Raum für trans* Jugendliche zu schaffen oder die aktiv versuchen, durch die Inanspruchnahme externer Angebote dies zu erreichen:

„Und es gibt gewisse Schulen, die sind zum Beispiel relativ klein im ländlichen Raum und die haben dann plötzlich vier Transfälle, weil die eben gut mit dem ersten umgegangen sind, so dass ein sicherer Raum geschaffen wurde und sich eben auch andere Jugendliche trauen und sehen ‚Okay, das ist okay hier, die gehen damit gut um.‘“ (Frau A., Z. 266-270),

„Es gibt auch die Schulen der Vielfalt zum Beispiel beziehungsweise es gibt so ein Label, [...] das wird von Schule mit Courage hier auch in Sachsen verliehen, wo eben Schulen gewisse Anforderungen erfüllen müssen, um dieses Label zu bekommen. Also, dass sie zum Beispiel Antidiskriminierungstage haben oder dass sie ein gewisses Konzept haben, ein Präventionskonzept und so weiter. Das begegnet uns aber tatsächlich noch nicht so häufig“ (Frau A., Z. 311-317).

Wie in Punkt 5.1.2 dargestellt, handelt es sich bei Schule der Vielfalt um ein neu entstandenes Angebot des RosaLinde Leipzig e. V., welches „mittlerweile sehr gut[e]“ (Frau B., Z. 248) Rückmeldungen von den Schulen erhält.

Auf die Frage, ob es Schulen gibt, die geschlechtliche Vielfalt in schulinternen Leitbildern oder Richtlinien aufgenommen haben, antworten die Expert*innen, dass ihnen davon nichts bekannt sei. Was die Expert*innen aber wahrnehmen, ist eine stärkere Sichtbarkeit:

„Deswegen nehmen wir das schon wahr, also verstärkt wahr mit entweder Schulen, die das tatsächlich von selber auch machen mit der Regenbogenflagge [...] Auch jetzt anlasslos, jetzt nicht nur zum CSD oder zu irgendwelchen Gedenktagen, sondern dass da dauerhaft eine Regenbogenflagge hängt, das ist ja glaube ich auch eher neu“ (Frau B., Z. 349-353).

Gründe für die breit gefächerten Herangehensweisen sehen die Expert*innen hauptsächlich in dem allgemeinen Schulklima und den damit verbundenen Umgangsformen innerhalb der Einrichtung, der Einstellung zu Partizipation und Wertevermittlung aber auch politisch-ideologische Haltungen sowie Perspektiven, die von außen an die Schulen herangetragen werden. Ein Zusammenhang zu regionalen Gegebenheiten oder auch dem Schultyp wurden nur bedingt dargelegt. Vielmehr wurde der Zusammenhang zwischen dem Schultyp und den damit vorhandenen Ressourcen zur Thematisierung herausgestellt:

„Aber es gibt manchmal einfach Gruppen in Schulen, wo das Klima nicht so gut ist, an der gesamten Schule“ (Frau B., Z. 110 f.),

„Ich würde sagen, es macht einen ganz großen Unterschied, wie wertschätzend wird an Schulen tatsächlich miteinander umgegangen“ (Frau C., Z. 97 f.),

„Ich merke, Wissen ist der Dreh- und Angelpunkt bei dem Ganzen [...] Und da würde ich sagen, das hat überhaupt nichts mit der Fähigkeit zu lernen zu tun oder so, sondern es hat tatsächlich damit zu tun, wie offen wird darüber geredet, was wird an Informationen weitergegeben und dementsprechend gestaltet sich auch ein bisschen das Umgangsbild miteinander. Da würde ich sagen, sind zum Beispiel an, ich spinne mal, Förderschulen, die sind wissensmäßig weniger informiert und können damit einen Umgang finden oder auch für sich einen Standpunkt in der Gesellschaft oder sich ein bisschen reflektierter damit auseinandersetzen, wobei ich das Wort sehr hoch finde, als zum Beispiel in manchen Gymnasien. Und da, wo es vielleicht sozusagen auch an den Wahlbereichen liegt. Was kann ich belegen? Rede ich in der Philosophie darüber oder rede nur ich in der Biologie darüber? Und da findet eher einmal noch ein Diskurs oder ein Austausch statt oder ein Thematisieren“ (Frau C., Z. 108-122),

„Also es gibt ja einfach auch sehr sehr offene, sehr progressive Schulen im ländlichen Raum, wo das einfach die Mehrheit der Kids oder den Lehrkräften, die das ja maßgeblich auch prägen, wo das wichtig ist, bestimmte Werte zu vermitteln, [...] wo es darum geht, partizipativ zu sein und demokratische Werte zu vermitteln. Und da merkt man dann entsprechend auch eine Offenheit bei Themen um sexuelle Orientierung und Geschlechtlichkeit. Ich glaube, das ist eher so der Marker und dann gibt es gleichzeitig aber natürlich auch Schulen, auch Gymnasien im städtischen Gebiet, wo das schwierig ist“ (Frau B., Z. 159-167),

„Aber es wäre ja ein Wunder, wenn die politischen Zustände in diesem Bundesland sich nicht auch in den Schulen zeigen würden. Es gibt es natürlich, dass Regenbogenflaggen irgendwo abgerissen werden [...] dass dann davor gespuckt wird oder die Faust geballt zur Regenbogenfahne oder so“ (Frau B., Z. 332-336),

„Ja also ich glaube, da ist einfach viel Unwissen gepaart mit Vorurteilen oder eben tatsächlich einer ideologischen Ablehnung, die dann zu entsprechenden Konflikten auch führen kann“ (Frau B., Z. 366 ff.),

„Und dann kriegt man natürlich entsprechende Reaktionen oder Schulen trauen sich nicht, die AGs einzurichten, weil sie wissen, keine Ahnung, es gibt Leute im Ort, [...] die antizipieren dann schon wenn bekannt wird, es gibt da so eine Gruppe, dass es dann noch einmal erst recht Gegenwind gibt“ (Frau B., Z 353-359).

Die Expert*innen berichten in ihren Ausführungen von einigen konkreten Angeboten in Schulen zur Thematisierung geschlechtlicher Vielfalt. Regelmäßige Veranstaltungen, die auch außerhalb der Schulprojekte der Vereine durchgeführt werden, existieren dabei scheinbar nur in vereinzelten Schulen. Eine Ausnahme bilden die Regenbogen-AGs in Leipzig, die sich zu einem festen Bestandteil des RosaLinde Leipzig e. V. etabliert haben.

So berichtet Frau B.: „Regenbogen-AGs haben ja auch stark zugenommen in den letzten Jahren“ (Frau B., Z. 104) und bringt die steigende Nachfrage damit in Verbindung, dass der Verein „externe Honorarkräfte vermittelt[t], weil es den Schulen den Aufwand abnimmt dieses einmal die Woche durchführen zu müssen. Weil entweder sie haben gar keine Zeit oder sie fühlen sich gar nicht inhaltlich fit genug, das zu machen“ (Frau B., Z. 609 ff.). Darüber hinaus kann der different people e. V. zwar gelegentlich Anfragen diesbezüglich verzeichnen, aber nicht in der gleichen Intensität:

„[...] wenn eine Einrichtung kommt und fragt ‚Könnt ihr ein regelmäßiges Angebot machen?‘, dann begleiten wir das gerne mit. Manchmal, das gab es in den Jahren auch schon, dass wir sozusagen ein Ganztagsangebot mitgestaltet haben, zum Beispiel rund um Sexualität [...] Aber ansonsten nein“ (Frau C., Z. 531-537).

Präventionsangebote finden häufig als „ein Toleranztag oder eine Toleranzwoche kurz vor den Sommerferien“ (Frau A., Z. 279 f.) statt aber „viele geht über die üblichen, jährlichen Toleranztage nicht hinaus“ (Frau C., Z. 514 f.). Auch wenn die Expert*innen von wenigen konkreten Angebote wissen, merkt Frau A. folgendes an:

„Aber ich habe schon auch das Gefühl, dass einige Schulen wissen, dass wir hier sächsische Verhältnisse haben und die da auch ganz bewusst versuchen, sich zu positionieren und Antidiskriminierungsarbeit zu implementieren, um dort eben auch politische Bildungsarbeit zu machen“ (Frau A., Z. 324-328).

Eine umfangreiche Einbeziehung von Themen geschlechtlicher Vielfalt im Schulunterricht ist den Expert*innen nicht bekannt. „Und nach wie vor ist es aber so, dass wir in der Regel in Ethik oder Religion oder im Rahmen des Biunterrichts eingeladen werden“ (Frau A., Z. 282 ff.) und auch „fächerübergreifender Unterricht ist so eine Sache, die uns tatsächlich nicht so häufig begegnet“ (Frau A., Z. 289 f.). Diese Beobachtung deckt sich auch mit den Aussagen, die Schüler*innen im Rahmen der Schulprojekte des „gerede e. V.“ getätigt haben: „[...] eine dieser Fragen ist „Meine Sexualaufklärung in der Schule war gut“ und da stehen fast immer alle bei Nein und lamentieren halt, dass also selbst im Fach Biologie das nicht ausreichend thematisiert wird“ (Frau A., Z. 286 ff.).

Die Expert*innen beschreiben die Ausgangslage exemplarisch wie folgt: „Aber so im Großen und Ganzen würde ich behaupten, dass die Schulen nicht gut auf geschlechtliche Vielfalt strukturell vorbereitet sind“ (Frau A., Z. 250 f.) und „Ich würde aber sagen, Vielfalt, gerade Geschlechtsvielfalt, ist grundlegend nicht durchdacht“ (Frau C., Z. 451 f.). Darauf aufbauend lassen sich wesentliche Bedarfe abstrahieren, die in den Schulen wahrgenommen werden. Alle befragten Expert*innen sind sich darüber einig, dass die Nachfrage nach Bildungsangeboten in den letzten Jahren gestiegen ist, sowohl für Fachkräfte als auch für Schüler*innen:

„Das ist gerade das Thema, was wirklich, wirklich oben aufliegt an den Schulen. Die Jugendlichen outen sich, die gehen damit offensiv um und die brauchen einfach Unterstützung. Und nicht nur die Jugendlichen brauchen das, sondern eben auch die Schulen“ (Frau A., Z. 32-35).

Die Schulen selbst benötigen dabei oft grundlegendes Wissen zu dem Thema Geschlechtsidentitäten und dem Umgang damit. „Wissensvermittlung ist wichtig, also Umgang mit Begriffen. [...] Es lässt sich leichter greifen oder damit umgehen, wenn ich Theorie habe, wäre meine These, so fühlt sich das an. (Frau C., Z. 264-267). Die Schulleitungen sind dabei primär auch an rechtlichen Informationen interessiert:

„Und dann geht es meistens erstmal dahin, dass wir einen Input machen zum Thema, einfach die Basics. [...] Das ist für die Schulen ganz wichtig“ (Frau A., Z. 153-157),

„Wenn es um diese ganzen rechtlichen Dinge geht ‚Wo kann ich den Namen verwenden? Wo kann ich es eintragen? Wo mache ich vielleicht etwas falsch oder richtig?‘ und so weiter, da kommen dann eher die Schulleitungen fragen“ (Frau C., Z. 392 ff.).

Die Expert*innen aus Dresden und Leipzig berichten davon, dass Anfragen oft einen Interventionscharakter haben, wohingegen in Chemnitz eher wahrgenommen wird, dass sich die Schulen auch ohne einen konkreten Anlass mit dem Thema auseinandersetzen wollen:

„Also manche einfach, weil die tatsächlich den Präventionsgedanken haben, manche wenn sie dann merken ‚Oh hier hat sich jemand als queer geoutet und hier passiert Mobbing. So jetzt müssen wir was machen.‘, also dann ist es eher nicht Prävention, sondern dann ist es ‚Lösch das Feuer!‘“ (Frau A., Z. 321-324),

„Schöner wäre es natürlich, man macht das präventiv und beschäftigt sich, bevor die ersten Kids da sind, aber mittlerweile gibt es die halt, [...] und deswegen gibt es so eine Verschiebung des Anfrageanlasses, würde ich sagen und eben auch eine starke Zunahme überhaupt der Anfragen“ (Frau B., Z. 84-88),

„Aber ich würde auch sagen, der Großteil der angefragten Veranstaltungen sind wirklich mit dem Gedanken mehr zum Thema sagen“ (Frau C., Z. 561 f.).

Weitere Ausführungen, die sich der Kategorie der institutionellen Ebene zuordnen lassen, sind Aussagen zu Bedingungen, die sich aus Sicht der Befragten förderlich auf die Implementierung von geschlechtlicher Vielfalt im Schulleben auswirken. Neben dem thematisierten Wissen als grundlegende Voraussetzung wurden folgende Aspekte angeführt:

„Und deswegen bei den Schulen kommt es immer ganz darauf an, wie wohlwollend ist die Institution insgesamt? Wie ist die Schulkultur? Wie ist das Klassenklima? Haben

diese Themen da Platz? Befördern Lehrkräfte, dass das im Unterricht irgendwie auch einen Raum findet? Machen die mal wenn es da Stationenlernen gibt oder so oder machen die, wenn es um berühmte Persönlichkeiten geht, egal ob heute oder Geschichte, achten die darauf, dass da Leute dabei sind, die man irgendwie queer verorten könnte? Das hat ja immer etwas mit stellenweise Sichtbarkeit, das ist ein Querschnittsthema, zu tun“ (Frau B., Z. 132-139),

„Deswegen ich würde immer sagen Schulkultur und das umfasst halt ganz viel und gerade so demokratische Prinzipien, die führen eben dazu, dass es eine Offenheit gegenüber Minderheiten gibt oder dass es eine Sensibilität dafür gibt, dass man verschiedene Bedürfnisse mitdenken muss oder auch verschiedene Gruppen mitdenken muss, damit irgendwie alle gut und gleich lernen können“ (Frau B., Z. 173-177),

„[...] sondern dass es um Kategorien geht, die auch ein Stückweit den Platz in der Gesellschaft zuweisen und dass es da Aufgabe pädagogischer Institutionen ist, das auf dem Schirm zu haben“ (Frau B., Z. 216 ff.),

„Man muss halt mutig sein und einen Umgang damit finden. Das ist die Herausforderung. Und vielleicht auch gegen das ganze Kollegium“ (Frau C., Z. 404 f.).

5.2.2 Lehrkräfte

Die Kategorie Lehrkräfte bündelt Aussagen über die individuellen Perspektiven von Lehrer*innen, verbunden mit der Frage, wie sie sich den Herausforderungen im Umgang mit trans* Jugendlichen stellen und welche Bedarfe bei dem pädagogischen Personal wahrgenommen werden.

Auf die Frage, wie Lehrkräfte dem Thema gegenüber eingestellt sind und wie sich dies auch auf den eigenen Umgang auswirkt, berichten die Expert*innen von sehr unterschiedlichen Haltungen. Diese decken sich mit den Aussagen zu schulischen Institutionen und weisen eine große Bandbreite auf:

„Also ich weiß es von einigen, mit denen wir zusammenarbeiten, jetzt auch Beratungslehrkräfte, dass die das sehr auf dem Schirm haben und dass die mittlerweile auch recht fit und wirklich sehr engagiert sind und sich sehr dieser Gruppe angenommen haben. Also vor allem jetzt was transgeschlechtliche Kinder und Jugendliche angeht und die sich wirklich sehr dafür einsetzen, dass die das bekommen, was sie brauchen“ (Frau B., Z. 266-271),

„Genauso erlebe ich das aber auch, dass das Thema ganz klar von den Erwachsenen abgelehnt wird“ (Frau C., Z. 89 f.),

„Oder sie sind aktiv dagegen und boykottieren es oder arbeiten dagegen oder wie auch immer da Motive sind“ (Frau B., Z. 319 f.),

„Das ist ja etwas, was junge Leute immer noch berichten, dass es Diskriminierung durch Lehrkräfte gibt, wo ich denke, das widerspricht sich völlig“ (Frau C., Z. 338 ff.).

Auch bei den Lehrkräften beobachten die Befragten eine steigende Sensibilität sowie eine progressive Bereitschaft, sich dem Thema anzunehmen. Im Vergleich zu Schulleitungen wurde davon berichtet, dass häufiger Lehrer*innen an die Vereine herantreten:

„Wenn ich überlege, wie viel Bewusstsein entstanden ist, sich den Themen anzunehmen, [...] da würde ich sagen, ist die Sensibilität gewachsen. Also erstens mit den Themen an die jungen Menschen heranzutreten aber auch aufmerksamer in die Klassen zu gucken“ (Frau C., Z. 83-89),

„Aber ich bin auch immer wieder sehr, sehr positiv überrascht, wie viel Bereitschaft eben auch da ist, sich mit den Themen auseinanderzusetzen und vor allen Dingen auch für trans* Kinder und Jugendliche Unterstützung zu leisten. Gerade auch von Lehrkräften in einem Maß, das deutlich über das hinausgeht, was sie eigentlich als Lehrkräfte machen müssten“ (Frau A., Z. 568-572),

„Aber ich habe schon den Eindruck, dass das in der Regel tatsächlich die Lehrkräfte sind, die am nächsten dran sind an den Kindern und Jugendlichen, die da irgendwie merken ‚Okay, hier brauchen wir Unterstützung.‘“ (Frau A., Z. 99-102).

Für den unterschiedlichen Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt identifizieren die Expert*innen vielfältige persönliche Gründe. Diese reichen von eigenen Moralvorstellungen, Verunsicherung, Ängsten, Überforderung und Unwissenheit über skeptische Haltungen bis hin zu ideologischen Gründen und einem thematischen Desinteresse:

„[...] weil sie tatsächlich eine Ideologie haben, die tatsächlich sagt ‚Das gibt es nicht, das wollen wir nicht, das unterstützen wir nicht so.‘ Und dann gibt es aber natürlich auch Lehrkräfte, die sind einfach verunsichert oder skeptisch, wissen nicht so richtig ‚Ist das jetzt eine Modeerscheinung? Will das Kind nur Aufmerksamkeit? Früher gab es das doch auch nicht.‘“ (Frau A., Z. 115-119),

„Ich denke ganz klare Gründe sind thematisches Desinteresse, ein wirkliches Desinteresse. ‚Warum soll ich mich denn damit beschäftigen? Es gab vielleicht nichts in meinem Fachbereich.‘, ‚Ich kenne niemanden.‘ oder ‚Braucht mich nicht interessieren, tangiert mich nicht.‘, das ist so das eine Spektrum. [...] Und ich glaube es gibt einige, die diese Themen für absolut abgedreht halten, im Sinne von ‚Das gibt es nicht. Das will ich nicht sehen, damit will ich auch nicht umgehen.‘“ (Frau C., Z. 307-313),

„Ich verstehe es nicht also lehne ich es ab.‘, ‚Ich weiß nichts darüber also lehne ich es ab.‘. Oder manchmal glaube ich, diese Angst, die Welt gerät aus den Fugen, wenn wir Vielfalt denken, wenn wir darauf eingehen, wenn wir uns mehr auf Gefühle konzentrieren“ (Frau C., Z. 320 ff.),

„Wir haben das Gefühl, das ist ganz häufig, liegt das gar nicht daran, dass die Lehrkräfte das nicht wollen, sondern die wissen, also die erkennen die Diskriminierung nicht. Wenn da irgendwie ‚schwule Sau‘ über den Schulhof gerufen wird, dann ist das so ‚Ja, das ist halt so ein Schimpfwort. Die meinen das ja nicht so.“ (Frau A., Z. 398-402),

„Manche sagen ‚Es ist mir egal, was es ist. Ich mache es trotzdem, weil es geht um meine Haltung, um meine Werte, die ich vertrete und Vorstellungen von Bildung und Erziehung, die ich habe und deswegen mache ich das, weil es mir wichtig ist.‘ andere aber haben Angst, die haben Angst vor Konsequenzen oder wenn der Wind an der Schule eher gegen diese Themen weht, dann sind sie natürlich extrem verunsichert“ (Frau B., Z. 690-695).

Auf Grundlage ihrer Beobachtungen bringen die Expert*innen wesentliche Bedarfe von Lehrkräften zum Ausdruck. Neben dem Bedürfnis nach Wissensvermittlung, welches bereits unter der Kategorie der institutionellen Ebene dargelegt wurde, benötigen Lehrer*innen an erster Stelle Handlungssicherheit. Anhaltspunkt dafür sind oft wiederkehrende Fragen und Sorgen aber auch das Verlangen nach konkreten Vorgaben:

„Geschlecht ist halt sichtbarer als sexuelle Orientierung. [...] da ist ein größerer Bedarf für Lehrkräfte, sich fortzubilden, sich irgendwie Knowhow anzueignen, Handlungssicherheit zu gewinnen und da ist stark zu merken, dass in den letzten fünf Jahren die Anfragen zugenommen haben, die, ich sage einmal, problem- oder fallorientiert sind“ (Frau B., Z. 66-71),

„Das sind GANZ häufig wirklich auch immer die gleichen Sachen. Das sind so Sachen wie ‚Auf welche Toilette geht das Kind? Darf ich schon den Namen ins Klassenbuch schreiben? Wie ist das mit Zeugnissen? Wie bewerte ich das Kind im Sportunterricht?‘ Also wirklich so ganz klassische Sachen.“ (Frau A., Z. 159-164),

„[...] damit die irgendwie noch einmal von der Expert*innen-Seite die Bestätigung bekommen, dass das okay ist, damit offen umzugehen, ‚dass wir damit nichts falsch machen‘ oder ‚das Kind irgendwie damit in eine komische Richtung lenken‘, das sind so die häufigsten Sorgen, die wir raushören“ (Frau A., Z. 103-106),

„[...] gibt es Handreichungen oder jetzt ‚Was macht der Kultus?‘ oder wenn vom Kultus was kommt, ‚Was machen wir denn jetzt damit?‘“ (Frau C., Z. 284 f.),

„Ich brauche die ganz klare rechtliche Vorgabe, erst dann richte ich mich danach. Gibt es die nicht, dann mache ich nicht mit. Dann ist es nicht meine Verantwortung“ (Frau C., Z. 324 ff.).

Aus ihren eigenen Erfahrungen leiten die Expert*innen unterschiedliche Herausforderungen ab, die Lehrkräfte ihrer Meinung nach im Umgang mit der Thematik bewältigen müssen und welche im nachfolgenden Zitat zusammengefasst werden:

„[...] also mindestens erst einmal auf dem Schirm zu haben zu erkennen und dann zu gucken ‚Okay, was kann ich machen in meiner Arbeit, um es den Leuten ein bisschen leichter zu machen?‘ und dazu würde gehören, sich dazu zu informieren, zu wissen, welche Belastungen das potenziell mit sich bringt und dann, wenn man zum Beispiel in einer Schule arbeitet, zu gucken ‚Okay, wie kann ich diese Themen sichtbar machen? Was kann ich an meinem Unterricht verändern? Was kann ich an meiner Interaktion verändern? Wie kann ich Offenheit signalisieren? Wie kann ich Ansprechbarkeit signalisieren und den Leuten irgendwie ein Stückweit von ihrer Last abnehmen?“ (Frau B., Z. 221-229).

Um diese Herausforderungen bewältigen zu können, merkt Frau A. überdies an: „Die Lehrkräfte müssen nicht immer alles selbst wissen. Aber die müssen die Möglichkeit haben, auf Angebote, die da sind, zurückgreifen zu können“ (Frau A., Z. 414 ff.).

5.2.3 Schüler*innen

In der Kategorie Schüler*innen wurden Aussagen über die Perspektive von jungen Menschen in der Schule zusammengetragen, die Aufschluss über die Frage geben, wie Schüler*innen mit dem Thema geschlechtliche Vielfalt umgehen. Alle drei Expert*innen waren der Meinung, dass junge Menschen in der heutigen Zeit über ein ausgeprägteres Wissen zum Thema geschlechtliche Vielfalt sowie einen selbstverständlicheren Umgang damit verfügen:

„Also was mir aufgefallen ist, im Laufe der Jahre, ist tatsächlich, dass die Jugendlichen immer besser Bescheid wissen. Das liegt auch einfach an so Programmen wie TikTok oder so und dass sich da einfach auch ganz viel getan hat in der Öffentlichkeit“ (Frau A., Z. 230-233),

„[...] und wir wissen einfach auch von Schüler*innen, dass die sich da nicht repräsentiert fühlen. Und das müssen nicht unbedingt die queersten Schüler*innen der Welt sein, das müssen auch keine trans* Jugendlichen sein, sondern die begegnen dem ganz viel in ihren sozialen Medien und das ist für die selbstverständlich, zu sehen, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt mitgedacht wird“ (Frau A., Z. 491-496).

Neben der gesteigerten Sichtbarkeit in Medien geben die Befragten als Begründungen dafür unter anderem an, dass sie „nicht nur die Begriffe, sondern auch Personen, die sie damit in Verbindung bringen“ (Frau C., Z. 192 f.) kennen, dass „das in den letzten Jahren auch noch einmal mehr anschließt an die Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen“ (Frau B., Z. 464 f.) oder auch „Manchmal habe ich den Eindruck, es ist mehr akzeptiert im Sinne von ‚Das ist ein eigenes Thema, das geht uns alle irgendwie an, jeder setzt sich damit auseinander.‘“ (Frau C., Z. 210 ff.). Was im Umkehrschluss jedoch nicht dazu führt, dass alle Schüler*innen sensibilisiert für das Thema sind oder es gar zum Ausschluss von Diskriminierung führt:

„Und dann gibt es irgendwie sehr informierte Kids, sehr offene Kids, es gibt natürlich auch Kids, die das nicht gut finden, weil das ja auch ein Querschnitt durch die Gesellschaft ist“ (Frau B., Z. 139 ff.),

„Was nicht heißt, dass das dadurch diskriminierungsärmer wäre“ (Frau C., Z. 212).

Die Schüler*innen zeigen sich den Bildungsangeboten der Vereine gegenüber sehr offen, nehmen diese überwiegend gut an und nutzen sie vereinzelt auch als Chance für das eigene Coming-Out:

„Aber auch da ist es sehr sehr positiv und von ‚Okay, ich habe darüber nachgedacht.‘ oder ‚Ihr habt mich zum Nachdenken gebracht und ich werde versuchen schwul nicht mehr als Schimpfwort zu verwenden oder das irgendwie anders zu machen.‘ [...] aber auch bis hin zu dass Leute sich in dem Feedbackbogen outen oder sagen ‚Ja, ihr habt mir irgendwie Kraft gegeben.‘ oder ‚Jetzt traue ich mich vielleicht demnächst mich zu outen.‘ oder sie haben es tatsächlich auch direkt im Unterricht oder in dem Workshop gemacht, dass sie das so als Chance begriffen haben“ (Frau B., Z. 451-459).

Frau C. sieht in dem offenen Umgang der jungen Menschen eine Chance für eine allgemeine Veränderung der gesellschaftlichen Perspektiven:

„Also ich bin gespannt. Manchmal sage ich, die Generation jetzt, also auch schon in den zehn Jahren, die bringen die Themen schon voran, also nicht die Themen voran, sondern dass wir tatsächlich einen routinierten, unaufgeregten Alltag damit bekommen könnten“ (Frau C., Z. 212-215).

5.2.4 Bildungspolitische Ebene

Die Kategorie der bildungspolitischen Ebene fasst Aussagen der Expert*innen zu Einflüssen politischer Institutionen und Verantwortungsträger*innen im Land Sachsen zusammen. Dabei liegt das Augenmerk auf Empfehlungen, Initiativen und Anweisungen von übergeordneten Stellen zum Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt im schulischen Kontext.

In dem unter Punkt 2.3.3 vorgestellten Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen sowie dem sächsischen Orientierungsrahmen zur Sexual- und Familienaufklärung sehen die Expert*innen einen ersten Schritt, der die Themen geschlechtlicher Vielfalt im schulischen aber auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext ankommen lässt. Die Ausgestaltung dieser Papiere beschreiben alle als noch ausbaufähig und kritisieren eine fehlende Transparenz und Verbindlichkeit, besonders im Falle des Orientierungsrahmens:

„[...] dass wir einen Landesaktionsplan haben in Sachsen zum Beispiel, also diese Sichtbarkeit, Akzeptanz zu fördern, glaube ich, die kommt auch in den Einrichtungen an. Dass da immer etwas strukturelle Veränderungen dahinterstehen müssen“ (Frau C., Z. 471 ff.),

„Es existiert ein Weg, würde ich sagen, aber der ist noch weit. Also man sieht einen Weg, aber ich glaube, es liegt einfach auch daran, dass bei diesem Thema so lange so viel unbearbeitet und unsichtbar war und wenn man das so anstößt, so wie das jetzt gerade passiert, auch gesamtgesellschaftlich, man erst einmal sieht, wie groß das Thema eigentlich ist“ (Frau B., Z. 546-550),

„Manchmal wird sich darauf bezogen, manchmal nicht, ist am Ende aber auch nur ein Orientierungsrahmen. [...] Es ist glaube ich auch gut, dass es den gibt, weil man kann sich darauf beziehen, aber am Ende ist das jetzt kein Schriftstück wo man sagen kann ‚Das steht da aber drin und deswegen muss das gemacht werden.‘“ (Frau B., Z. 645-661),

„Anderes Problem ist halt niemand kennt diesen Orientierungsrahmen“ (Frau A., Z. 470 f.)

„Aber das ist ein Orientierungsrahmen, das hat keine Verbindlichkeit. Und das macht es natürlich sehr willkürlich, wer uns einlädt. Wer sowieso schon offen ist, wird auf unsere Angebote zurückgreifen, aber die, die es eigentlich nötig haben, kommen da ganz gut darum herum“ (Frau A., Z. 442-445).

Ein weiterer Kritikpunkt, der auf bildungspolitischer Ebene angesprochen wird, ist das Ausbleiben der Themen im Bereich des Staatsministeriums für Kultus, welches auch mit fehlenden Vorgaben und Handlungsempfehlungen sowie mangelnder Transparenz einhergeht:

„[...] ich glaube beim SMK habe ich immer das Gefühl, muss man irgendwie ganz unten anfangen erst einmal, so Basissachen, was unsere Themen angeht, weil das kommt da nicht vor“ (Frau B., Z. 697 f.),

„Und es herrscht natürlich auch eine große Verunsicherung, weil es eben zum Beispiel vom Kultusministerium keine Empfehlung gibt. Die gibt es nicht einmal auf Bundesebene. Das heißt, die Schulen fühlen sich damit ziemlich allein“ (Frau A., Z. 54 ff.),

„Ich meine das fängt ja bei Schulbüchern an, die meisten Schulbücher sind oder sagen wir mal zu 99 Prozent sind die Schulbücher nicht inklusiv, in keinsten Weise. Ob das jetzt nun sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist oder andere Themen, also da gibt es noch sehr viel Bedarf“ (Frau A., Z. 291-294),

„Und da muss ich sagen, da fehlt es mir an Transparenz. Dieses ‚An wen kann ich mich wenden?‘, das habe ich mir so über die Jahre ein Stückweit erarbeitet. Wen kann ich ansprechen, wen frage ich, der mich auch weiterleiten kann, wo ich genaue Informationen herbekomme?“ (Frau C., Z. 486 ff.).

Eine konkrete Handlungsanweisung, die von Seiten des SMK existiert und von den Expert*innen kritisiert wird, ist eine Anweisung über die Verwendung gendergerechter Sprache:

„Das Einzige, was vom Kultus zu dem Thema öffentlich gemacht worden ist, ist ein Schreiben, was den Lehrkräften gesagt hat, dass sie bitte nicht mit Genderstern und Unterstrich gendern sollen. [...] aber das hat natürlich für ganz viel Irritation gesorgt bei Lehrkräften“ (Frau A., Z. 477-483).

In den Interviews wurde ersichtlich, dass das Thema geschlechtliche Vielfalt derzeit auf Landesebene wieder mehr in den Fokus rückt. Zu konkreten Entwicklungen zählt einerseits „[das] Kultus plant eigentlich auch eine Broschüre rauszugeben so zu trans* sein in der Schule“ (Frau C., Z. 423 f.) und andererseits die Weiterentwicklung des Landesaktionsplanes, an dessen Fortschreibung die Vereine erneut beteiligt werden. Konkrete Wünsche, die die Expert*innen für diesen Prozess und auch darüber hinausgehend speziell an die bildungspolitische Ebene formulieren, sind:

„Und da würde ich mir wünschen, dass zum Beispiel der Bereich des Kultusministeriums, [...] dass zum Beispiel da wirklich gute, vielleicht Regelungen oder Handlungsanweisungen formuliert werden könnten, die Orientierung geben. [...] Wie werden zum Beispiel trans* Jugendliche unterstützt? Was können Schulen machen, ganz konkret? Dass sie es sich nicht selber erarbeiten müssen, sondern dass es einfach klar ist, hieran orientiere ich mich“ (Frau C., Z. 661-669),

„Ich wünsche mir ganz sehr, es wurden ja Studien gemacht, sei es die Hasskriminalitätsstudie, sei es jetzt eine Befragung zu Lebenslagen von queeren Menschen hier in Sachsen, da kommt die Auswertung aber noch, dass damit gezielt und bewusst gearbeitet wird und zwar dahingehend, dass nicht nur Forderungen aufgemacht werden

sondern die Sachen, die im Landesaktionsplan festgeschrieben worden sind und auch werden, dass diese, ich würde sagen, konkreter drinstehen müssen. Mit einem konkreten Auftrag und was ist das Ziel“ (Frau C., Z. 651-657),

„Ich würde mir tatsächlich auch ein Stückweit wünschen, aber das ist wirklich nur Wunschenken, dass Schulen oder auch dass Schulsozialarbeit da viel mehr Zeit und vor allem Mittel zur Verfügung stehen, Räume zu gestalten“ (Frau C., Z. 671-674),

„Und ich würde mir auch ganz sehr wünschen, dass die Schülerräte mehr mit einbezogen werden. Also ein Mitspracherecht junger Menschen in Bezug auf den Landesaktionsplan“ (Frau C., Z. 680 ff.),

„[...] dass wir dort mithilfe der Politik eine andere Lösung finden, die uns einfach die Möglichkeit gibt, dort sicherer arbeiten zu können und auch langfristiger arbeiten zu können, weil wir im Prinzip alle drei Jahre das Projekt neu erfinden müssen, um eine Förderung zu bekommen“ (Frau A., Z. 554-558),

„Kultusministerium, glaube ich, würden wir uns erst einmal wünschen, dass die nicht noch mehr Steine in den Weg legen“ (Frau B., Z. 680 f.),

„[...] wenn das SMK sich dieser Themen mehr annehmen würde und da einfach ein paar progressivere Positionen beziehen würde, [...] wenn es da offizielle Verlautbarungen gäbe, auf die man sich beziehen könnte, weil das immer hilfreich ist, wenn man übergeordnete Institutionen hat die eben bestimmte Sachen vertreten“ (Frau B., Z. 700-705),

„Also ich glaube da braucht es von Seiten der Schulen einfach eine gewisse Sicherheit und da wäre natürlich eine Ansage von oben, sag ich mal, vom Kultusministerium, die transfreundlich ist, total gut“ (Frau A., Z. 389 ff.).

5.2.5 Veränderungsperspektiven

Die letzte Kategorie summiert Aspekte, die Aufschluss auf die Frage geben, was es aus Sicht der Expert*innen braucht, um in Sachsen einen sicheren Raum am Bildungsort Schule für junge trans* Menschen gestalten zu können. Dabei handelt es sich um vielfältige Möglichkeiten, die auf den unterschiedlicheren Ebenen ansetzen und somit die vorausgehend betrachteten Kategorien zusammenführen. Eine Zuordnung der Aussagen zu den anderen Kategorien erschien an dieser Stelle nicht sinnvoll, da die genannten Anliegen meist übergreifend und übertragbar sind.

Auf die Frage, was aus Sicht der Expert*innen nötig ist, um Ängsten und Befürchtungen von Schüler*innen vorzubeugen und einen förderlichen Rahmen für ein Coming-Out in der Schule zu schaffen, wurden viele elementare Aspekte zusammengetragen. Dazu zählen

neben einer Offenheit für unterschiedliche geschlechtliche Identitäten unter anderem auch das Hervorbringen klarer Strukturen, das Vorhandensein von Ansprechpersonen, die Einbindung in grundlegende schulische Richtlinien sowie eine grundlegende Wissensvermittlung bereits zu Beginn der Ausbildung schulischer Akteur*innen:

„Einfach eine allgemeine Sensibilität und Offenheit dafür, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt“ (Frau A., Z. 403 f.),

„Das ist einfach, dass da von dieser Durchschnittsnorm weggegangen wird und einfach eine Vielfalt sichtbar wird, das wäre sehr wünschenswert. [...] Das andere hat auch eine Existenzberechtigung und darüber kann man sprechen“ (Frau B., Z. 518-522),

„Dass eben diese Themen da sind, dass die Teil der Schulkultur sind und dass es klare Absprachen oder Strukturen an der Schule gibt, wie man mit bestimmten Sachen umgeht. Das heißt, wenn eben trans* Kids sich outen, dass man weiß, was ist der nächste Schritt. Also dass es da Abläufe gibt, die man vorher besprochen hat im Kollegium, die im Idealfall der Großteil teilt und man weiß, was man macht“ (Frau B., Z. 497-502),

„Aber ich würde mir tatsächlich wünschen, für die einzelnen Personen an sich, dass sie ganz gezielte Ansprechpersonen haben, denen sie vertrauen können. Das wäre, glaube ich, der allererste Schritt. Wo kann ich mich hinwenden?“ (Frau C., Z. 592-595),

„Und natürlich auch die Inhalte der Lehrpläne müssten das widerspiegeln. Dass das irgendwie ein Thema einfach ist, was offen und respektvoll behandelt wird“ (Frau A., Z. 406 ff.),

„Und dann ist zum Beispiel eben auch so etwas wie die Toilettenfrage oder solche Sachen einfach essenziell, dass die Lehrkräfte einfach Bescheid wissen, dass das schon ein Thema in der Ausbildung ist“ (Frau A., Z. 395 ff.).

Herauszustellen ist an dieser Stelle erneut die Notwendigkeit der Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt, wozu die Expert*innen auch konkrete Ideen äußern, in welcher Form die Themen im alltäglichen Schulleben eingebunden werden können:

„Ich glaube, da sind wir einfach wieder beim Thema Sichtbarkeit. Wenn sie sehen, dass diese Themen da sind, wenn sie merken, dass die Schule das auf dem Schirm hat, dann ist das sehr förderlich für ein Coming-Out“ (Frau B., Z. 491 ff.),

„Dann ist es natürlich, was den Unterricht angeht, dass die Themen halt vorkommen, [...] Dass die Themen immer einmal wieder vorkommen, so wie sie im Alltag, so wie sie in der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen vorkommen, müssen sie auch in der Schule vorkommen“ (Frau B., Z. 510-515),

„Man könnte auch, finde ich, an der Schule einmal so Aktionstage mitgenießen. [...] aber zum Beispiel [...] so einen Rainbow-Flash in der Schule oder nur thematische Sichtbarkeit und das regelmäßig, wird auch zum Alltag. Das kann einen auch zum Hals raushängen, aber das ist einfach da, sichtbar und es ist ein Statement gegen Diskriminierung und das braucht es einfach, immer einmal sichtbar. Also nicht nur Angebote für die Menschen, sondern ich glaube, ganz konkret, auch immer wieder ein Statement gegen menschenrechtsverachtende Dinge, gegen Diskriminierung in Kombination mit ‚Was ist unser Selbstverständnis?‘. Ich glaube da haben auch viele Einrichtungen, egal ob Schule oder Kinder- und Jugendarbeit, Nachholbedarf. Was ist mein Selbstverständnis? Was ist mein Schutzkonzept?“ (Frau C., Z. 620-632).

Eine weitere Perspektive, die Frau C. ins Feld führt, ist eine Vernetzung, sowohl innerhalb einer Einrichtung als auch von schulischen Institutionen untereinander sowie mit anderen Akteur*innen, die in der Lebenswelt der Jugendlichen eine zum Teil essenzielle Rolle spielen:

„Und manchmal helfen so einfache Sachen. Wenn die geregelt werden könnten auch, dass ein junger Mensch vielleicht auch besser lernen kann, mit weniger Belastungen auch. Also Schule, Mitschüler*innen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Eltern können Druck wegnehmen. Weil das letzten Endes alle sowieso im Kopf haben und da glaube ich, warten viele strukturelle Sachen auch ein Stückweit. Aber dieses sich untereinander nicht kennen, wer hat schon Erfahrung also wie gesagt, ich dachte es ist besser vernetzt“ (Frau C., Z. 501-507),

„Kennt ihr eine Schule, die das schon einmal gemacht haben? Könnt ihr einen Kontakt herstellen?“, solche Sachen. [...] das heißt, da helfen sich, so blöd wie es ist, wie in den Projekten, Peers einander am besten. Kann ich einmal die andere Schulleitung anrufen, die das schon einmal gemacht haben? Was ist denn passiert, als du das gemacht hat? [...] Und es wird von untereinander, das hätte ich nicht gedacht, sehr wenig gewusst [...] Aber da muss man manchmal Brücken schlagen“ (Frau C., Z. 426-438),

„Und ich würde mich total freuen, ich glaube so im Rahmen der Schulsozialarbeit geht das vielleicht einfacher, weil es auch trägergebunden ist, oftmals, so mit Trägern die auch Offene Kinder- und Jugendarbeit vielleicht machen, wenn das Hand in Hand gehen würde. Vielleicht auch einen Safe Space in einem Jugendclub zu haben, wo man sagen könnte ‚Okay, ihr Menschen aus der Schule ihr wollt euch gerne treffen, das machen wir da und da.‘“ (Frau C., Z. 614-620).

Deutlich wird an einigen Stellen auch der Wunsch, junge Leute mehr in die Überlegungen und Unternehmungen mit einzubeziehen:

„Es wäre spannend das eigentlich einmal umzudrehen, dass die denen etwas beibringen. Da können, glaube ich, alle Seiten richtig davon profitieren. Die Kids würden so Selbstwirksamkeit erleben und die Lehrkräfte würden so Lebenswirklichkeiten aus erster Hand bekommen“ (Frau B., Z. 472-475),

„Aber auch ein Unterstützen von initiativen Gedanken von jungen Leuten. Also wenn sie für das Thema Akzeptanz dahingehend etwas machen möchten oder so, dann finde ich sollte es mehr Unterstützungsangebote geben“ (Frau C., Z. 582-585).

5.3 Zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse

In erster Linie wird deutlich, dass sich der Umgang sächsischer Schulen mit geschlechtlicher Vielfalt mannigfaltig gestaltet und mehrere Aspekte zur Beschreibung des Lagebildes betrachtet werden müssen. Es lässt sich festhalten, dass Schulen, insbesondere auch in Form von institutionellen Verantwortungsträger*innen, einen sehr unterschiedlich ausgeprägten Grad an Offenheit besitzen. Dieser reicht von einer sehr wohlwollenden und lösungsorientierten Haltung bis hin zu einer konkreten Ablehnung des Themas, welcher nicht selten die Annahme zugrunde liegt „So etwas gibt es bei uns nicht“. Insgesamt nehmen die Expert*innen ein steigendes Bewusstsein und eine wachsende Sensibilität für die Thematik und damit einhergehend auch eine steigende Bereitschaft wahr, sich den Themen zuzuwenden. Gleichzeitig offenbaren sich elementare Defizite an schulischen Institutionen primär in Form von fehlendem grundlegenden Wissen, einer unzureichenden Vorbereitung auf den Umgang mit trans* Jugendlichen sowie dem Mangel an konkreten Interventionsmöglichkeiten. Auch wird deutlich, dass der Lebensort Schule kein diskriminierungsarmer Raum ist, was insbesondere auch von Schüler*innen berichtet wird. Die Nachfrage nach Bildungsangeboten und Schulprojekten bei den Vereinen ist in den letzten Jahren angestiegen und gestaltet sich oft anlassbezogen und fallorientiert, wobei der „different people e. V.“ eine Tendenz wahrnimmt, dass Schulen auch mehr präventives Interesse bekunden und geschlechtliche Vielfalt stärker einbinden wollen. Oft gehen diese Anfragen auf Einzelpersonen, beispielsweise auf Schulsozialarbeiter*innen, Beratungs- oder Klassenlehrer*innen zurück. Neben den Schilderungen im gesamten institutionellen Kontext wird in den Interviews außerdem eine Charakteristik der persönlichen Perspektive von Lehrkräften ersichtlich. Auch hier zeigt sich ein breites Spektrum von großer Aufgeschlossenheit über konservative Haltungen bis hin zu aktiven Widerständen. Zurückzuführen sind diese Kennzeichnungen unter anderem auf Zurückhaltung, Überforderung und Verunsicherung bis hin zu der Angst, etwas falsch zu machen oder gar die jungen Menschen durch eigenes Handeln in eine „falsche“ Richtung zu lenken. Ferner spielen politische Haltungen, eigene ideologische Überzeugungen und ein oberflächlicher Blick, der

das Erfassen von Belastungen junger trans* Menschen erschwert und zum Teil verharmlost, an dieser Stelle eine Rolle. Hinzu kommt, dass ein offener Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt nicht selten Gegenwind aus der Gesellschaft, hauptsächlich durch die Eltern mit sich bringt.

Für Schüler*innen gehört geschlechtliche Vielfalt mittlerweile oftmals zur eigenen Lebensrealität und viele kennen auch trans* Personen im eigenen Umfeld. Junge Menschen lassen sich insgesamt als aufgeschlossener und aufgeklärter charakterisieren, wenngleich auch konservative Einstellungen unter Jugendlichen existieren.

Die Ausgestaltung des Bildungsortes Schule weist aus Sicht der Expert*innen noch viel Gestaltungspotenzial auf. Sie berichten von vereinzelten Angeboten und Unternehmungen, die sich mit dem Thema geschlechtliche Vielfalt auseinandersetzen sowie von der Erkenntnis, dass Schüler*innen die schulische Sexualaufklärung vielmals als unzureichend beschreiben. Neben den Schulprojekten der Vereine sind hier unter anderem Regenbogen-AGs, Toleranztage, allgemeine Projekte zu Vielfalt, Akzeptanz und Toleranz sowie Initiativen, die das Thema bewusst im Rahmen von politischer Bildungsarbeit aufgreifen, zu nennen. Auch berichten die Expert*innen von Schulen, die sich schrittweise auf den Weg machen, um individuelle Lösungsmöglichkeiten für essenzielle Fragen zu finden, wie beispielsweise für die Bewertung im Sportunterricht oder die Toilettenfrage. Dem entgegen zeigen sich aber auch Einrichtungen, die nach wie vor eine klare geschlechtliche Einteilung vornehmen.

Konkrete Bedarfe, die sowohl bei Schulleitungen als auch bei der Lehrerschaft wahrnehmbar werden, sind eine erforderliche Wissensvermittlung und Aufklärungsarbeit, speziell auch über rechtliche Grundlagen und Problemlagen von trans* Jugendlichen, das Erlangen von Handlungssicherheiten, eine Unterstützung sowohl von externer Seite als auch im eigenen Kollegium, konkrete schulinterne Anweisungen aber auch transparente Informationen von übergeordneter Ebene.

Von bildungspolitischen Verantwortungsträger*innen wünschen sich die Expert*innen, dass geschlechtliche Vielfalt als Querschnittsthema aufgenommen und bearbeitet wird und junge Menschen selbst an der Ausgestaltung dieses Prozesses beteiligt werden, dass ein transparenter und einfacher Zugang zu Informationen geschaffen wird und schulische Akteur*innen durch konkrete Handlungsempfehlungen unterstützt werden. Hinzu kommt eine langfristig gesicherte finanzielle Förderung der Bildungsarbeit, damit

die steigenden Bedarfe gedeckt werden können und auch zukünftig sichergestellt wird, dass Institutionen Unterstützung von Expert*innen erhalten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die befragten Expert*innen darüber einig sind, dass das Thema bei allen relevanten Akteur*innen angekommen ist und gleichzeitig ein Prozess der Veränderung vorstattengeht:

„Bei den ganzen Fragen kann ich nur sagen, es entwickeln sich alle mit, sei es Einrichtungen, sei es Menschen, die Menschen begleiten“ (Frau C., Z. 739 f.).

6 Methodenkritik

Nachdem die Ergebnisse der Untersuchung dargelegt wurden, erfolgt eine kritische Reflexion der verwendeten Forschungsmethode, um somit einen Grundstein für die Einordnung der Ergebnisse zu legen.

Neben den vorgestellten Bildungsformaten existieren in Sachsen weitere Angebote zur Bildung schulischer Akteur*innen. Auch diese hätten als Expert*innen befragt werden müssen, um ein aussagekräftigeres Lagebild skizzieren zu können. Jedoch lag es nicht im Forschungsinteresse, einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Wenngleich die Anzahl der Interviews begrenzt war, so konnte doch die Intention verfolgt werden, einen Überblick über die Situation an Schulen in ganz Sachsen zu erhalten, welche in Punkt 4.2 dargelegt wurde. Die vorliegende Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Somit lässt sich festhalten, dass mithilfe der gewählten Forschungsmethode Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interviews identifiziert und zu einem qualitativen Einzelblick kumuliert werden konnten. Da die Untersuchung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben will, liegt dies auch im Forschungsinteresse.

Die Auswertung der Ergebnisse verfolgt einen rekonstruktiven Ansatz. Bogner et al. merken dazu an, dass der Untersuchungsgegenstand „in seiner Bedeutung durch Interpretation erschlossen werden“ (Bogner et al. 2014, S. 93) muss. Die Interpretation der Ergebnisse unterliegt demnach einem individuellen Spielraum, der mithilfe einer multiperspektivischen Analyse gering gehalten werden sollte. Da die vorliegende Arbeit als Einzelarbeit angefertigt wurde, war eine Bildung von Interpretationsgruppen jedoch nicht möglich, weshalb die gewonnenen Erkenntnisse aus einer subjektiven Interpretation abgeleitet wurden. Zwar wurde zielbewusst darauf geachtet, dass subjektive Wahrnehmungen bei der Ergebnisaufbereitung vermieden werden, jedoch sind diese nicht auszuschließen. Um den Prozess des Interpretierens der Ergebnisse nachvollziehbar zu gestalten und eine Zuverlässigkeit der Ergebnisse erkennbar werden zu lassen, wurde in Kapitel 4 der Erhebungs- und Auswertungsprozess transparent dargelegt. Ferner finden sich im Anhang der Arbeit der verwendete Leitfaden sowie die vollständige Transkription der Interviews. Auch diese dienen einer besseren Nachvollziehbarkeit der Interpretationen der Ergebnisse.

Für die Durchführung der Interviews ist kritisch anzumerken, dass der verwendete Leitfaden als Orientierungshilfe angewendet wurde und die einzelnen Fragen abhängig von den jeweiligen Interviewsituationen und -verläufen zum Einsatz kamen. Dementsprechend wurden die Fragen an die Expert*innen nicht inhaltlich gleich formuliert, was jedoch die

Vergleichbarkeit der Aussagen nicht beeinträchtigt. Weiterhin lässt sich anführen, dass eine Interaktionssituation während einer persönlichen Befragung nicht frei von unterschiedlich Einflüssen gestaltet werden kann. Somit kann im Nachhinein nicht ausgeschlossen werden, dass beispielsweise Sympathien, Rollenerwartungen oder sprachliche Implikationen die getroffenen Aussagen beeinflusst haben. Auch sollte berücksichtigt werden, dass keine Beurteilung darüber möglich ist, ob die befragten Expert*innen aufgrund ihrer Rolle im Forschungsfeld eine gewisse Befangenheit aufweisen.

Abschließend stellt sich die Frage, was bei einer erneuten Durchführung der Untersuchung verändert werden könnte. Grundsätzlich stellt das Expert*inneninterview eine geeignete Methode dar, um Antworten auf die gestellte Forschungsfrage zu erhalten. Um die Reliabilität zu steigern, sollten jedoch weitere Expert*innen im Feld adressiert werden. Eine zusätzliche Erweiterung der Forschungsgruppe würde einen multiperspektivischen Blick gewährleisten. Auch eine Triangulation aus Theorie, qualitativer und quantitativer Methoden wäre ein denkbares Vorgehen und könnte dazu beitragen, einen differenzierten Erkenntnisgewinn zu erzielen.

7 Verortung der Ergebnisse

Bei der Analyse der vorgestellten Erkenntnisse lässt sich mit Blick auf das hervorgebrachte Forschungsinteresse festhalten, dass die Betrachtung persönlicher und struktureller Bedarfe junger trans* Menschen ebenso wie die Eruierung eines Lagebildes an sächsischen Schulen einen vielschichtigen Blickwinkel erfordert.

Es zeigt sich, dass die Jugendzeit eine belastende Phase in der Entwicklung junger Menschen darstellt. Sie ist geprägt durch ein subjektives Streben nach Handlungsfähigkeit zur Erlangung von Selbstwirksamkeit und sozialer Integration. Dies geht mit vielfältigen Möglichkeiten aber auch Herausforderungen einher, die in einem Spannungsfeld zwischen individueller Identitätsbildung und gesellschaftlichen Erwartungen sowie sozialer Erwünschtheit gemeistert werden müssen. Bei trans* Jugendlichen kommen an dieser Stelle zahlreiche weitere Hürden erschwerend hinzu, die sie gegen den Widerstand der heteronormativ strukturierten Außenwelt bewältigen müssen. Diese Hürden wurden im Rahmen der theoretischen Aufarbeitung weitreichend dargelegt. Mithilfe aktueller Forschungsergebnisse konnten spezifische Belastungen und Problemlagen sowie Bedarfe junger trans* Personen aufgezeigt werden. Hinzu kommen die erörterten rechtlichen Grundlagen, die allen jungen Menschen, der beschriebenen Zielgruppe jedoch im Besonderen, einen geschützten Raum für eine freie Persönlichkeitsentfaltung zusprechen und somit auch auf den konkreten Auftrag schulischer Institutionen an dieser Stelle verweisen.

Es konnten unterschiedliche Perspektiven erfasst werden, wie Schulen diesem Auftrag gerecht werden können. Deutlich wurde an dieser Stelle, dass kein wegweisendes Konzept existiert, sondern Schulen für eine gelingende Implementierung eines trans* inklusiven Alltags eine Verbindung aus multiperspektivischen Vorgehensweisen herstellen müssen, die einerseits an die schulischen Gegebenheiten angepasst werden und andererseits an den individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen ausgerichtet werden müssen. Dies macht eine reflexive und flexible Vorgehensweise essenziell. Auch wurde deutlich, dass das Verhalten der einzelnen Lehrkräfte einen wegweisenden Charakter besitzt, da diese in erster Linie als Vorbildfunktion für Schüler*innen agieren, aber mit ihrem Verhalten und Auftreten auch Einfluss auf Kolleg*innen nehmen.

Genauso vielfältig, wie sich die Bedarfe und Möglichkeiten darstellen, zeigt sich auch das Bild über den Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt an sächsischen Schulen, welches sich aus den Erfahrungen der befragten Expert*innen ableiten lässt. Das Bewusstsein für Bedarfe, die Transidentität im Jugendalter mit sich bringen und die daraus hervorgehende Bereitschaft, diesen zu entsprechen, ist abhängig von vielen Faktoren. Grundlegende Aspekte bilden dabei das vorhandene Wissen, gegenwärtige Informationen und Vorgaben

von übergeordneter Ebene, die individuelle Haltung sowie die allgemeine Akzeptanz weiterer Akteur*innen, die Einfluss auf den schulischen Bildungsort nehmen. Viele Missstände, die in der Thematisierung geschlechtlicher Vielfalt sowie im Umgang mit trans* Jugendlichen wahrgenommen werden, lassen sich aus Sicht der Expert*innen auf Unwissenheit und Distanz zum Thema zurückführen. Im Umkehrschluss bedeutet dies auch, dass mithilfe klassischer Aufklärungsarbeit ein großer Beitrag geleistet werden kann, um Vorurteilen entgegenzuwirken und den Blick auf die besondere Situation junger trans* Menschen zu richten. Auch zeigte sich, dass an manchen Stellen Probleme durch große Verunsicherungen auftreten. Fehlende Richtlinien und Vorgaben bieten einerseits die Chance, geeignete Problemlösungen im Interesse der jungen Menschen zu finden, erzeugen auf der anderen Seite jedoch Handlungsunsicherheiten. Exemplarisch sei hier die Verwendung neuer Vornamen in schulischen Dokumenten noch vor einer offiziellen Personenstandsänderung angeführt. Wie in Punkt 2.3 dargelegt, existieren einerseits keine gesetzlichen Vorgaben, die dieser widersprechen, umgekehrt aber auch keine, die die Verwendung ausdrücklich ermöglichen. Sind Lehrkräfte über solche Fakten nicht informiert, dann lässt sich nachvollziehen, wenn sie die Verwendung ablehnen, aus Angst, einen Fehler zu begehen.

Um diesen Gegebenheiten entgegenzuwirken ist es unverzichtbar, dass geschlechtliche Vielfalt als Querschnittsthema an erster Stelle auf politischer Ebene fest verortet wird. Dies stellt ein essenzielles Erfordernis dar, um den Schulen einen festen Rahmen zu geben, in dem sie sich bewegen können. Dafür bedarf es auch der Verankerung verbindlicher Regelungen und Handlungsanweisungen. Politische Verantwortungsträger*innen müssen sich dafür einsetzen, dass das Thema in den Institutionen ankommt, dass pädagogisches Personal bereits zu Ausbildungsbeginn geschult wird und dass es zum Selbstverständnis wird, dieses Wissen weiterzutragen. Sie müssen umfängliche Informationen über das Thema selbst als auch über den Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt transparent zur Verfügung stellen. Ferner müssen sie dafür Sorge tragen, dass externe Angebote langfristig finanziert werden und somit dauerhaft zur Verfügung stehen, um schulische Institutionen in einem gewinnbringenden Maße unterstützen zu können. Dass der Bedarf danach hoch ist und tendenziell weiter ansteigt, konnte umfassend dargelegt werden. Ein Grundstein dafür ist mit der Erarbeitung des LAP und des Orientierungsrahmens gemacht. Doch dieser befindet sich noch am Anfang und muss durch eine verbindliche und konkretere Ausgestaltung, auch unter Einbezug der Zielgruppe selbst und einer ständigen Reflexion, weiterentwickelt werden. Nur so kann es gelingen, jungen Menschen den Raum zu gestalten, der förderlich für ihre Entwicklung ist, um vielleicht irgendwann an den zu Punkt kommen, dass die geschlechtliche Identität keine Rolle mehr spielt und jede Lebensweise vorurteilsfrei akzeptiert wird.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Situation für junge trans* Menschen an sächsischen Schulen sehr unterschiedlich ist, sich in den letzten Jahren eine zunehmende Offenheit für das Thema und auch Bereitschaft zur Veränderung entwickelt hat und viele engagierte Lehrkräfte gewillt sind, sich aktiv für deren Bedürfnisse einzusetzen. Es bleibt zu hoffen, dass sich diese Bereitschaft auch in den folgenden Jahren weiter ausbaut und Schule zu einem Ort wird, an dem das eingangs zitierte Bedürfnis junger Menschen „nach Verständnis und Akzeptanz, nicht in ihrem vermeintlichen Anderssein, sondern in ihrem So-sein-wie-sie-sind“ erfüllt wird.

8 Quellen- und Literaturverzeichnis

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (o. D.): trans*.
(<https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/diskriminierungsmerkmale/geschlecht-und-geschlechtsidentitaet/trans/trans-node.html>, verfügbar am 03.11.2021)
- Appenroth, Max Nicolai; Castro Varela, María do Mar (Hg.) (2019): Trans & Care. Trans Personen zwischen Selbstsorge, Fürsorge und Versorgung. Bielefeld: transcript
- Augstein, Maria Sabine (2012): Transsexuellengesetz. Baden-Baden: Nomos
- Augstein, Maria Sabine (2013): Zur Situation transsexueller Kinder in der Schule vor der offiziellen (gerichtlichen) Vornamensänderung. (<https://www.trans-kinder-netz.de/files/pdf/Augstein%20Maerz%202013.pdf>, verfügbar am 08.10.2021)
- Bager, Katharina; Elsuni, Sarah (2013): Trans*geschlechtlichkeit und Selbstbestimmungsrechte bei Kindern und Jugendlichen. Rechtswissenschaftliches Fachgutachten. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen (Hg.): Für mich bin ich o.k. Transgeschlechtlichkeit als Thema bei Kindern und Jugendlichen. Berlin, S. 37-70
- Bager, Katharina; Götttsche, Anna Lena (2015): Kinder, Eltern, Staat. Rechtliche Konflikte im Zusammenhang mit minderjährigen Inter*- und Trans*Personen. In: Schmidt et al. (Hg.): a.a.O., S. 119-154
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM) (2020): ICD-10-GM Version 2021 Systematisches Verzeichnis. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision. Bonn.
- BGH, Urteil v. 05.12.1958, VI ZR 266/57, In: NJW 18/1959, S. 811
- Blank-Mathieu, Margarethe (2006): Frühkindliche Geschlechtsidentität.
(<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/746/>, verfügbar am 07.11.2021)
- Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
(<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, verfügbar am 05.11.2021)
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate;

- Menz, Wolfgang (Hg.) Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: Springer, S. 33–70
- Böhnisch, Lothar (2018): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 8. erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz
- Borrego, Britta (2019): Stellungnahme der LAG Queeres Netzwerk zur Umsetzung der Massnahmen des LAP Vielfalt (2017-2019). (<https://www.queeres-netzwerk-sachsen.de/wp-content/uploads/2019/09/STELLUNGNAHME-DER-LAG-QUEERES-NETZWERK-SACHSEN-ZUR-UMSETZUN-DER-MASSNAHMEN-DES-LAP-VIELFALT-2017-2019.pdf>, verfügbar am 20.01.2022)
- BVerfG, Beschluss v. 16.03.1982, 1 BvR 938/81, In: NJW 37/1982, S. 2061
- BVerfG, Beschluss v. 15.08.1996, 2 BvR 1833/95, In: NJW 24/1997, S. 1632
- different people e. V. (2022): Über uns. (<https://www.different-people.de/theme-features>, verfügbar am 02.04.2022)
- Focks, Petra (2014): Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive. Expert*inneninterviews. (http://www.meingeschlecht.de/MeinGeschlecht/wp-content/uploads/Focks_Lebenswelten_Expertinneninterviews-_2014.pdf, verfügbar am 08.10.2021)
- Franzen, Jannik; Sauer, Arn (2010): Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben. Berlin
- Gaupp, Nora (2018): Jugend zwischen Individualität und gesellschaftlichen Erwartungen. In: DJI Impulse. Jung und queer: Über die Lebenssituation von Jugendlichen, die lesbisch, schwul, bisexuell, trans* oder queer sind. 2/2018, S. 4-9
- Gerede e. V. (2022): Der Gerede e. V. (<https://www.gerede-dresden.de/index.php/verein.html>, verfügbar am 21.03.2022)
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Henk, Florian (2018): Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Spahn; Wedl, Juliette (Hg.): a.a.O., S. 68–69
- Hirschfeld-Eddy-Stiftung (Hg.) (2008): Die Yogyakarta-Prinzipien. Prinzipien zur Anwendung der Menschenrechte in Bezug auf die sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität. Berlin
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz

- Kempe-Schälike, Conny Hendrik (2015): Erste-Hilfe-Maßnahmen am Unfallort Schule. Lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und inter* (LSBTI) Lebensweisen sichtbar machen. In: Schmidt et al. (Hg.): a.a.O., S. 241-246
- Klocke, Ulrich (2016): Einstellungen, Wissen und Verhalten gegenüber Trans*- und geschlechtsnonkonformen Personen. In: Naß, Alexander; Rentzsch, Silvia; Rödenbeck, Johanna; Deinbeck, Monika (Hg.) (2016): Geschlechtliche Vielfalt (er)leben. Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Kindheit, Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 41-56
- Klocke, Ulrich; Latz, Sabrina; Scharmacher, Julian (2019): Schule unterm Regenbogen? Einflüsse auf die Berücksichtigung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch Lehrkräfte. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 2/2019, S. 148-173
- Klocke, Ulrich; Salden, Ska; Watzlawik, Meike (2020): Lsbti* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln? (https://www.sfu-berlin.de/wp-content/uploads/Klocke_Salden_Watzlawik_2020_Lsbti_Jugendliche_in_Berlin.pdf, verfügbar am 19.09.2021)
- Koehler, Stefanie ; Wahl, Michael (2021): Empfehlung zu gendergerechter, digital barrierefreier Sprache. (<https://www.bfit-bund.de/DE/Publikation/empfehlung-gendergerechte-digital-barrierefreie-sprache-studie-koehler-wahl.html>, verfügbar am 13.12.2021)
- Krell, Claudia (2013): Abschlussbericht der Pilotstudie „Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland“. München: Deutsches Jugendinstitut
- Krell, Claudia; Oldemeier, Kerstin (2015): Coming-out - und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: Deutsches Jugendinstitut
- Krell, Claudia; Oldemeier, Kerstin (2018): Coming-out - und dann ...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Kugler, Thomas (2017): Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität. Queere Jugendliche zwischen Vulnerabilität und Ressourcen., In: jugendhilfe, Jg. 55, Heft 4, S. 364-371
- Kugler, Thomas; Nordt, Stephanie (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Themen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schmidt et al. (Hg.): a.a.O., S. 207-220

- Kummer, Merit (2011): Problembeschreibung Transphobie. Über Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen und Auswirkungen und Bewältigungsstrategien. (<https://silo.tips/download/problembeschreibung-transphobie>, verfügbar am 16.01.2022)
- Lesben- und Schwulenverband Sachsen (LSVD) (2017): Aktionsplan zur Förderung von Akzeptanz bleibt weit hinter Erwartungen zurück. Leben- und Schwulenverband (LSVD) kritisiert unzureichende Ausgestaltung. (https://sachsen.lsvd.de/wp-content/uploads/2017_09_21-pm-final-aktionsplan-zur-foerderung-von-akzeptanz-bleibt-hinter-erwartungen-zurueck.pdf, verfügbar am 20.01.2022)
- LSVD (2018): Regenbogenkompetenz: Themen der sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität in der Sozialen Arbeit. (<https://www.lsvd.de/de/ct/823-Regenbogenkompetenz-Themen-der-sexuellen-Orientierung-und-geschlechtlichen-Identitaet-in-der-Sozialen-Arbeit>, verfügbar am 10.04.2022)
- LSVD (2019): Akzeptanz für LSBTI* in Jugendarbeit und Bildung. Ergebnisse des dritten Regenbogen-Parlaments in Hamburg, 07.09.2019. (https://www.miteinander-staerken.de/wp-content/uploads/2020/01/2019_12_20-lsvd-dokumentation-regenbogenparlament-hamburg-2019.pdf, 30.01.2022)
- LSVD (2021): An der Schule: Coming-out und Diskriminierung von Lesben, Schwulen, bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Menschen / LSBTI. (<https://www.lsvd.de/de/ct/2616-An-der-Schule-Coming-out-und-Diskriminierung-von-Lesben-Schwulen-bisexuellen-trans-und-intergeschlechtlichen-Menschen-LSBTI>, verfügbar am 19.09.2021)
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Ministerkomitee des Europarates (2010): Empfehlung CM/Rec(2010)5 des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten über Maßnahmen zur Bekämpfung von Diskriminierung aufgrund von sexueller Orientierung oder Geschlechtsidentität. (<https://rm.coe.int/16804ec645>, verfügbar am 04.10.2021)
- Müller, Christian (2018): Wie die privaten Einstellungen zu LSBAT*I*Q pädagogisches Handeln beeinflussen. In: Spahn; Wedl, Juliette (Hg.): a.a.O., S. 90-92
- Navarro, Jose; Johnstone, Fae; Temple Newhook, Julia; Smith, Meghan; Skeletton, J Wallace; Prempeh, Keegan; Logan, S.; Lopez, Carol ; Scheim, Ayden; Bauer, Greta (2021): Health and well-being among trans and non-binary youth. Health disparities and the importance of social support. (https://transpulsecanada.ca/wp-content/uploads/2021/06/Youth-PPCT-Report-vFINAL_EN-ua.pdf, verfügbar am 16.01.2022)

- Rausch, Jürgen; Mertens, René; Ulrich, Markus (2022): Frei und sicher leben. Strategien zum Umgang mit Gewalt und Anfeindungen gegen junge LSBTIQ*.
(https://www.selbstverstaendlich-vielfalt.de/wp-content/uploads/2022/01/lsvd-dokumentation_regenbogenparlament_2021.pdf, verfügbar am 22.01.2022)
- Regh, Alexander; Wißgott, Sandra; Weitzel, Petra (2021): Zahlenspiele
(<https://dgti.org/2021/08/12/zahlenspiele/>, verfügbar am 03.11.2021)
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2016): Orientierungsrahmen für Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen
(https://www.schule.sachsen.de/download/OR_FSE_Endfassung_August_2016.pdf, verfügbar am 22.01.2022)
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (SMS) (Hg.) (2017): Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen. Dresden
- Sauer, Arn; Meyer, Erik (2016): Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde. Lebenssituationen und Bedarfe von jungen Trans*-Menschen in Deutschland.
(<https://www.transjaund.de/wp-content/uploads/2017/07/Schaf-PDF.pdf>, verfügbar am 19.11.2021)
- Schmidt, Friederike; Schondelmayer, Anne-Christin (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt - (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Schmidt et al. (Hg.): a.a.O., S. 223-240
- Schmidt, Friederike; Schröder, Ute B.; Schondelmayer, Anne-Christin (Hg.) (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS
- Schröder, Achim (2013): Jugendliche, die 14- bis 20-Jährigen. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-117)
- Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hg.) (2018): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans und Interfreundlichkeit in der Schule. Band 1. Göttingen: Waldschlösschen Verlag
- Timmermanns, Stefan (2014): Schulische Bildungsarbeit und LSBTI*-Aufklärungsprojekte: Schulische Bildungsarbeit und LSBTI*-Aufklärungsprojekte: gemeinsam und nachhaltiger gegen Homo- und Transphobie. In: Bundesstiftung Magnus Hirschfelder (Hg.): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript, S. 291-304
- Timmermanns, Stefan; Thomas, Peter Martin; Uhlmann, Christine (2017): Dass sich etwas ändert und sich was ändern kann. Ergebnisse der LSBT*Q-Jugendstudie "Wie leben lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche in Hessen?". Wiesbaden.

Trans-Kinder-Netz e. V. (2012): Denen zuhören, um die es geht. Zitate von trans* Kindern. (<https://www.trans-kinder-netz.de/files/pdf/Zitate%20trans-Kinder.pdf>, verfügbar am 17.11.2021)

Anlagen

Anlage 1: Interviewleitfaden	A-1
Anlage 2: Interview mit Frau A.	A-3
Anlage 3: Interview mit Frau B.	A-21
Anlage 4: Interview mit Frau C.	A-43

Anlage 1: Interviewleitfaden

Einstieg Das heutige Interview beschäftigt sich mit dem Thema trans* Jugendliche im Kontext Schule. Der Verein <Name> arbeitet bereits seit vielen Jahren mit schulischen Akteur*innen zusammen, auch zum Thema geschlechtliche Vielfalt. [In den letzten Monaten kam es recht unerwartete zu weitreichenden Veränderungen auf diesem Gebiet.] ¹⁴	
Leitfrage/ -thema	<i>Erzählen Sie doch bitte etwas über den Verein <Verein> und ihre Funktion im Verein.</i> <i>[Erzählen Sie doch bitte etwas über die aktuelle Situation und die Auswirkungen, die dies sich auf Ihre Arbeit hat.]</i>
Inhaltliche Aspekte	→ Allgemeine Vorstellung → [Wegfall der Förderung und Auswirkungen]
Situation an sächsischen Schulen Durch Ihre langjährige queere Bildungsarbeit konnten Sie vielfältig Erfahrungen und Eindrücke zum Thema geschlechtliche Vielfalt an Schulen sammeln.	
Leitfrage/ -thema	<i>Wie schätzen Sie aus Ihren Erfahrungen heraus den Stand der Aufklärung zum Thema trans* Kinder und Jugendliche an Schulen in Ihrem Einzugsgebiet ein?</i> <i>Wie ausgeprägt sind Bewusstsein und Kenntnisstand zum Thema bei Lehrer*innen aus Ihrer Sicht?</i>
Inhaltliche Aspekte	→ Bewusstsein über Existenz geschlechtlicher Vielfalt → Kenntnisstand zu rechtlichen Rahmenbedingungen, Anlaufstellen etc. → Persönliche Einstellungen von Lehrer*innen
Aufrechterhaltungs-, Steuerungs-, Vertiefungsfrage	→ Wie aufgeschlossen sind Schulen gegenüber dem Thema geschlechtliche Vielfalt? Sind Ihnen Unterschiede zwischen einzelnen Schultypen und/oder Regionen aufgefallen? Gibt es Veränderungen? → Wie schätzen Sie die Einstellung von Lehrer*innen gegenüber dem Thema geschlechtliche Vielfalt allgemein ein? Ist Ihnen in den letzten Jahren eine Veränderung aufgefallen? (Woran könnte das liegen?) → (Was sind Ihrer Meinung nach Gründe dafür, dass Lehrer*innen das Thema vielleicht meiden?)
Leitfrage/ -thema	<i>Erzählen Sie doch bitte etwas über die schulischen Bildungsangebote, die der Verein in den letzten Jahren durchführen konnte. Welche Angebote gab es und wie haben sich diese vielleicht auch weiterentwickelt?</i>
Inhaltliche Aspekte	→ Angebote, Zielgruppen → Aufgeschlossenheit, Bedarfe → Veränderungen (Ausrichtung/ Schwerpunkte) → Unterschiede (Regionen/ Schultyp)
Aufrechterhaltungs-, Steuerungs-, Vertiefungsfrage	→ Haben sich die Schwerpunkte verändert? Welche Gründe sehen Sie dafür? → Wie hat sich ist die Nachfrage entwickelt und welcher Bedarf zeichnet sich daraus ab? → Welche Erfahrungen haben sie mit der Zielgruppe der Jugendlichen gemacht? Wie sind deren Rückmeldungen? → Welche Erfahrungen haben Sie mit der Zielgruppe der Lehrer*innen gesammelt? Welche Rückmeldungen erhalten Sie?
Leitfrage/ -thema	<i>Wie schätzen Sie aus Ihrer Perspektive heraus die (strukturellen) Bedingungen an Schulen in Ihrem Einzugsgebiet ein? Können Sie eine Aussage dazu treffen, ob einzelne Schulen Raum zur freien Entfaltung geschlechtlicher Vielfalt bieten?</i>
Inhaltliche Aspekte	→ Sichtbarkeit und Thematisierung geschlechtlicher Vielfalt (Art und Umfang) → Förderliche/ hinderliche Aspekte für Coming-Out

¹⁴ In den eckigen Klammern befinden sich die in Punkt 4.3 dargestellten veränderten Erzählimpulse für das Interview mit dem Verein „gerede e. V.“.

Aufrechterhaltungs-, Steuerungs-, Vertiefungsfrage	<ul style="list-style-type: none"> → Erhält das Thema Einzug in schulinterne Leitbilder und Richtlinien und wenn ja, wie? (Werden Sie hier um Hilfe gebeten?) → Wie wird die Existenz geschlechtlicher Vielfalt innerhalb der Schule sichtbar? Gibt es bspw. Infowände, geschlechtsneutrale Räume wie Unisextoiletten, ...? → Wird geschlechtliche Vielfalt in den Schulen außerhalb von konkreten Projekten wie bspw. Ihren Angeboten und Lehrplaninhalten in den Fächern Biologie und Ethik thematisiert und wenn ja, wie? Existieren z.B. fächerübergreifende Angebote, GTAs oder AGs? → Existieren Präventionsangebote zum Thema Diskriminierung geschlechtlicher Vielfalt? Setzen sich Schulen und Lehrer*innen aktiv gegen Diskriminierung ein? → Existieren Anlaufstellen für trans* Schüler*innen innerhalb einzelner Schulen? → Sind die Schulen aus Ihrer Erfahrung heraus offen gegenüber der Verwendung neuer Vornamen, entsprechender Pronomen, etc.? Auch in schulischen Dokumenten?
<p>→ Was bedarf es Ihrer Meinung nach noch, um Ängsten und Befürchtungen von Schüler*innen vorzubeugen und einen förderlichen Rahmen für ein Coming-Out in der Schule zu schaffen?</p>	
<p>Landesaktionsplan/ Orientierungsrahmen Wir haben über die Position von Schulen und Lehrer*innen gesprochen. Jetzt möchte ich gern noch einen Blick auf die übergeordnete Ebene werfen. 2017 wurde in Sachsen der „Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen“ veröffentlicht, an dessen Entstehungsprozess der Verein different people e.V. maßgeblich beteiligt war. Der Bereich Schule wurde hier als konkretes Handlungsfeld mit Maßnahmen und Zielen aufgenommen.</p>	
Leitfrage/ -thema	<p>Wie beurteilen Sie die konkrete Ausgestaltung für das Handlungsfeld Schule? Wie schätzen Sie die Zielerreichung innerhalb dieses Handlungsfeldes zum jetzigen Zeitpunkt ein? [Speziell auch vor dem Hintergrund, dass die Finanzierung für einen Teil der Bildungsarbeit in Sachsen weggebrochen ist?]</p>
Inhaltliche Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> → Umsetzung → weitere, notwendige Maßnahmen → Zusammenhang Veränderungen
Aufrechterhaltungs-, Steuerungs-, Vertiefungsfrage	<ul style="list-style-type: none"> → Wie zufriedenstellend wurden die beschlossenen Maßnahmen für den Bereich Schule aus Ihrer Sicht bisher umgesetzt? → Was hätte aus Ihrer Sicht für den Bereich Schule noch aufgenommen werden müssen bzw. welche Aspekte und Maßnahmen sollten zukünftig Einzug erhalten?
Leitfrage/ -thema	<p>Im Rahmen des LAP wurde der Orientierungsrahmen für Familien- und Sexualerziehung um die Bereiche sexuelle und geschlechtliche Vielfalt erweitert. Wie hilfreich empfindet Sie diesen für die queere Bildungsarbeit an Schulen? Findet der Aspekt der geschlechtlichen Vielfalt Ihrer Meinung nach ausreichend Beachtung?</p>
Inhaltliche Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> → Kenntnisstand zu Inhalten durch Lehrer*innen → Umsetzung → inhaltliche Ausgestaltung
Aufrechterhaltungs-, Steuerungs-, Vertiefungsfrage	<ul style="list-style-type: none"> → Wissen Lehrer*innen über konkrete Inhalte des Orientierungsrahmens Bescheid? Findet er Umsetzung? → Welche Inhalte fehlen? → Können Lehrer*innen auf kurzem Weg weiterführende Informationen erhalten? Wissen Sie bspw. Empfehlungen oder nicht-öffentliche Handlungsanweisungen durch das Land Sachsen?
<p>Abschluss</p>	
<p>Haben Sie noch Fragen oder Anmerkungen? Etwas, was Sie gerne noch loswerden möchten? Was wünschen Sie sich für die Zukunft, sowohl persönlich für ihre Arbeit als auch auf struktureller Ebene? [Wie geht es jetzt mit Ihrer Arbeit weiter? Gibt es Bewegungen auf politischer Ebene, die eine Weiterführung der Bildungsarbeit absehbar machen können?]</p>	

Anlage 2: Interview mit Frau A.

Angaben zum Transkript

Gesprächsname:	Interview mit Frau A. zum Thema „trans* Jugendliche im Kontext Schule“
Aufnahmedatum und –zeit:	10.02.2022
Dauer der Aufnahme:	00:50:04-1
Aufnahmeort:	Weinböhla
Kurzbeschreibung:	Interview zum Thema „trans* Jugendliche im Kontext Schule“
Sprecher:	I: Interviewerin; B: Befragte Frau A.
Transkriptumfang:	das Transkript umfasst die volle Dauer der Aufnahme abzüglich kurzer Abschnitte

Transkriptionskonvention: einfache Transkriptionsregeln nach Dresing/ Pehl

...	Pausen
/	Satzabbrüche
// //	Überlappungen
GROSS	besonders betonte Wörter oder Äußerungen
mhm	bejahendes oder verneinendes Signal
(lacht)	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
(...##)	unverständliche Passagen mit Zeitmarke
((...))	Auslassungen

1 **I #00:00:00-0#:** Das heutige Interview beschäftigt sich mit dem Thema trans* Jugendliche
2 im Kontext Schule. Nun ist es ja so, dass der Verein Gerede e.V. schon seit einigen
3 Jahren oder seit vielen Jahren im Bereich Bildung mit schulischen Akteur*Innen
4 zusammenarbeitet und auch so das Thema geschlechtliche Vielfalt mit auf der
5 Tagesordnung hat. In den letzten Monaten, also Ende des Jahres, kam es ja doch zu sehr
6 weitreichenden Veränderungen im Verein, deswegen würde ich gern so zum Anfang
7 damit starten und dass du einfach mal ein Stückweit über die aktuelle Situation berichtest
8 und auch die Auswirkungen, die das auf eure Arbeit hat.

9 **B #00:00:39-0#:** Unser Projekt Queere Bildung gibt es seit 2005, also es wird seit 16
10 Jahren bei dem gleichem Fördermittelgeber, dem Weltoffenen Sachsen, gefördert. Das ist
11 eine Projektförderung, das heißt, man muss sich jedes Jahr neu bewerben. Zum Schluss
12 war es so, dass wir eine Dreijahres-Förderung bekommen haben, weil die Richtlinie
13 novelliert worden ist und die ist sozusagen dann 2021 ausgelaufen, das heißt, wir haben
14 einen neuen Dreijahres-Antrag gestellt für 2022 bis 2024 und der ist für uns sehr
15 überraschend nicht bewilligt worden, das heißt, der wurde abgelehnt und damit ist
16 sozusagen die ganze queere Bildungsarbeit in Sachsen plötzlich ersatzlos gestrichen
17 gewesen. Man muss dazu wissen, dass wir in Sachsen ein sehr gutes Netzwerk haben,
18 also das hat schon so ein bisschen Leuchtturm-Charakter und Einzigartigkeit in
19 Deutschland, weil wir drei Vereine haben. In Leipzig den RosaLinde Leipzig e.V. und in
20 Chemnitz den different people e.V. und wir arbeiten ganz eng zusammen. Das heißt,
21 dieses Bildungsprojekt, was wir in Schulen und für Erwachsene anbieten, ist in allen drei
22 Regionen ganz ähnlich. Wir haben gleiche Qualitätsstandards und haben uns eben
23 aufgestellt, damit wir tatsächlich ganz Sachsen abdecken können, dass wir eben nicht nur
24 in den großen Städten sind, sondern dass wir auch bis in den hintersten Zipfel von
25 Sachsen reinfahren können, weil das dort einfach auch ganz dolle notwendig ist. Und so
26 ist jetzt sozusagen mit dem Wegfall dieses Projektes Dresden und Ostsachsen nicht mehr
27 abgedeckt. Die Folgen waren für den Verein natürlich einerseits, dass wir ja jetzt unser
28 Personal schauen mussten, dass das irgendwo anders unterkommt, dass wir das
29 weiterhalten, was uns auch zum Glück bisher ganz gut gelungen ist. Aber natürlich viel
30 dramatischer ist, dass wir über 150 Veranstaltungen alleine dieses Jahr nicht durchführen
31 können und da eben vor allen Dingen auch Schulprojekte und da eben auch ganz viele
32 Projekte, die explizit zum Thema Trans* angefragt worden sind. Das ist gerade das
33 Thema, was wirklich, wirklich oben aufliegt an den Schulen. Die Jugendlichen outen sich,
34 die gehen damit offensiv um und die brauchen einfach Unterstützung. Und nicht nur die
35 Jugendlichen brauchen das, sondern eben auch die Schulen und das ist jetzt erst einmal
36 nicht gegeben. Deswegen sind wir gerade sehr dabei, Alternativförderungen auf die Beine

37 zu stellen, sind da ganz viel im Gespräch mit Politik und mit Stiftungen und hoffen eben,
38 dass wir spätestens 2023 das Projekt dann wieder aufnehmen können.

39 **I #00:03:16-1#:** Bis Ende 2021 konnte ja die Bildungsarbeit erst einmal durchgeführt
40 werden und dort würde ich im nächsten Schritt ein Stück reingehen wollen, in diese
41 Erfahrungen, die ihr zum Thema geschlechtliche Vielfalt an den Schulen konkret sammeln
42 konntet. Also da wäre jetzt meine Frage, du sagtest ja jetzt ist gerade das Thema Trans*
43 ganz obenauf. Aber wie ist denn der allgemeine Stand der Aufklärung zu dem Thema
44 trans* Kinder, trans* Jugendliche in den Schulen, auch bei den Lehrkräften?

45 **B #00:03:48-0#:** Also man muss dazu sagen, wir werden natürlich nur von Schulen
46 eingeladen, die dem Thema einigermaßen offen gegenüberstehen. Also Schulen, die das
47 sehr ablehnen, zu denen haben wir relativ selten Kontakt, da kann ich gleich aber noch
48 kurz was dazu sagen. Und die Schulen, die uns einladen, sind in der Regel ziemlich
49 überfordert mit der Thematik. Die haben das vielleicht irgendwie schon einmal gehört,
50 man darf nicht vergessen, dass wir eine ziemlich, ich sag jetzt mal in Anführungszeichen
51 Überalterung der Lehrkräfte in Sachsen haben, das heißt in den nächsten paar Jahren
52 gehen fast 70 Prozent der Lehrkräfte in Rente und die, für die ist das ganz oft ein Thema,
53 wo sie so ein bisschen das Gefühl haben, das ist irgendwie ein Trend und die können das
54 nicht so gut einordnen. Und es herrscht natürlich auch eine große Verunsicherung, weil es
55 eben zum Beispiel vom Kultusministerium keine Empfehlung gibt. Die gibt es nicht einmal
56 auf Bundesebene. Das heißt, die Schulen fühlen sich damit ziemlich allein und das ist
57 dann der Moment, wo sie sich Unterstützung holen, indem sie dann zum Beispiel unseren
58 Verein ansprechen. Und da muss ich sagen, hat sich in den letzten Jahren ziemlich viel
59 getan, weil wir tatsächlich glaube ich auch durch ganz gute Mund-zu-Mund-Propaganda
60 sehr viele Anfragen bekommen haben. Wir hören auch immer wieder von Schulen, die
61 uns gar nicht gebraucht haben, weil die einfach ganz selbstverständlich gut damit
62 umgehen, das hören wir vor allen Dingen von unseren trans* Jugendlichen in den
63 Gruppen, das freut uns natürlich immer sehr, wenn Schulen da einfach auch intuitiv sehr
64 offen sind und bereit so ein bisschen auch gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen
65 Lösungen zu finden. Manchmal haben wir aber eben auch Beratungsfälle, wo wir hören,
66 dass sich die Schulen ganz doll dagegen auflehnen. Ein Beispiel ist zum Beispiel eine
67 sogenannte, das war eine Integrationsschule (lacht). Also die Mama war sehr engagiert,
68 die hatte dann eben sogar den Psychologen gebeten da noch einmal ein Schreiben zu
69 verfassen für die Schule, was er auch gemacht hat und das wurde dann ad acta gelegt
70 mit dem Kommentar, dass Psychologen ja viel schreiben können, wenn der Tag lang ist
71 und dort wurden dann tatsächlich erst Maßnahmen ergriffen, als von der Schulbehörde,
72 die obendrüber saß, dann ein Ruffel kam, weil dort eine sehr verständnisvolle Person

73 gegessen hat, die von der sehr engagierten Mama dann noch einmal darauf gestoßen
74 wurde und dann ging das auch plötzlich. Aber das sind so die unterschiedlichen
75 Sichtweisen auf das Thema Schule.

76 **I #00:06:21-2#:** Lässt sich das irgendwo fest machen, außer vielleicht an dieser
77 Überalterung der Lehrer, dass man sagt das ist auch so ein bisschen regional? Gerade
78 Großstadt Dresden oder ländlichere Regionen beziehungsweise vielleicht auch am
79 Schultyp?

80 **B #00:06:37-4#:** Das können wir nicht bestätigen. Tatsächlich bekommen wir sehr, sehr
81 viele Anfragen aus dem Umland also vor allen Dingen auch aus Ostsachsen und da
82 wirklich auch aus allen möglichen Regionen. Das ist natürlich immer ein bisschen
83 schwierig zu verallgemeinern. Das sind halt so punktuelle Eindrücke, die wir bekommen,
84 aber wir waren sehr positiv überrascht, dass eben gerade auch im ländlichen Raum da
85 ganz viel Offenheit da ist und auch wirklich der Wunsch, eine gute Lösung zu finden also
86 nicht nur irgendwie dieses Problem jetzt wegzumachen, sondern tatsächlich sich damit
87 auch auseinanderzusetzen.

88 ((...))

89 **I #00:07:23-4#:** Wenn die Schulen auf euch zukommen, ist das eher Initiative der Schule
90 oder ist das eher Initiative von einzelnen Lehrkräften? Also dass man sagt, die
91 Schulleitung setzt das irgendwo auf die Tagesordnung oder eher Lehrer, Lehrerinnen?

92 **B #00:07:40-4#:** Das ist für uns so ein bisschen schwierig rauszufiltern, weil die Schule
93 natürlich mitmachen muss. Diese Fortbildungen sind ja in der Regel für die Kolleg*innen.
94 Also da sitzt nicht eine Person, die würde sich dann glaube ich eher bei uns in die
95 Beratung begeben und sich dort Unterstützung holen, sondern wenn wir angefragt
96 werden, dann meistens für die gesamten Lehrerkolleg*innen beziehungsweise für die
97 Lehrkräfte, die direkten Kontakt zu der Person haben, um die es geht. Und dann muss
98 halt die Schulleitung mit im Boot sein, sonst ist es glaube ich schwierig zu organisieren.
99 Also zumindest ist die Schulleitung dann okay damit, dass wir kommen. Aber ich habe
100 schon den Eindruck, dass das in der Regel tatsächlich die Lehrkräfte sind, die am
101 nächsten dran sind an den Kindern und Jugendlichen, die da irgendwie merken „Okay,
102 hier brauchen wir Unterstützung.“ oder „Hier müssen wir das Kollegium mit ins Boot holen,
103 wenn wir schon eine Idee haben“, damit die irgendwie noch einmal von der Expert*innen-
104 Seite die Bestätigung bekommen, dass das okay ist, damit offen umzugehen, „dass wir
105 damit nichts falsch machen“ oder „das Kind irgendwie damit in eine komische Richtung
106 lenken“, das sind so die häufigsten Sorgen, die wir raushören.

107 **I #00:08:53-7#:** Wenn jetzt so ein Bildungsangebot in der Schule für die Lehrer*innen
108 stattfindet, gibt es auch Fälle, wo man sagt „Okay, wir haben jetzt hier Lehrkräfte sitzen,
109 die weniger begeistert davon sind“? Kann man da vielleicht auch Gründe festmachen,
110 warum das so ist?

111 **B #00:09:10-9#:** Genau das erleben wir gar nicht so selten. Bei manchen
112 Veranstaltungen gibt es Personen, die sind sehr, sehr zurückhaltend, da hat man dann
113 vielleicht so das Gefühl, die sind damit nicht so, aber die halten sich sehr zurück, also die
114 äußern sich dazu nicht. Und dann gibt es aber natürlich Lehrkräfte, die sind sehr offensiv
115 und die Gründe dafür sind unterschiedlich. Entweder weil sie tatsächlich eine Ideologie
116 haben, die tatsächlich sagt „Das gibt es nicht, das wollen wir nicht, das unterstützen wir
117 nicht so.“. Und dann gibt es aber natürlich auch Lehrkräfte, die sind einfach verunsichert
118 oder skeptisch, wissen nicht so richtig „Ist das jetzt eine Modeerscheinung? Will das Kind
119 nur Aufmerksamkeit? Früher gab es das doch auch nicht.“. Das sind aber die, die man
120 tatsächlich auch ganz gut überzeugen kann, indem man einfach die Faktenlage
121 präsentiert und dort diese Ängste und Verunsicherungen erst einmal ernst nimmt und
122 eben auch darüber ins Gespräch kommt und tatsächlich klassische Aufklärungsarbeit
123 leistet. Also es liegt nicht immer nur an den Älteren, wir haben natürlich auch jüngere
124 Personen, die da eher eine konservative Haltung haben, (lacht) sage ich das jetzt mal
125 ganz diplomatisch.

126 **I #00:10:37-6#:** Jetzt haben wir so ein bisschen über diese allgemeinen Sachen
127 gesprochen oder so diese Einstellungen von Lehrkräften, von Schulen. Kannst du mir jetzt
128 vielleicht erst einmal so noch einmal konkret etwas zu den Bildungsangeboten erzählen,
129 die ihr durchgeführt habt? Vielleicht auch so mit Hinblick auf die letzten Jahre, wie sich
130 das so ein Stückweit verändert hat oder ob es da überhaupt Veränderungen gab?

131 **B #00:10:59-3#:** Geht es jetzt so ein bisschen darum, wie so eine Veranstaltung auch
132 aufgebaut ist? Also inhaltlich?

133 **I #00:11:03-4#:** Genau. Also so ein bisschen inhaltlich, was genau macht ihr da vor Ort
134 erst einmal mit den Lehrkräften, mit dieser Zielgruppe?

135 **B #00:11:14-0#:** Also meistens werden wir halt angefragt, wenn es tatsächlich einen Fall
136 gibt, sag ich das jetzt mal in Anführungszeichen. Es hat sich ein Kind oder jugendliche
137 Person als trans* geoutet und hat zum Beispiel auch schon so etwas wie einen Alltagsstest
138 oder nimmt Hormone. Das heißt, es sind eben auch Veränderungen deutlich da, das
139 heißt, die Schule kann das nicht ignorieren und dann werden wir zum Beispiel angefragt,
140 eben auch mit der Nachfrage "Wir haben hier einen konkreten Fall, können Sie da mit uns

141 etwas machen?". Unsere Fortbildungen sind minimal zweieinhalb Stunden aber natürlich
142 gerne auch länger und dann ist es so, dass wir in der Regel versuchen, vorher so ein paar
143 Informationen zu bekommen. Was ist schon gemacht worden? Hat das trans* Kind
144 überhaupt Interesse daran, dass das jetzt irgendwie in der Schule behandelt wird? Und
145 dann ist es so, dass wir mit den Kolleg*innen, wenn sie vorab schon Fragen an uns
146 haben, die Fortbildung vor Ort machen in der Schule. Und so ein klassischer Ablauf, der
147 sich ganz gut bewährt hat, ist in der Regel, dass wir uns kurz vorstellen, dass wir so eine
148 kleine Erwartungs- oder Stimmungsabfrage machen im Sinne von "Okay, was erhoffen
149 Sie sich von der Veranstaltung heute hier? Inwieweit haben Sie schon Bezugspunkte zu
150 dem Thema, also gibt da schon irgendwie eine Geschichte?". Dort erzählen vor allen
151 Dingen die Lehrkräfte, die da mit den betreffenden Kindern und Jugendlichen arbeiten,
152 was sie bisher erlebt haben, was sie bisher auch gemacht haben an Maßnahmen oder
153 was sie für Ideen haben, wo sie Unsicherheiten haben. Und dann geht es meistens
154 erstmal dahin, dass wir einen Input machen zum Thema, einfach die Basics. Woher
155 kommt Transsein? Was bedeutet das? Wie viele Menschen sind betroffen? Wie sieht so
156 ein Transweg aus? Was gibt es für Möglichkeiten? Was ist vor allen Dingen auch der
157 rechtliche Rahmen? Das ist für die Schulen ganz wichtig. Und wenn wir das dann geklärt
158 haben, dann geht es meistens eben auch konkret in eine Art Fallarbeit, das heißt wir
159 schauen einerseits, was sind Herausforderungen für trans* Kinder und Jugendliche? Wie
160 können die Lehrkräfte denen begegnen? Und eben auch was haben sie so für konkrete
161 Sorgen? Das sind GANZ häufig wirklich auch immer die gleichen Sachen. Das sind so
162 Sachen wie „Auf welche Toilette geht das Kind? Darf ich schon den Namen ins
163 Klassenbuch schreiben? Wie ist das mit Zeugnissen? Wie bewerte ich das Kind im
164 Sportunterricht?" Also wirklich so ganz klassische Sachen, aber dann geht es zum
165 Beispiel auch um Themen wie „Was mache ich denn, wenn Mobbing in der Klasse
166 passiert?" oder „Was mache ich denn, wenn sich die Eltern total krass verweigern? Wie
167 kann ich das Kind unterstützen?". Das sind dann schon ziemlich spezifische Fragen, für
168 die wir uns auch Zeit nehmen. Wo wir auch Platz haben für eine Fallarbeit also tatsächlich
169 konkret Fragen zu beantworten und dort eben so viel wie möglich Handlungssicherheit
170 herzustellen, dass wenn wir dann sozusagen rausgehen, die Lehrkräfte das Gefühl
171 haben, sie haben ein einigermaßen umfassendes Wissen. Sie wissen um die
172 Konsequenzen von ihren Entscheidungen, die sie treffen. Sie wissen, dass sie das Kind
173 im besten Fall mit dem gewünschten Namen und Pronomen ansprechen, fühlen sich
174 rechtlich einigermaßen sicher und können ungefähr eine Haltung miteinander erarbeiten.

175 **I #00:14:45-9#:** Wie ist die Rückmeldung?

176 **B #00:14:48-3#:** Sehr, sehr positiv. Das erkennen wir einerseits daran, dass wir anonyme
177 Feedbackbögen nach jeder Veranstaltung austeilen, um uns dort eine Rückmeldung zu
178 holen, aber auch dass die Anzahl der Anfragen exorbitant gestiegen ist und auch immer
179 wieder darauf verwiesen wird "Ich habe eine Kollegin, die hat den Workshop gemacht, die
180 war total begeistert, bitte kommt auch zu uns".

181 **I #00:15:11-6#:** Bietet ihr auch Bildungsangebote oder Projekte für Schüler*innen an?

182 **B #00:15:15-6#:** Ja (lacht). Wir haben ein Schulprojekt oder hatten ein Schulprojekt
183 Liebesleben. Das ist eigentlich auch so das erste Standbein, mit dem wir angefangen
184 haben, wo wir tatsächlich konkret in die Schulen gehen und dort
185 Antidiskriminierungsprojekte mit Schüler*innen in der Regel ab der siebten Klasse
186 machen und wir haben dort zwei Zielgruppen. Unsere erste Zielgruppe sind queere
187 Jugendliche, die statistisch gesehen einfach in jeder Klasse drin sind. Die so ein bisschen
188 zu empowern und denen einfach zu sagen, dass es okay so ist wie sie sind, sie sind nicht
189 alleine, es gibt auch Beratungsangebote, Gruppenangebote, wo sie sich Unterstützung
190 holen können. Und die zweite Zielgruppe sind natürlich alle anderen Jugendlichen, die
191 drin sitzen und dort einfach zu sensibilisieren und für Akzeptanz und Toleranz und ein
192 respektvolles Miteinander zu werben. Das ist ein Freiwilligenprojekt, das heißt, wir haben
193 natürlich eine hauptangestellte Person, die das koordiniert und die da einfach
194 pädagogisch den Hut aufhat. Aber die Projekte selber werden von ausgebildeten
195 Ehrenamtlichen durchgeführt, die selber auch queer sind. Das hat zwei Gründe. Nämlich
196 einerseits, dass Ängste oder Vorurteile meistens dann entstehen, wenn man keinen
197 Zugang zur betreffenden Gruppe hat. Wenn man keinen Kontakt hat, dann sieht man das
198 immer nur im Fernsehen und dann ist es leicht, Vorurteile zu haben. Aber wenn man halt
199 einen Schwulen oder eine Transperson zwischen sich sitzen hat und die macht mit einem
200 coole Spiele und plaudert so ein bisschen aus dem Nähkästchen, dann ist das halt ein
201 ganz anderer Kontakt. Und das zweite ist eben, dass die Ehrenamtlichen nicht so weit
202 weg sind vom Alter der Jugendlichen, um einfach dort so ein bisschen auf Augenhöhe
203 miteinander arbeiten zu können. Lehrkräfte nehmen an dem Projekt nicht teil, einfach um
204 einen geschützten Raum zu haben, damit die Jugendlichen sich dann eben auch trauen,
205 ihre Fragen zu stellen, weil wenn sie ihre Aussagen nicht machen oder ihre Fragen nicht
206 stellen können, wir halt auch nicht darauf eingehen. Die Projekte sind ab 90 Minuten lang,
207 können aber natürlich auch gerne ausgeweitet werden. Und meistens ist es so, wir sitzen
208 im Stuhlkreis, erzählen so ein bisschen, haben so ein paar Regeln. Dann machen wir so
209 ein paar Lockerungs- Einstiegsmethoden, gehen dann meistens noch einmal so ein
210 bisschen auf eine Wissens- und eine Empathieübernahmeebene und zum Schluss gibt es
211 immer die Blackbox-Runde. Die ist ein bisschen das Herzstück des Projektes. Und dort

212 dürfen die Jugendlichen den Ehrenamtlichen alle möglichen Fragen zum Thema stellen,
213 aber sie dürfen ihnen auch private Fragen stellen. Bevor wir dann die Blackbox-Runde
214 eröffnen, erzählen die Ehrenamtlichen was von sich, erzählen, ob sie schwul oder
215 lesbisch oder trans* sind, noch so ein paar Informationen und laden eben ein, auch dazu
216 konkret Fragen zu stellen. Dann dürfen die Schüler*innen ihre Fragen aufschreiben, in so
217 eine Box schmeißen und die lesen wir dann vor und beantworten die Fragen. Genau und
218 dann gibt es noch die anonyme Feedbackrunde und dann ist das Projekt eigentlich auch
219 schon vorbei.

220 **I #00:18:14-5#:** Und hier die Rückmeldung auch positiv?

221 **B #00:18:16-3#:** Ja, zu 99,999 Prozent sind die positiv. Man muss dazu sagen, das
222 Projekt ist freiwillig. Also die Schüler*innen müssen nicht daran teilnehmen, wenn die zum
223 Beispiel sagen aus irgendwelchen Gründen "Ich will das Projekt verlassen!", dann kriegen
224 die eine Aufgabe von der Lehrkraft oder manchmal ist das tatsächlich auch so, dass die
225 Lehrkraft schon sagt "Naja, manche Schüler*innen sind krank, die sind gar nicht erst da."
226 aber ansonsten wird das sehr, sehr positiv bewertet.

227 **I #00:18:45-9#:** Wenn wir jetzt mal diese beiden größeren Zielgruppen vergleichen,
228 einmal die Lehrer*innen, einmal die Schüler*innen, wo ist mehr Bedarf da? Wo ist die
229 Nachfrage größer oder gibt sich das die Waage?

230 **B #00:19:00-5#:** Also ich denke der Bedarf ist wahrscheinlich überall da. Also was mir
231 aufgefallen ist, im Laufe der Jahre, ist tatsächlich, dass die Jugendlichen immer besser
232 Bescheid wissen. Das liegt auch einfach an so Programmen wie TikTok oder so und dass
233 sich da einfach auch ganz viel getan hat in der Öffentlichkeit und man da eher bei den
234 Lehrkräften noch einmal so ein bisschen im Urschleim wühlen muss. Aber konservative
235 Einstellungen gibt es natürlich in beiden Zielgruppen.

236 **I #00:19:37-4#:** Du hast Fragen vorhin aufgeworfen, die ihr in den Bildungsprojekten
237 thematisiert, zum Beispiel Toiletten, Klassenbücher, Sportunterricht et cetera. Wie, oder
238 lässt sich überhaupt eine allgemeine Einschätzung an den Schulen abgeben, wie die
239 strukturellen Bedingungen dort gegeben sind? Also bieten Schulen grundsätzlich
240 überhaupt so einen Raum, um eine geschlechtliche Vielfalt leben zu können, um trans*
241 sein zu dürfen, trans* sein zu können?

242 **B #00:20:05-8#:** In der Regel, wenn wir so erst einmal hinkommen, meistens nicht. Also
243 es ist nicht so, dass die All-Gender-Toiletten hätten oder dass die schon voll das Konzept
244 in der Schublade haben, wie die zum Beispiel mit intergeschlechtlichen Kindern umgehen.

245 Aber das, was sie mitbringen, ist die Bereitschaft dort Veränderungen vorzunehmen und
246 das ist, glaube ich, das Wichtigste, weil eben da ganz viel gemacht werden kann. Es gibt
247 natürlich dort immer unterschiedliche Lösungen. Manche Schulen sagen „Jo, wir schaffen
248 die geschlechtsspezifischen Toiletten ab.“ und manche geben dann den Schlüssel für die
249 Behindertentoilette an die trans* Jugendlichen, damit die dort einen Schutzraum haben.
250 Aber so im Großen und Ganzen würde ich behaupten, dass die Schulen nicht gut auf
251 geschlechtliche Vielfalt strukturell vorbereitet sind.

252 **I #00:20:54-9#:** Und wenn ihr jetzt Bildungsangebote durchgeführt habt, habt ihr dann
253 noch Kontakte zu den Schulen, auch im Nachhinein?

254 **B #00:21:03-2#:** Wir als Bildungsprojekt in der Regel nicht, es sei denn, wir werden
255 wieder angefragt. Aber ganz häufig ist es so, dass Beratung und Bildung Hand in Hand
256 gehen, das heißt, wir haben ganz oft schon die Beratungen bei uns und erfahren dann
257 indirekt sozusagen darüber, wie sich das entwickelt hat an der Schule.

258 **I #00:21:22-3#:** Okay, das zielt so ein Stückweit darauf ab, einfach das Interesse, haben
259 die Schulen vielleicht dann ein Jahr später sich dort auch einmal so ein Stückweit an eine
260 Leitbildentwicklung gemacht, wo das Thema einzieht oder so interne Richtlinien, gibt es
261 so etwas?

262 **B #00:21:42-6#:** Also an manchen Schulen sicherlich. Was wir dann häufig mitkriegen ist,
263 wenn die uns tatsächlich regelmäßig anfragen aber nicht unbedingt, weil sie jetzt wieder
264 einen neuen Fall haben, sondern weil sie sagen "Das Kollegium hat sich neu
265 zusammengesetzt, wir finden das wichtig, dass alle wieder Bescheid wissen." also, dass
266 man dort auch eine Verstetigung wahrnehmen kann. Und es gibt gewisse Schulen, die
267 sind zum Beispiel relativ klein im ländlichen Raum und die haben dann plötzlich vier
268 Transfälle, weil die eben gut mit dem ersten umgegangen sind, so dass ein sicherer
269 Raum geschaffen wurde und sich eben auch andere Jugendliche trauen und sehen
270 „Okay, das ist okay hier, die gehen damit gut um.“.

271 ((...))

272 **I #00:22:30-6#:** Jetzt gibt es ja so konkrete Bildungsangebote, dass man sagt ihr macht
273 auch Workshops vielleicht mit den Schüler*innen. Aber wie sieht denn das so in der
274 konkreten Unterrichtsgestaltung aus? Gibt es ja diese typischen Fächer
275 Naturwissenschaften, vielleicht Biologie, wo das thematisiert werden könnte, Ethik, aber
276 darüber hinaus gibt es da in den Schulen vielleicht auch so fächerverbindenden

277 Unterricht, die in Recht Menschenrechte eben anhand von geschlechtlicher Vielfalt
278 vielleicht untersuchen oder so?

279 **B #00:23:04-6#:** Also das was wir erleben ist dann eher sowas wie ein Toleranztag oder
280 eine Toleranzwoche kurz vor den Sommerferien, dazu werden wir relativ häufig
281 eingeladen. Ab und zu bekommen wir Anfragen von Lehrkräften, die das Thema gerne im
282 Unterricht platzieren möchten und sich Tipps holen. Und nach wie vor ist es aber so, dass
283 wir in der Regel in Ethik oder Religion oder im Rahmen des Biounterrichts eingeladen
284 werden. Wir haben eine Methode, die nennt sich Meinungskontinuum, wo wir den
285 Schüler*innen Fragen stellen, dann dürfen sie sich positionieren bei Ja, Nein oder in der
286 Mitte. Und eine dieser Fragen ist "Meine Sexualaufklärung in der Schule war gut" und da
287 stehen fast immer alle bei Nein und lamentieren halt, dass also selbst im Fach Biologie
288 das nicht ausreichend thematisiert wird. Also wir haben den Eindruck das Potenzial ist da,
289 aber fächerübergreifender Unterricht ist so eine Sache, die uns tatsächlich nicht so häufig
290 begegnet, wenn wir in Schulen sind und auch ganz selten in dem Rahmen dazu
291 eingeladen werden. Ich meine das fängt ja bei Schulbüchern an, die meisten Schulbücher
292 sind oder sagen wir mal zu 99 Prozent sind die Schulbücher nicht inklusiv, in keinsten
293 Weise. Ob das jetzt nun sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist oder andere Themen,
294 also da gibt es noch sehr viel Bedarf.

295 **I #00:24:30-1#:** Da würde sich trotzdem sie Frage noch anschließen, ob es vielleicht doch
296 vereinzelt einmal eine Schule gibt, die auch so eine AG oder ein GTA speziell dafür
297 anbietet. Also wenn man deutschlandweit mal so ein bisschen guckt, gibt es ja so
298 Voreiterschulen, die da so Regenbogen-AGs oder sowas haben. Gibt es sowas auch in
299 Dresden beziehungsweise so in Ostsachsen?

300 **B #00:24:50-6#:** Mir ist nichts bekannt, aber ich weiß zum Beispiel in Leipzig gibt es zwei
301 oder drei Regenbogen-AGs, die werden auch begleitet vom RosaLinde Leipzig e.V.
302 Allerdings muss man dazu sagen, das ist ein Schwerpunkt des Projektes, das heißt, die
303 haben dafür auch zeitliche Kapazitäten und Ressourcen, finanzielle. Und wenn das da ist,
304 dann besteht auch offensichtlich durchaus Interesse von Schulen das dort anzubieten.

305 **I #00:25:24-3#:** Jetzt außerhalb dieser Thematisierung und Aufklärungsarbeit, ist dir
306 bekannt, dass es in den Schulen konkrete Präventionsangebote gibt, die so Richtung
307 Diskriminierung gehen? Oder Antidiskriminierung von geschlechtlicher Vielfalt?

308 **B #00:25:42-3#:** Ja. Es gibt Schulen die uns zum Beispiel ganz fest jedes Jahr einplanen
309 im Rahmen von tatsächlich Präventionsarbeit. Das betrifft dann aber nicht nur unser
310 Projekt, sondern das sind auch andere Projekte, die dann in den Schulen eingeladen

311 werden, sogenannte Toleranztage zum Beispiel. Es gibt auch die Schulen der Vielfalt zum
312 Beispiel beziehungsweise es gibt so ein Label, das habe ich jetzt leider vergessen, das
313 wird von Schule mit Courage hier auch in Sachsen verliehen, wo eben Schulen gewisse
314 Anforderungen erfüllen müssen, um dieses Label zu bekommen. Also, dass sie zum
315 Beispiel Antidiskriminierungstage haben oder dass sie ein gewisses Konzept haben, ein
316 Präventionskonzept und so weiter. Das begegnet uns aber tatsächlich noch nicht so
317 häufig.

318 **I #00:26:29-5#:** Ist das Bewusstsein der Schulen vorhanden, dass das doch für solche
319 Jugendliche ein ganz großes Thema ist, Diskriminierungsvorfälle?

320 **B #00:26:39-6#:** Ja ich kann halt immer nur von den Schulen sprechen, die uns einladen
321 und da habe ich das auf jeden Fall, das Gefühl. Also manche einfach, weil die tatsächlich
322 den Präventionsgedanken haben, manche wenn sie dann merken „Oh hier hat sich
323 jemand als queer geoutet und hier passiert Mobbing. So jetzt müssen wir was machen.“,
324 also dann ist es eher nicht Prävention, sondern dann ist es „Lösch das Feuer!“. Aber ich
325 habe schon auch das Gefühl, dass einige Schulen wissen, dass wir hier sächsische
326 Verhältnisse haben und die da auch ganz bewusst versuchen, sich zu positionieren und
327 Antidiskriminierungsarbeit zu implementieren, um dort eben auch politische Bildungsarbeit
328 zu machen.

329 **I #00:27:20-6#:** Wenn wir jetzt noch einmal so ein Stück in die persönlichen Bedürfnisse
330 von den betreffenden Jugendlichen reingehen, wenn man sich die Studien so anguckt, da
331 fällt oftmals, dass die in den Schulen einfach an die Grenzen stoßen, sei es Verwendung
332 neuer Vorname, entsprechende Pronomen, das Zeugnis darf nicht auf neue Namen
333 ausgestellt werden. Wie sieht das so in den Schulen, in denen ihr seid, aus? Sind die
334 offen für sowas?

335 **B #00:27:50-2#:** Das ist ganz unterschiedlich. Also manche Schulen wollen sozusagen
336 eine einfache Lösung haben, damit sie so wenig wie möglich Veränderungen machen
337 müssen. Die Rechtslage ist halt sehr schwammig und das ist einerseits natürlich eine
338 Chance, weil die Schulen ganz viel entscheiden dürfen, ist aber natürlich auch eine
339 Herausforderung für die Schulen, weil sie das Gefühl haben "Okay, es gibt hier keine
340 Vorgaben, an denen ich mich orientieren kann. Wir müssen uns hier irgendwie selber
341 durchwurschteln.“ Und Schulen, die da wenig Kapazitäten reinstecken wollen, sagen dann
342 „Okay wir machen halt das Minimum.“ und dann gibt es aber auch Schulen, die das sehr
343 positiv nutzen. Ich nehme jetzt zum Beispiel mal das Zeugnis. Auch vor der offiziellen
344 Namens- und Personenstandsänderung darf das Zeugnis auf den Wunschnamen
345 ausgestellt werden, weil das Zeugnis nicht die Personalien beglaubigt, sondern eine

346 Leistung. Und deswegen kann das zum Beispiel schon auf den neuen Namen auch
347 ausgestellt werden, vor allen Dingen, wenn es ein Abschlusszeugnis ist und ganz klar ist,
348 dass der Transweg weitergegangen wird. Und manche Schulen machen das auch und
349 überhaupt kein Problem. Manche Schulen sagen "Na gut, okay, wir stellen zwei
350 Zeugnisse aus, eins mit dem man sich bewerben kann und eins als offizielles Zeugnis."
351 und manche Schulen sagen "Nein, wir können keine Zeugnisse ausstellen, wenn die
352 offizielle Namens- und Personenstandsänderung noch nicht durch ist." und da gibt es halt
353 eben ganz viel Spielraum und Möglichkeiten. Das gleiche ist die Frage nach den Toiletten
354 oder der Bewertung im Sport. Manchen Schulen sagen "Wir fassen das heiÙe Eisen nicht
355 an, die Person wird nach dem Geschlecht beurteilt, in das sie geboren wurde.", manche
356 Schule sagen "Ja, ist überhaupt kein Problem, wir bewerten dich nach dem
357 Wunschgeschlecht." und wieder andere Schulen sagen "Okay, wir machen eine
358 individuelle Bewertung, weil wir die Möglichkeit einfach haben das zu machen.". Da gibt
359 es auch einen Namen dafür, der ist mir gerade entfallen, aber also es gibt dort
360 Möglichkeiten, die Schulen in Anspruch nehmen können und das ist natürlich auch immer
361 eine Frage. Wir empfehlen dort sehr Rücksprache zu halten mit den trans* Jugendlichen,
362 was die sich auch wünschen. Also vielleicht wollen die gar nicht als trans* Mädchen in die
363 Mädchenumkleidekabine. Vielleicht sagen die "Ich bin irgendwie gerade mit meinem
364 Körper auch noch so ein bisschen am hadern, kann ich nicht irgendwie eine Einzelkabine
365 bekommen oder einfach fünf Minuten später mich fix umziehen gehen?". Deswegen gibt
366 es da auch keine pauschalen Lösungen sozusagen. Und manche Schulen sagen zum
367 Beispiel "Naja gut, wir wissen nicht, wie weit der Transweg schon gegangen ist, wie ernst
368 das ist, wir brauchen da eine Sicherheit. Wenn zum Beispiel ein Ergänzungsausweis
369 beantragt ist und vorliegt, dann können wir uns total gut vorstellen, da auch ganz andere
370 Möglichkeiten anzudenken, als wenn zum Beispiel das Transouting zwei Wochen her ist."

371 **I #00:31:07-6#:** Hat sich das in den letzten Jahren ein Stück zum Positiven gewendet?
372 Oder auch so diese Offenheit ein Stück weiterentwickelt? Oder ist das schon immer so,
373 dass man sagt „Okay, es gibt die Schulen, die offen sind für sowas, es gibt die Schulen,
374 die so ein Stückweit abwägen und es gibt die, die das ablehnen.“?

375 **B #00:31:28-1#:** (lacht) Das ist eine gute Frage. Also geföhlt oder auch statistisch
376 gesehen ist es so, dass die Anfragen bei uns natürlich enorm zugenommen haben. Das
377 heißt, ich würde schon behaupten, es gibt ein größeres Bewusstsein für die Thematik und
378 auch eine größere Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen, auf jeden Fall. Und
379 mehr kann ich dazu leider wirklich nicht sagen, weil da fehlen mir jetzt so ein bisschen die
380 Korrelationen. Ich weiß halt nicht, ob die zum Beispiel auch häufiger auf uns zukommen,
381 weil sich die Jugendllich einfach öfter outen. Vielleicht haben die sich vorher einfach nicht

382 so geoutet und jetzt ist das Problem auf dem Tisch und jetzt müssen wir. Und wie gesagt
383 ich weiß halt nicht, wie viele Schulen uns nicht anfragen, die das Problem in
384 Anführungszeichen einfach ignorieren.

385 **I #00:32:23-0#:** Gibt es irgendetwas, wo du sagst „Okay das muss meiner Meinung nach
386 in den Schulen fest etabliert werden, auch umfangreich, nicht nur in einzelnen Schulen.“,
387 einfach um den betreffenden trans* Schüler*innen den Raum zu schaffen, ein Coming-
388 Out zu wagen, um sich da auch sicher zu fühlen, Ängste und Befürchtungen zu nehmen?

389 **B #00:32:46-3#:** Ja auf jeden Fall. Also ich glaube da braucht es von Seiten der Schulen
390 einfach eine gewisse Sicherheit und da wäre natürlich eine Ansage von oben, sag ich
391 mal, vom Kultusministerium, die transfreundlich ist, total gut. Also wenn es da irgendwie
392 einen Leitfaden gibt, wie in dem Fall, dass es ein Outing gibt, damit umzugehen ist, das
393 eben die Wünsche und Bedürfnisse der trans* Kinder berücksichtigt und nicht einfach nur
394 sagt "Nein, gibt es nicht hier, vor offizieller Namens- und Personenstandsänderung lassen
395 wir uns darauf gar nicht ein.". Und dann ist zum Beispiel eben auch so etwas wie die
396 Toilettenfrage oder solche Sachen einfach essenziell, dass die Lehrkräfte einfach
397 Bescheid wissen, dass das schon ein Thema in der Ausbildung ist. Dass die dort geschult
398 sind, dass die Diskriminierung erkennen und auch einschreiten. Wir haben das Gefühl,
399 das ist ganz häufig, liegt das gar nicht daran, dass die Lehrkräfte das nicht wollen,
400 sondern die wissen, also die erkennen die Diskriminierung nicht. Wenn da irgendwie
401 „schwule Sau“ über den Schulhof gerufen wird, dann ist das so „Ja, das ist halt so ein
402 Schimpfwort. Die meinen das ja nicht so.". Und das wären, glaube ich, so Sachen, die
403 wären total wichtig. Einfach eine allgemeine Sensibilität und Offenheit dafür, dass es mehr
404 als zwei Geschlechter gibt und irgendwann werden sie eben auch mit
405 intergeschlechtlichen Kindern in Kontakt kommen. Und darauf sind die Schulen überhaupt
406 nicht vorbereitet. Und natürlich auch die Inhalte der Lehrpläne müssten das
407 widerspiegeln. Dass das irgendwie ein Thema einfach ist, was offen und respektvoll
408 behandelt wird. Das sind jetzt so die ersten Sachen, die mir einfallen. Und natürlich ist es
409 nie verkehrt, wenn es eine Regelförderung für Projekte wie unseres gibt, die dann eben
410 auch angefragt werden können. Weil ich kann das natürlich auch verstehen, wenn
411 Lehrkräfte sagen "Ich kenn mich zu dem Thema nicht so aus, ich lade mir ein Projekt
412 ein.". Das ist völlig legitim, denn wir sind dann nachher auch wieder weg, das heißt die
413 Jugendlichen haben dort einen gewissen Schutzraum und das ist eine gute Ergänzung
414 zum Unterricht. Das darf ja auch beides nebeneinanderstehen. Die Lehrkräfte müssen
415 nicht immer alles selber wissen. Aber die müssen die Möglichkeit haben, auf Angebote,
416 die da sind, zurückgreifen zu können.

417 **I #00:35:13-7#:** Du hast jetzt in deiner Aussage vom Prinzip schon einmal so ein
418 stückweit diese übergeordnete Ebene angesprochen, dass da vom Kultusministerium was
419 kommen müsste. Das würde mich auch zu meinem nächsten Thema führen, diesen
420 Landesaktionsplan in Sachsen, der ja nun mittlerweile 2017, also seit vier Jahren, über
421 vier Jahren, veröffentlicht wurde und ich weiß, der Gerede e.V. war ja auch so ein
422 stückweit an dem Prozess beteiligt, an dieser Situationsanalyse. Und da wäre jetzt meine
423 Frage, erst einmal so konkret, wie beurteilst du die Ausgestaltung für das Feld Schule?
424 Da wurde ja das Handlungsfeld Schule aufgenommen.

425 **B #00:35:54-1#:** Prinzipiell ist es natürlich gut, dass das thematisiert wird und dass da
426 zum Beispiel auch die Empfehlung mit drinsteht oder auch die Forderung sozusagen,
427 dass es dort die Möglichkeit gibt, diese queeren Bildungsprojekte in Anspruch zu nehmen.
428 Allerdings ist das finanziell überhaupt nicht unterlegt und auch keine Verpflichtung
429 festgemacht im Sinne von „das Kultusministerium muss dort zum Beispiel ein Angebot
430 schaffen und das ist mit soundso viel hunderttausend Euro unterlegt“ und das ist so ein
431 bisschen ja das Dilemma, dass das dann Gefahr läuft so ein Papiertiger zu sein. Das
432 klingt schön auf dem Papier und das ist wichtig, dass es das gibt, dass das eine
433 Querschnittsaufgabe ist, aber es braucht halt ein bisschen mehr als nur eine positive
434 Absichtserklärung. Und der wird tatsächlich gerade überarbeitet, der Landesaktionsplan.
435 Dort werden demnächst auch wieder diese Teilhabegruppen aufgerufen werden, um den
436 sich eben nochmal anzuschauen und zu gucken „Okay, was ist in den letzten fünf Jahren
437 passiert? Was ist gut gelaufen, was nicht, was braucht es?“ und dort ist eben auch
438 nochmal die Chance, zu sagen „Na gut, das ist nett, dass das dort drinsteht, aber es muss
439 irgendwie auch verbindlicher sein.“. Das haben wir so ein bisschen ähnlich mit dem
440 sächsischen Orientierungsrahmen zur Sexualaufklärung. Auch der ist nur eine
441 Empfehlung und auch dort sind zum Beispiel diese Schulprojekte benannt, dass das sehr
442 empfohlen wird, die einzuladen. Aber das ist ein Orientierungsrahmen, das hat keine
443 Verbindlichkeit. Und das macht es natürlich sehr willkürlich, wer uns einlädt. Wer sowieso
444 schon offen ist, wird auf unsere Angebote zurückgreifen, aber die, die es eigentlich nötig
445 haben, kommen da ganz gut darum herum.

446 **I #00:37:55-2#:** Gerade dieser Orientierungsrahmen, wissen die Lehrkräfte um diesen
447 Orientierungsrahmen oder ist das so, es steht da und entweder sie beschäftigen sich
448 damit oder sie haben keine Motivation und beschäftigen sich nicht damit?

449 **B #00:38:09-8#:** Also unsere Erfahrung ist, dass sehr findige Lehrkräfte und
450 Referendar*innen das wissen, aber ganz viele Lehrkräfte auch nicht. Also die sind dann

451 immer "ach ja, das ist ja schön" weil auch hilfreich, natürlich klar. Also der ist auch nicht
452 so einfach zu finden, muss man dazu sagen. Der ist schon eher so ein bisschen versteckt.

453 **I #00:38:34-3#:** Das war ja jetzt erst in der letzten Novellierung, dass die die
454 geschlechtliche und sexuelle Vielfalt explizit dort nochmal mit aufgenommen haben und
455 das so ein Stückweit konkreter ausgestaltet haben. Aber wie konkret schätzt du das ein,
456 wie das gelungen ist, das als Ziel mit dort reinzunehmen? Also das Thema hauptsächlich
457 geschlechtliche Vielfalt hat dort Einzug erhalten, ja, reicht das, was da drin steht aus oder
458 ist das eher so, dass man sagt "Na gut, das hat noch Spiel nach oben."?

459 **B #00:39:09-8#:** Das hat sicherlich noch Spiel nach oben, man muss aber mit dazu
460 sagen, dass ich da schon ziemlich positiv überrascht war. Ich weiß, dass zum Beispiel der
461 RosaLinde Leipzig e.V. tatsächlich auch daran mitgearbeitet hat, deswegen ist das glaube
462 ich auch deutlich präsenter gewesen, als ich das erwartet habe. Und auch da ist es ein
463 Querschnittsthema, allerdings gibt es in dem Orientierungsrahmen auch ganz komische
464 Passagen, so dass zum Beispiel dort verankert ist, dass in der Sexualaufklärung eines
465 der obersten Ziele ist, die Wichtigkeit von Ehe und Familie für den Staat herauszustellen
466 und das ist so okay, dass ist irgendwie so ein bisschen, also da ist definitiv noch
467 Verbesserungsbedarf. Aber natürlich hat uns sehr gefreut, dass dort auch explizit erwähnt
468 wurde, dass diese Schulprojekte tatsächlich ein gutes Ergänzungsangebot sind, die auch
469 wo empfohlen wird, die mit dazu zu holen. Und das finde ich für Sachsen schonmal
470 ziemlich viel, muss ich sagen. Anderes Problem ist halt niemand kennt diesen
471 Orientierungsrahmen.

472 **I #00:40:20-1#:** Du hattest vorhin schon gesagt, es wäre wünschenswert, dass durch das
473 Kultusministerium vielleicht so ein paar Handreichungen irgendwas herausgegeben
474 werden würde. Gibt es irgendetwas, was eben vom Kultusministerium speziell für
475 Lehrer*innen zu Verfügung gestellt wird? Was jetzt auch nicht öffentlich unbedingt
476 zugänglich ist?

477 **B #00:40:38-7#:** Nein. Das Einzige, was vom Kultus zu dem Thema öffentlich gemacht
478 worden ist, ist ein Schreiben, was den Lehrkräften gesagt hat, dass sie bitte nicht mit
479 Genderstern und Unterstrich gendern sollen. Man muss dazu sagen, in dem Schreiben
480 stand auch drin, dass das wichtig ist, geschlechtliche Vielfalt darzustellen, aber das soll
481 bitte gemacht werden, indem die männliche und die weibliche Version genannt wird oder
482 indem neutralisiert wird. Also den Schritt ist man schon gegangen, aber das hat natürlich
483 für ganz viel Irritation gesorgt bei Lehrkräften, die uns gefragt haben "Dürfen wir das
484 denn jetzt noch?". Und natürlich dürfen sie das noch. Also niemand kann jemanden
485 verbieten auf eine bestimmte Art und Weise zu schreiben, aber es ist natürlich auch eine

486 Steilvorlage für Menschen, die sagen "Alles Quatsch, Genderideologie.", die sagen dann
487 "Naja guckt mal, selbst das Kultusministerium hat sich dafür entschieden davon abzuraten
488 oder zu sagen nein, das sollen die Lehrkräfte nicht machen." und auch da sind wir in
489 unterschiedlichen Netzwerken und Gremien der Antidiskriminierungsarbeit dabei, da eben
490 mit dem Kultus auch noch einmal ins Gespräch zu kommen und zu gucken, was
491 dahintersteckt, weil Sprache eben Realitäten abbildet und sehr kreativ ist und wir wissen
492 einfach auch von Schüler*innen, dass die sich da nicht repräsentiert fühlen. Und das
493 müssen nicht unbedingt die queersten Schüler*innen der Welt sein, das müssen auch
494 keine trans* Jugendlichen sein, sondern die begegnen dem ganz viel in ihren sozialen
495 Medien und das ist für die selbstverständlich, zu sehen, dass sexuelle und
496 geschlechtliche Vielfalt mitgedacht wird.

497 **I #00:42:17-4#:** Noch eine Frage, die sich so ein Stückweit auf die aktuelle
498 gesellschaftliche Situation bezieht. Wir leben jetzt fast zwei Jahre in der Corona-
499 Pandemie. Wie hat sich das auf eure Projekte ausgewirkt? Ist da auch so ein Stückweit
500 vielleicht was weggebrochen an Kontakt, an Beziehungsarbeit?

501 **B #00:42:37-9#:** Ja, das muss man auf jeden Fall sagen. Also gerade zu Beginn der
502 Pandemie, als wir alle ziemlich damit überrascht worden sind, waren ja, ging ja gar nichts
503 mehr und wir haben dann langsam auch angefangen, digitale Möglichkeiten auf die Beine
504 zu stellen. Dort sind wir überwiegend angefragt worden von FSJ-Gruppen. Also eher
505 schon ältere Jugendliche, was aber nicht daran liegt, dass die Schulen das nicht wollen,
506 sondern wir hatten jetzt zum Beispiel 2021, Ende 2021, eine Anfrage aus einer Schule
507 aus Radebeul, die hatten echt ein dringendes Bedürfnis. Und waren erst total begeistert
508 als wir gesagt haben "Ja, können wir gerne digital machen.", weil wir durften nicht an die
509 Schulen zu dem Zeitpunkt. Und die Schulleitung hat mich dann einen Tag später
510 angerufen und war total verzweifelt, weil sie gesagt hat, sie haben kein Internet für 16
511 Personen. Die waren nicht in der Lage, in diesem PC-Pool mit allen 16 Personen ins
512 Internet zu gehen. Und daran scheitert es dann tatsächlich eher. So dass wir sagen
513 müssen; in den Phasen, wo wirklich harter Lockdown ist, haben wir große Schwierigkeiten
514 tatsächlich an die Schulen zu kommen. Manche Schulen sind da sehr kreativ und finden
515 Möglichkeiten, dass wir trotzdem in die Schulen kommen, natürlich auf eine legale
516 Hintertürchen Art und Weise, weil die uns einfach dort brauchen und tatsächlich ist es
517 dann aber so, dass sich in den Zeiten, wo der Lockdown nicht ist, vor allen Dingen im
518 Sommer die Anfragen echt hart ballen, also da haben wir dann auch echt jeden Tag die
519 Woche manchmal sogar zwei Projekte. Und dann versuchen wir dort alles in diese Zeit
520 reinzuquetschen.

521 ((...))

522 **I #00:44:42-9#:** So eine kleine Frage jetzt noch, wir hatten ja ganz am Anfang das so ein
523 bisschen thematisiert, eben mit der Förderung und so weiter. Gibt es jetzt schon, also
524 lässt sich abzeichnen so auf politischer Ebene im Land Sachsen, dass es da vielleicht
525 doch eine Entwicklung hin gibt, dass man einfach hoffen kann, du hattest vorhin gesagt,
526 eventuell ab 2023, dass es weitergeht? Ist da irgendwas absehbar?

527 **B #00:45:10-7#:** Also was wir sehr positiv vermerken konnten, ist, dass es eine große
528 Bestürzung gab, auch auf politischer Ebene und nicht nur in Dresden und in Sachsen,
529 sondern bundesweit. Dass da also tatsächlich auch die jeweiligen Häuser sich
530 rechtfertigen mussten. Vielleicht da zum Verständnis, unser Förderprogramm das
531 Weltoffene Sachsen liegt beim SMS, also beim Sozialministerium, was SPD geführt ist
532 und das SMS sagt halt "Naja, in diesem Wettbewerbsverfahren, das ist halt schwierig.
533 Weil wenn sich Projekte nicht durchsetzen, weil die Anträge in dem einen Jahr vielleicht
534 nicht gut genug waren, dann fallen die raus aus der Förderung.". Und daraufhin hat das
535 Sozialministerium gesagt "Naja, geht doch am besten zum Justizministerium, die haben
536 nämlich eine Richtlinie Chancengleichheit, da würdet ihr total gut reinpassen und zwar in
537 einer Art Regelförderung.". Das Justizministerium ist Grün geführt und das
538 Justizministerium hat gesagt "Nein, wir nehmen die nicht, weil wir keine Bildungsarbeit
539 fördern.". Die haben ganz viele Beratungsprojekte von uns schon gefördert und außerdem
540 ist der finanzielle Topf vom Justizministerium deutlich kleiner als der vom Weltoffenen
541 Sachsen. Naja, jedenfalls ging das dann auf einer politischen Ebene so dass man sich
542 auch öffentlich angekeift hat mit Stellungnahmen, wer denn jetzt Schuld ist, dass unser
543 Projekt nicht mehr gefördert ist und das hat natürlich auch eine gewissen Aufmerksamkeit
544 auf sich gezogen, so dass dann eben auch die großen Zeitungen in Dresden und
545 Sachsen darüber berichtet hat und der MDR. So dass wir gerade in einer Position sind,
546 wo die beiden Häuser Justizministerium und Sozialministerium einen Termin suchen, um
547 sich mit uns an einen Tisch zu setzen und eben zu gucken, wie wir damit umgehen
548 können. Denn auch die Projekte in Chemnitz und Leipzig werden natürlich in diesem
549 Wettbewerbsprogramm gefördert und auch denen kann es natürlich passieren, wenn sie
550 sich nicht durchsetzen mit einem Antrag, dass sie dann plötzlich nicht mehr gefördert
551 werden. Und das ist das, sag ich mal, einzige Positive, was wir aus diesem ganzen
552 Dilemma rausziehen können, ist eben, dass jetzt alle aufgeschreckt sind wie die Hühner
553 und feststellen „Okay, es braucht hier eine andere Art der strukturellen Förderung, damit
554 eben sowas nicht passiert." und da sind wir vorsichtig hoffnungsvoll sozusagen, dass wir
555 dort mithilfe der Politik eine andere Lösung finden, die uns einfach die Möglichkeit gibt,
556 dort sicherer arbeiten zu können und auch langfristiger arbeiten zu können, weil wir im

557 Prinzip alle drei Jahre das Projekt neu erfinden müssen, um eine Förderung zu
558 bekommen, aber es ist klar, wir haben natürlich eine Basisarbeit, die auch wichtig ist und
559 die es eben auch braucht. Punkt.

560 ((...))

561 **I #00:48:07-5#:** Hast du zum Schluss erst einmal noch irgendetwas, was du gern
562 loswerden möchtest, was du gern noch anmerken möchtest? Vielleicht selber noch
563 irgendwie eine Frage oder irgendetwas?

564 **B #00:48:18-2#:** Ich habe das Gefühl, ich habe übelst viel geredet (lachen). Mir fällt jetzt
565 gerade so spontan nichts ein. Außer vielleicht tatsächlich eben auch noch einmal zu
566 sagen "Ja, Sachsen ist Schlusslicht, gerade was so die Themen Homo- und
567 Transfeindlichkeit angeht.", das ist in vielen Statistiken bewiesen, wir haben hier auch die
568 Hassgewaltstudie, Sachsen ist kein sicheres Pflaster. Aber ich bin auch immer wieder
569 sehr, sehr positiv überrascht, wie viel Bereitschaft eben auch da ist, sich mit den Themen
570 auseinanderzusetzen und vor allen Dingen auch für trans* Kinder und Jugendliche
571 Unterstützung zu leisten. Gerade auch von Lehrkräften in einem Maß, das deutlich über
572 das hinausgeht, was sie eigentlich als Lehrkräfte machen müssten und auch wenn
573 erstmal Skepsis da ist, dann nach so einer Fortbildung auch deutlich ersichtlich ist, ja die
574 haben verstanden, dass wo die Problematik liegt und wollen halt auch wirklich aktiv was
575 ändern. Und das ist der andere schöne Part an dem Job gewesen, dort eben auch das
576 Gefühl zu haben, tatsächlich gut etwas bewirken zu können und dort auch so ein bisschen
577 ja wirklich die Welt ein Stückchen besser zu machen, um es jetzt mal pathetisch zu sagen
578 und eben auch wirklich ein riesen tolles Ehrenamtsteam zu haben, die sich dort mit
579 Herzblut engagieren und die das eben auch in einer Community so ein bisschen
580 zusammenschweißt und wo man sich eben gegenseitig Halt gibt.

581 **I #00:49:46-4#:** Das lebt so ein Stückweit davon nicht? Also ich glaube ohne dem//

582 **B #00:49:51-4#:** Ohne das wäre es nicht.

583 **I #00:49:51-4#:** //Wäre das nicht stemmbar und auch wahrscheinlich nicht so authentisch
584 umsetzbar. Dann erst einmal vielen Dank.

585 **B #00:50:02-3#:** Gerne, gerne. Vielen Dank für das Interview.

Anlage 3: Interview mit Frau B.

Angaben zum Transkript

Gesprächsname:	Interview mit Frau B. zum Thema „trans* Jugendliche im Kontext Schule“
Aufnahmedatum und –zeit:	21.02.2022
Dauer der Aufnahme:	00:59:34-4
Aufnahmeort:	Online
Kurzbeschreibung:	Interview zum Thema „trans* Jugendliche im Kontext Schule“
Sprecher:	I: Interviewerin; B: Befragte Frau B.
Transkriptumfang:	das Transkript umfasst die volle Dauer der Aufnahme abzüglich kurzer Abschnitte

Transkriptionskonvention: einfache Transkriptionsregeln nach Dresing/ Pehl

...	Pausen
/	Satzabbrüche
// //	Überlappungen
GROSS	besonders betonte Wörter oder Äußerungen
mhm	bejahendes oder verneinendes Signal
(lacht)	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
(...##)	unverständliche Passagen mit Zeitmarke
((...))	Auslassungen

1 **I #00:00:00-0#:** Herzlich Willkommen. Das heutige Interview beschäftigt sich mit dem
2 Thema trans* Jugendliche im Kontext Schule. Der Verein RosaLinde Leipzig e.V. arbeitet
3 ja nun schon seit vielen Jahren auch zum Thema geschlechtliche Vielfalt mit
4 unterschiedlichen Akteur*innen zusammen. Kannst du zu Beginn des Interviews ein
5 bisschen was über die Arbeit im Verein und über deine Arbeit im Verein erzählen?

6 **B #00:00:35-3#:** Ja, gerne. Die RosaLinde gibt es schon ziemlich lange, seit über 30
7 Jahren. Schwerpunkt liegt bei queerer Bildung, Begegnung und Beratung. Die
8 allermeisten Menschen, die hier arbeiten, sind tatsächlich im Bereich Beratung tätig, das
9 heißt, Leute die Fragen haben zu ihrer sexuellen Orientierung, zu ihrer Geschlechtlichkeit
10 aber auch An- und Zugehörige, Fachpersonal wenden sich an uns. Die Leute werden
11 begleitet, zum Teil über einen längeren Zeitraum, zum Beispiel wenn es um die Transition
12 geht und zwar in Leipzig einmal und dann aber auch noch aufsuchend für die Landkreise
13 um Leipzig herum. Wir haben ein Projekt, was sich spezifisch um die Bedarfe von
14 Geflüchteten kümmert, wenn die zum Beispiel ihre sexuelle Orientierung oder
15 Geschlechtlichkeit im Asylprozess geltend machen. Wir haben ganz viele Gruppen,
16 Selbsthilfe-, Freizeitgruppen, darunter auch mehrere Jugendgruppen, machen
17 Veranstaltungen, wenn nicht gerade Pandemie ist auch ein paar mehr als jetzt und dann
18 gibt es noch als weiteren großen Bereich den Bildungsbereich, da bin ich mitunter dafür
19 zuständig. Im Kern ist das ein Angebote, ein Bildungsangebot, was sich an Schulkassen
20 richtet, Jugendgruppen, also da, wo Jugendliche in Gruppen zusammenkommen und wo
21 Ehrenamtliche Workshops machen und innerhalb dieser Workshops, in der Regel am
22 Ende, über ihre Coming-Out-Erfahrungen sprechen. Das heißt erst wird inhaltlich-
23 methodisch gearbeitet, zu Begriffen, zu Vorurteilen, zu Diskriminierung und am Ende gibt
24 es diese Frage- und Coming-Out-Runde, in der unsere Ehrenamtlichen, das sind dann
25 meistens drei bis vier Personen, die in die Klasse gehen, um auch eine gewisse
26 Bandbreite abzudecken, dass die über ihre Coming-Out-Erfahrungen sprechen, darüber
27 Vorurteile reduzieren und Empowerment leisten, bei denjenigen, die auch im Coming-Out
28 sind. Darum herum gibt es seit einer Weile auch die Erwachsenenbildung, das ist mein
29 Zuständigkeitsbereich und außerdem jetzt auch in den letzten Jahren noch dazu
30 gekommen, Regenbogen-AGs, also Nachmittagsgruppen an Schulen und die neuste
31 Weiterentwicklung sozusagen ist Schule der Vielfalt. Also dass sich Schulen mit uns auf
32 den Weg machen können, um dauerhaft queerfreundlicher zu werden, auch so ein Schild
33 zu bekommen. Das vielleicht in einem versuchten Schnelldurchlauf durch das, was doch
34 mittlerweile ganz schön viel ist, was der Verein anbietet. Ich habe lange Zeit auch dieses
35 Projekt koordiniert, also Kontakt mit den Schulen gehabt, die Ehrenamtlichen qualifiziert

36 und so weiter. Das macht jetzt meine Kollegin, also wir sind mittlerweile sogar zu dritt in
37 dem Projekt, weil einfach der Bedarf auch enorm zugenommen hat in den letzten Jahren.

38 **I #00:03:26-1#:** Okay, vielen Dank. Da können wir vielleicht gleich so ein Stückweit in die
39 Erwachsenenbildung reingehen. Du sagst ihr habt jetzt seit einiger Zeit auch
40 Erwachsenenbildung, bietet ihr dort Angebote für Lehrer*innen an?

41 **B #00:03:39-5#:** Ja, das ist so die Hauptzielgruppe. Sie ist nicht die Gruppe, die wir am
42 meisten erreichen, würde ich sagen. Aus verschiedenen Gründen ist es schwieriger auf
43 jeden Fall in Lehrkräftekollegien reinzukommen als jetzt in Uni-Seminare. Also Uni-
44 Seminare ist immer relativ niedrigschwellig oder Hochschule, da die Studies zu erreichen,
45 Lehramtsstudien, Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaften und so weiter. Lehrkräfte ist
46 ein bisschen schwieriger, aber es hat auch zugenommen in den letzten Jahren, also es
47 sind schon auch immer ein paar Veranstaltungen, die rein für Lehrkräfte sind und ich
48 mach ja auch, das hat mit der Pandemie einfach noch einmal deutlich zugenommen, auch
49 Workshops, die ich sozusagen über die RosaLinde ausschreibe und Leute können sich
50 anmelden. Und da sind Lehrkräfte auch immer mit angesprochen und sie bilden da auch
51 immer einen ganz guten Teil davon. Also Zielgruppe sind Lehrkräfte, Studies,
52 pädagogische Fachkräfte, also alle die, die mit Kindern arbeiten oder arbeiten werden, im
53 Kontext von Schule und Kinder- und Jugendhilfe.

54 **I #00:04:38-9#:** Du hast gerade gesagt, die Nachfrage gerade bei den Lehrer*innen steigt
55 auch. Kann man irgendwie einen Grund festmachen?

56 **B #00:04:48-6#:** Ja, klar, die gesteigerte Sichtbarkeit queerer Themen würde ich sagen.
57 Das sieht man auf ganz vielen Ebenen, auch wenn man in den Medien sich umsieht, so
58 progressive Angebote wie Netflix oder auch wenn man bei Instagram die richtigen Sachen
59 oder bei TikTok Sachen abonniert hat, dann kann man quasi ja nicht übersehen, dass es
60 queere Leute gibt und das zeigt sich dann auch in der Realität. Auch an den Schulen
61 werden einfach vor allem trans* Kinder sichtbarer und das erfordert ja eine stärkere
62 Begleitung oder in der Regel ein größeres Intervenieren und Umdenken als wenn sich
63 jemand als schwul, lesbisch oder bi outet. Auch da gibt es natürlich Sachen zu beachten
64 und auch da gibt es Mobbing und Ausschlüsse und Unsichtbarkeit, das ist gar keine
65 Frage, aber bei Transgeschlechtlichkeit ist es ja so, dass wenn Leute den Namen ändern
66 und es ein neues Pronomen gibt, dass ja die Leute mehr mitziehen müssen. Geschlecht
67 ist halt sichtbarer als sexuelle Orientierung. Die Leute beginnen einen Transitionsprozess,
68 verändern sich und so weiter, das heißt, da ist ein größerer Bedarf für Lehrkräfte, sich
69 fortzubilden, sich irgendwie Knowhow anzueignen, Handlungssicherheit zu gewinnen und
70 da ist stark zu merken, dass in den letzten fünf Jahren die Anfragen zugenommen haben,

71 die, ich sage einmal, problem- oder fallorientiert sind. Also der Klassiker ist, ich war
72 vorletzte Woche in einem Hort und es war eine sehr dringende Anfrage, also die wollten
73 unbedingt innerhalb von ein paar Wochen auch einen Termin haben, was mittlerweile
74 auch schwierig ist, weil die ein Transkind haben und jetzt der Hort, also das Personal im
75 Hort, das war sehr wohlwollend, sehr aufgeschlossen tatsächlich von der Haltung her,
76 würde ich sagen hat es da im Großen und Ganzen gestimmt, aber sie hatten halt wenig
77 Wissen. Wenig Wissen und wenig konkrete Interventionsmöglichkeiten und es waren aber
78 auch zwei Lehrerinnen dabei, für die war das schwieriger. Also auch die Klassenlehrerin
79 von dem Kind, die hat sich ein bisschen gesperrt gegen vieles und dann gab es irgendwie
80 auch einen Konflikt innerhalb des Kollegiums deswegen. Das ist so eine klassische
81 Anfrage "Wir haben ein Transkind und entweder wollen wir das Schulprojekt haben, weil
82 wir was mit der Klasse, mit der Gruppe wie auch immer machen wollen.", weil die selbst
83 dazu sensibilisiert werden wollen oder eben auch "Wir brauchen etwas für das Kollegium".
84 Schöner wäre es natürlich, man macht das präventiv und beschäftigt sich, bevor die
85 ersten Kids da sind, aber mittlerweile gibt es die halt, also statistisch gibt es sie sowieso
86 überall aber sie werden mittlerweile auch fast überall sichtbar und deswegen gibt es so
87 eine Verschiebung des Anfrageanlasses, würde ich sagen und eben auch eine starke
88 Zunahme überhaupt der Anfragen.

89 **I #00:07:34-2#:** Das bezieht sich jetzt so ein Stückweit auf die Schulen aus eurem
90 Einzugsgebiet, die Fragen. Wie schätzt du so allgemein den Stand der Aufklärung in den
91 Schulen ein zu diesem Thema trans* Jugendliche? Oder lässt sich da überhaupt eine
92 Einschätzung geben?

93 **B #00:07:52-0#:** Das ist total schwer. Wir haben ja immer nur einen kleinen Einblick in
94 Schulen. Wir haben den Einblick in die Schulen, die mit uns zusammenarbeiten und da
95 kann man jetzt mal davon ausgehen, dass die natürlich eher die Offeneren sind. Klar
96 hören wir manchmal auch oder jetzt vor allem über den Kollegen, der bei uns Beratung
97 macht, hören wir natürlich auch von Schulen, wo das sehr schlimm ist oder wo ganz ganz
98 wenig oder keine Unterstützung erfolgt. Die dann in der Beratung eben auch darüber
99 sprechen, wie schwer das für sie ist oder dass sie die Schule gar nicht mehr aufsuchen
100 aus den Gründen. Deswegen kann ich jetzt keine valide Aussage darüber treffen, das ist
101 nur ein Einblick, aber auch da ist es unterschiedlich, auch das was wir wahrnehmen, ist
102 sehr unterschiedlich. Es gibt Schulen, da ist irgendwie eine Person total fit, zumindest
103 sichtbar fit und die fragt uns an und darüber kommen wir mit welchem Format auch immer
104 in die Schule. Regenbogen-AGs haben ja auch stark zugenommen in den letzten Jahren.
105 Und dann kann das sein, dass das Format sehr gut angenommen wird, dass man da
106 feststellt, die wissen schon ganz viel oder die Lehrkräfte, die Fachkräfte sind sehr offen

107 oder aber eben auch nicht. Oder man nimmt das krasse Gegenteil wahr. Das ist zum
108 Beispiel eine AG die wir haben, wo wir vielleicht auch am Anfang dachten, das ist ein
109 Format, wo wir dann die Leute, wo man ganz viel an der Schule bewirken kann und wo
110 man auch ganz viel nach außen machen kann. Aber es gibt manchmal einfach Gruppen
111 in Schulen, wo das Klima nicht so gut ist, an der gesamten Schule, kann nur auf unsere
112 Themen bezogen sein, kann aber auch auf andere Themen bezogen sein. Dass das
113 erstmal darum geht, die Leute zu stabilisieren und zu gucken, was brauchen die
114 eigentlich, damit die auch mal ein bisschen entspannen können, damit die da wirklich
115 diesen Safe Space auch für sich nutzen und sich entfalten können und dann sozusagen
116 gestärkt irgendwie zurück gehen, nach anderthalb Stunden dann in die Schule oder in die
117 Familie, wo es nicht so unterstützend und wohlwollend ist. Und ich würde sagen, natürlich
118 im Schnitt Jugendliche von heute, das schließt ja an, an das, was ich gerade gesagt habe,
119 Netflix, YouTube, TikTok, Instagram, wenn man die richtigen Sachen da abonniert hat und
120 wenn einem der Algorithmus dann da immer mehr da reinspült von den Themen, dann
121 sind die total fit und informiert. Wenn ich das vergleiche mit Fachkräften, die dann in der
122 Regel Ü30 oder Ü40, Ü50 sind, zum Teil gibt es ja manchmal auch sehr alte Kolleg*innen,
123 wenn ich dann so, ich habe so ein kleines Video, was Begriffe erklärt, das ist so
124 dreieinhalb Minuten so ein Animationsfilm, der ist recht flott geschnitten auch. Jugendliche
125 haben da in der Regel keine Nachfragen, denen sind das eher zu wenig Begriffe, weil die
126 viel viel mehr kennen, da kommt dann eher "Da fehlt aber ganz viel." und die
127 Erwachsenen überfordert das häufig. Sind ja auch viele englische Begriffe, das ist auch
128 nicht so einfach für alle. Dass man da noch viel mehr reingehen muss und die Begriffe
129 erstmal aufarbeiten und die wissen häufig nicht, was der Unterschied zwischen trans* und
130 intergeschlechtlich ist. Weil einfach heute die Fünfzehnjährigen, die allermeisten kennen,
131 die haben trans* Kids in ihrem Umfeld oder kennen das über Medien. Das ist schon ein
132 krasser Generationenunterschied würde ich sagen. Und deswegen bei den Schulen
133 kommt es immer ganz darauf an, wie wohlwollend ist die Institution insgesamt? Wie ist die
134 Schulkultur? Wie ist das Klassenklima? Haben diese Themen da Platz? Befördern
135 Lehrkräfte, dass das im Unterricht irgendwie auch einen Raum findet? Machen die mal
136 wenn es da Stationenlernen gibt oder so oder machen die, wenn es um berühmte
137 Persönlichkeiten geht, egal ob heute oder Geschichte, achten die darauf, dass da Leute
138 dabei sind, die man irgendwie queer verorten könnte? Das hat ja immer etwas mit
139 stellenweise Sichtbarkeit, das ist ein Querschnittsthema, zu tun. Und dann gibt es
140 irgendwie sehr informierte Kids, sehr offene Kids, es gibt natürlich auch Kids, die das nicht
141 gut finden, weil das ja auch ein Querschnitt durch die Gesellschaft ist. Wenn man dann so
142 eine kleine queere Gruppe an der Schule hat und andererseits irgendwie, ich spitze zu,

143 eine Faschogruppe, dann ist das natürlich in der einen sehr offen und in der anderen
144 nicht.

145 **I #00:11:59-0#:** Jetzt hast du gesprochen, dass Schulen zum Teil Raum bieten wollen, je
146 nachdem, wie offen sie dafür sind. Kann man da irgendwo Unterschiede am Schultyp zum
147 Beispiel festmachen? Oder auch regionale Unterschiede, dass man sagt "okay, hier in
148 Leipzig oder eher außerhalb von Leipzig". Gibt es da irgendwo Unterschiede oder ist das
149 bunt gemischt?

150 **B #00:12:25-7#:** Das ist bunt gemischt aber es gibt eine Tendenz, würde ich sagen. Also
151 das was man jetzt vermuten würde, würde ich unterschreiben. Dass es erstmal an
152 Gymnasien eine größere Offenheit gibt, heißt aber nicht, dass da alle ganz sensibel und
153 progressiv sind. Und genauso Stadt-Land würde ich natürlich auch sagen, dass in der
154 Stadt es einfacher ist reinzukommen. Jetzt bei dem Schulprojekt würde ich sagen
155 mittlerweile nicht mehr, das hat sich ganz gut etabliert, dass wir da auch viel da im
156 ländlichen Raum unterwegs sind aber bei der Erwachsenenbildung da zieht es ein
157 bisschen nach, also da fängt es jetzt erst an, dass ein bisschen was auch aus dem
158 Umland kommt. Also die Tendenz gibt es, eher Gymnasien, eher Stadt aber im Einzelfall
159 kann das immer noch einmal ganz anders sein. Also es gibt ja einfach auch sehr sehr
160 offene, sehr progressive Schulen im ländlichen Raum, wo das einfach die Mehrheit der
161 Kids oder den Lehrkräften, die das ja maßgeblich auch prägen, wo das wichtig ist,
162 bestimmte Werte zu vermitteln, die auch in anderen Themen einfach gut aufgestellt sind.
163 Wo es um gemeinschaftliches Lernen auch geht, wo es darum geht, partizipativ zu sein
164 und demokratische Werte zu vermitteln. Und da merkt man dann entsprechend auch eine
165 Offenheit bei Themen um sexuelle Orientierung und Geschlechtlichkeit. Ich glaube, das ist
166 eher so der Marker und dann gibt es gleichzeitig aber natürlich auch Schulen, auch
167 Gymnasien im städtischen Gebiet, wo das schwierig ist. Also die krasseste Rückmeldung,
168 das ist jetzt schon ein paar Jahre her, aber das war im Gymnasium in der Stadt, war im
169 Feedbackbogen "Ich finde Homosexuelle sollten vergast werden." und klar, das war dann
170 wahrscheinlich der kleine Klassenfascho, der auch noch einmal provozieren wollte am
171 Ende, aber nichtsdestotrotz stand das da drin und das heißt halt nicht, dass in der Stadt
172 alles in Ordnung ist und das ist ja eine bewusste NS-Referenz, die da reingeschrieben
173 wurde. Deswegen ich würde immer sagen Schulkultur und das umfasst halt ganz viel und
174 gerade so demokratische Prinzipien, die führen eben dazu, dass es eine Offenheit
175 gegenüber Minderheiten gibt oder dass es eine Sensibilität dafür gibt, dass man
176 verschiedene Bedürfnisse mitdenken muss oder auch verschiedene Gruppen mitdenken
177 muss, damit irgendwie alle gut und gleich lernen können.

178 **I #00:14:53-1#:** Gerade die Bildungsangebote für Erwachsene, welche Erfahrungen habt
179 ihr auch in der Rückmeldung gemacht? Also die Rückmeldung der Lehrkräfte nach so
180 einer Veranstaltung?

181 **B #00:15:04-7#:** Sehr positiv, also direkt danach, wir fragen nur direkt danach ab, wir
182 machen jetzt nicht drei Monate später noch einmal oder so. Also direkt danach ist schon
183 vielfach, also wir machen das immer anonym und schriftlich, ist vielfach lesbar, dass die
184 viele Anregungen bekommen haben oder erst einmal ihnen bewusst wurde, wie groß das
185 Thema doch ist. Weil man kann ja sagen, man kann ja mit einer, ich nenne es mal
186 wohlwollend, mit einer liberalen Haltung schon auch daran gehen und sagen "Ist doch
187 alles nicht mehr so schlimm heute." oder "Ist doch irgendwie gut." oder aus der eigenen
188 Bubble heraus vielleicht, wo man irgendwie Leute kennt und wo das irgendwie voll okay
189 ist, aber ich glaube, das ist oft kein besonders tiefgründiger Blick. Klar kann man
190 irgendwie sagen "Ich kenn ein schwules Pärchen in meinem Umfeld und da ist irgendwie
191 alles okay." aber vielleicht im eigenen Umfeld ist das schwule Pärchen vielleicht auch
192 bildungsbürgerlich und wohl situiert und klar werden die oder können die Struggle im
193 Coming-Out gehabt haben, aber wenn man andere Ungleichheitsdimensionen daranlegt,
194 dann ist da vielleicht tatsächlich alles im Schnitt okay. Wenn man aber dann noch einmal
195 so ein bisschen genauer hinschaut oder auch sensibilisiert dafür, dass so ein Coming-Out
196 eben in der Regel konfliktbeladen ist, wenn dann auch andere Ungleichheitsdimensionen
197 hinzukommen, dass es ungleich schwieriger wird und dass es einfach um Ungleichheit
198 und um Privilegien und um Zugang zu Ressourcen geht. "Wie weit kommt man im
199 Leben?" klingt so ein bisschen platt aber "Welche Grenzen sind einem gesetzt über
200 Gruppenzugehörigkeiten?" und wenn man trans* ist, eine Transition durchläuft, dann
201 wenn man die früh durchläuft vor allem auch, dann ist das ja auch eine gewissen
202 Belastung. Wenn man sie spät durchläuft, ist das auch eine gewissen Belastung, weil
203 man einfach lange gewartet hat. Ein Coming-Out bei sexueller Orientierung ist häufig
204 auch mit Scham und mit Schuldgefühlen immer noch verbunden. Ich glaube, das wissen
205 viele nicht, die selber kein Coming-Out durchlaufen, dass das erstmal krasse
206 Verunsicherung mit sich bringt und dass das ja auch Folgeerscheinungen hat und wenn
207 man sich so anguckt, wie geht es denn queeren Leuten überhaupt, wie geht es queeren
208 Jugendlichen aber auch Erwachsenen, lässt sich ja schon nachweisen, dass es da
209 gewissen Belastungen gibt. Sei das irgendwie psychischer Art, also dass es da eine
210 höhere Depressionsrate gibt oder Angststörungen, Neigungen zu Suchterkrankungen,
211 Suizid und dann eben auch dass es Leuten schwieriger fällt, oder sie weniger das
212 erreichen können, was sie vielleicht erreichen könnten, wenn sie eben bestimmte
213 Erfahrungen nicht gemacht hätten. Also dafür zu sensibilisieren, dass es nicht plakativ so

214 ein Blick auf queer oder schwul, lesbisch, bi, trans*, dass das irgendwie mit CSD und bunt
215 und Party und so verbunden wird, was es ja auch irgendwie braucht und was gut ist,
216 sondern dass es um Kategorien geht, die auch ein Stückweit den Platz in der Gesellschaft
217 zuweisen und dass es da Aufgabe pädagogischer Institutionen ist, das auf dem Schirm zu
218 haben. Wie bei anderen Kategorien auch, wie bei Leuten, die Rassismus Erfahrungen
219 machen oder Menschen mit Beeinträchtigungen, dass man da auf dem Schirm hat „Okay,
220 die Leute haben es aufgrund bestimmter Merkmale oder Zuschreibungen haben die es
221 einfach schwerer und unsere Aufgabe ist es, das ein Stückweit auszugleichen.“ also
222 mindestens erst einmal auf dem Schirm zu haben zu erkennen und dann zu gucken
223 „Okay, was kann ich machen in meiner Arbeit, um es den Leuten ein bisschen leichter zu
224 machen?“ und dazu würde gehören, sich dazu zu informieren, zu wissen, welche
225 Belastungen das potenziell mit sich bringt und dann, wenn man zum Beispiel in einer
226 Schule arbeitet, zu gucken „Okay, wie kann ich diese Themen sichtbar machen? Was
227 kann ich an meinem Unterricht verändern? Was kann ich an meiner Interaktion
228 verändern? Wie kann ich Offenheit signalisieren? Wie kann ich Ansprechbarkeit
229 signalisieren und den Leuten irgendwie ein Stückweit von ihrer Last abnehmen?“.

230 **I #00:19:07-9#:** Das zielt ja so ein Stückweit eher auf die persönliche Ebene ab, die
231 persönliche Einstellung, die da jede Lehrkraft mit sich bringt. Jetzt wäre meine Frage, du
232 hast vorhin auch Schulkultur angesprochen, gibt es bei euch Schulen, die geschlechtliche
233 Vielfalt zum Beispiel in ein Leitbild mit reinnehmen, in ihre schulinternen Richtlinien, das
234 da in irgendeiner Art und Weise thematisieren?

235 **B #00:19:32-7#:** Wüsste ich nicht, an dem Punkt sind wir noch nicht, dass wir mit Schulen
236 dann so eng zusammenarbeiten, dass wir erfragen, wie das Leitbild ist oder das mit
237 denen vielleicht zusammen überarbeiten. Aber es wäre natürlich wünschenswert, das
238 kann ich mir jetzt im Rahmen von Schule der Vielfalt eigentlich gut vorstellen. Das ist ja
239 das, was mein Kollege macht. Seit letztem Jahr im Sommer haben wir noch einmal eben
240 eine dritte Stelle und kriegen das gefördert und da sind wir auch gerade dran, Schulen zu
241 finden, die eben dann langfristig mit uns zusammenarbeiten wollen und sich auf
242 unterschiedlichen Ebenen gut aufstellen wollen. Die müssen eine Selbstverpflichtung
243 unterschreiben, aber sicherlich wird Teil des Prozesses dann bei vielen auch sein, wenn
244 die eh vielleicht mal das Konzept überarbeiten, dass das da aufgenommen wird. Aber ich
245 kann jetzt nicht sagen, welche Schulen oder ob Schulen in Sachsen das schon haben.

246 **I #00:20:20-0#:** Wie ist die Rückmeldung der Schulen eben auf dieses Projekt Schule der
247 Vielfalt?

248 **B #00:20:25-1#:** Mittlerweile sehr gut. Also wir haben jetzt ja eine Weile Werbung dafür
249 gemacht oder erst einmal überhaupt das konzeptioniert und geguckt, was braucht es
250 dafür oder wie stellen wir uns das vor. Wie hochschwellig oder wie niedrigschwellig soll
251 dieser Prozess sein? Wir konnten uns da ja zum Glück orientieren an dem Projekt aus
252 Nordrhein-Westfalen, was es schon seit 2008 gibt, haben da viel übernommen aber
253 machen auch ein paar Sachen anders. Und gehen da mittlerweile verstärkt in die
254 Werbung und mein Kollege hat glaube ich jetzt vier oder fünf Schulen, mit denen er jetzt
255 da im Gespräch ist. Kann sein nicht alle werden das am Ende, aber zwei sind sehr weit
256 vorne schon. Die haben quasi fast alles schon geplant, was sie dafür brauchen und das
257 ist dann vor allem die Schulkonferenz, die findet halt nur halbjährlich statt, die da positiv
258 darüber abstimmen muss und bei der einen ist das halt erst im Juni, bei der anderen
259 Schule weiß ich es gerade gar nicht. Also wir erwarten, dass es im Sommer die ersten
260 Schulen der Vielfalt gibt.

261 **I #00:21:25-3#:** Noch einmal so auf ein paar Rahmenbedingungen, vielleicht auch
262 strukturelle Rahmenbedingungen in den Schulen. Gibt es Schulen, die geschlechtliche
263 Vielfalt ermöglichen, die da so ein stückweit Raum zur Entfaltung bieten? Die jetzt
264 beispielsweise geschlechtsneutrale Räume anbieten oder direkte Anlaufstellen,
265 Beratungslehrer, die sich mit dem Thema auseinandersetzen?

266 **B #00:21:52-2#:** Das ist auch wieder ganz unterschiedlich. Also ich weiß es von einigen,
267 mit denen wir zusammenarbeiten, jetzt auch Beratungslehrkräfte, dass die das sehr auf
268 dem Schirm haben und dass die mittlerweile auch recht fit und wirklich sehr engagiert sind
269 und sich sehr dieser Gruppe angenommen haben. Also vor allem jetzt was
270 transgeschlechtliche Kinder und Jugendliche angeht und die sich wirklich sehr dafür
271 einsetzen, dass die das bekommen, was sie brauchen. Dass der Name richtig verwendet
272 wird und auch wenn es jetzt um so Fragen wie Toiletten oder Umkleiden geht, also sofern
273 das als neutral benötigt wird, das ist ja auch immer eine Frage, wo fühlen sich die Kids
274 zugehörig. Wenn die sich eindeutig bei trans* jetzt einem Geschlecht zugehörig fühlen,
275 dann ist es ja noch einmal eine andere Frage, dann ist nicht unbedingt ja das Neutrale
276 das was irgendwie angestrebt wird, aber es gibt ja eben genauso auch nichtbinäre Kinder
277 und Jugendliche. Deswegen ist es schon Sensibilisierung dafür, dass die Kinder und
278 Jugendlichen auf die Toilette ihres Geschlechts gehen können, wo sie sich zugehörig
279 fühlen und dass es dabei im Idealfall auch noch neutrale Orte gibt. Da gibt es Schulen, die
280 gerade in dem Prozess sind, also da vor allem auch begleitet durch meinen Kollegen A,
281 der dann mit denen ins Gespräch geht oder mit vor allem den engagierten einzelnen
282 Personen. Manchmal sind das tatsächlich auch Schüler*innen an den Schulen, häufig
283 aber Schulsozialarbeit oder eben Beratungslehrkräfte. Und dann mit denen zusammen

284 guckt, was kann man machen oder mittlerweile kommen Schulen auf uns zu, die bauen
285 gerade um und planen das. Also mit einem Architekturbüro hatte mein Kollege auch
286 kürzlich Kontakt, weil es genau darum ging, neue Toiletten zu bauen und zu gucken, kann
287 man jetzt einfach von vornherein eine dritte, geschlechtsneutrale anlegen, ohne dass man
288 bestehende Toiletten umwidmen muss, was jetzt so das übliche Prozedere wäre. Also zu
289 gucken, welche kann man umwidmen, dass alle die nutzen können, das hat eigentlich
290 Vorteil für alle, weil das ja auch zu Stoßzeiten, also für die Leute, für die es okay ist, da
291 hinzugehen natürlich nur, aber zu Stoßzeiten entzerrt das ja auch vielleicht ein bisschen.
292 Mädchen- und Frauenklos sind ja häufig auf der gleichen Grundfläche und haben aber
293 weniger Möglichkeiten und Frauen müssen aus Gründen öfter und da staut es sich und
294 das ist ja was, was man selbst im zweigeschlechtlichen Denken ist da irgendwie viel, was
295 irgendwie anders sein könnte. Aber Bedarfe von trans*, inter*, nichtbinären Kindern und
296 Jugendlichen sind dann vielleicht noch einmal ein bisschen anders gelagert, decken sich
297 aber zum Teil natürlich auch dort oder werden dort abgedeckt. Das ist auch wieder sehr
298 unterschiedlich. Häufig sind es dann natürlich die Schulen, die irgendwie mit uns in
299 Kontakt sind und dann das auch noch einmal irgendwie abfragen oder machen wollen.
300 Deswegen ja, es gibt Schulen, die sich da auf den Weg machen, aber es gibt sicherlich
301 auch genauso Schulen, die davon noch nie etwas gehört haben.

302 **I #00:24:35-7#:** Und kannst du irgendwie so ein stückweit eine Einschätzung treffen, wie
303 offen Schulen auch für Verwendung neuer Vornamen, entsprechender Pronomen sind,
304 vielleicht eine entsprechende Bewertung im Sportunterricht? Das sind ja alles so Themen,
305 die dann damit einhergehen.

306 **B #00:24:53-8#:** Es ist genauso unterschiedlich. Das kann innerhalb der Schule auch
307 total anders sein und das führt ja auch zu Konflikten. Also das ist ja genau das, warum
308 häufig auch Anfragen kommen für Beratungen. Die Kinder sind da, das ist fakt und dann
309 gibt es einen Teil des Kollegiums, der offen ist und wohlwollend und der das macht und es
310 vielleicht auch holprig ist, was auch okay ist, wenn man das noch nie vorher gemacht hat
311 und das nicht gewöhnt ist. Ging mir ja auch so am Anfang, wenn Leute transitioniert sind
312 und ich sie zum ersten Mal begleitet habe oder wahrgenommen habe und das ist natürlich
313 eine Umstellung. Aber je öfter man das macht, desto einfach fällt das halt auch und
314 deswegen wie bei den anderen Sachen auch, das ist einfach, also die Schullandschaft ist
315 ja riesig. Wie gesagt, wir haben nur einen kleinen Einblick und dann ist es zum Teil
316 innerhalb der Schulen auch unterschiedlich. Es gibt dann Widerstände, aktiv, passiv, je
317 nachdem. Entweder Leute interessieren sich nicht dafür oder sagen "Das gibt es hier
318 nicht." oder "Es ist kein Thema." oder "Ja, die übertreiben doch, die spinnen doch." oder
319 wie auch immer. Oder sie sind aktiv dagegen und boykottieren es oder arbeiten dagegen

320 oder wie auch immer da Motive sind. Die können ja so unterschiedlich sein. Das kann ja
321 einfach sein, man will nicht noch ein Thema, womit man sich befassen muss, was ja erst
322 einmal auch verständlich ist. Oder aber man ist irgendwie aus ideologischen, aus
323 politischen wie auch immer Gründen dagegen. Das ist natürlich noch einmal eine andere
324 Nummer, also es kommt auch immer darauf an, was ist jetzt der Beweggrund das nicht zu
325 unterstützen.

326 **I #00:26:28-9#:** Ist das ein Thema, mit diesen ideologischen Gründen, gerade in
327 Sachsen?

328 **B #00:26:33-3#:** Ja, also meine Definition von Ideologie, die wäre relativ niedrigschwellig,
329 ich kann auch von Überzeugungen sprechen. Also Überzeugungen, wie die Welt
330 funktioniert, was Wahrheit ist und was nicht Wahrheit ist und da haben wir jetzt natürlich
331 wieder keinen Vergleich mit anderen Bundesländern, das ist ja auch nur immer punktuell,
332 wenn man Vernetzung hat mit anderen. Aber es wäre ja ein Wunder, wenn die politischen
333 Zustände in diesem Bundesland sich nicht auch in den Schulen zeigen würden. Es gibt es
334 natürlich, dass Regenbogenflaggen irgendwo abgerissen werden oder wie weiß ich nicht,
335 hatte ich kürzlich als Beispiel auch wieder, dass dann davor gespuckt wird oder die Faust
336 geballt zur Regenbogenfahne oder so. Das sind natürlich immer Einzelfälle oder die
337 werden sichtbar, man weiß ja auch gar nicht, was alles noch passiert, ohne dass man es
338 mitbekommt oder was an Gesprächen stattfindet, aber das hängt ja beides zusammen.
339 Also die Sichtbarkeit, die bringt in denjenigen, die ablehnende Haltungen haben, die diese
340 aber gar nicht bisher groß oder so sehr artikulieren mussten, weil es einfach
341 gesellschaftlicher Konsens war, dass bestimmte Dinge nicht stattfinden, dass das
342 irgendwie wie tabubelegt ist, dass man darüber nicht reden groß reden muss, außer man
343 sagt irgendwie man will das nicht oder schwul als Schimpfwort und so weiter, das gibt es
344 natürlich auch schon lange. Aber dass es diese Gegenbewegung gibt, hat natürlich was
345 mit einer Sichtbarkeit und mit Emanzipation und mit, dass Leute ihre Rechte einfordern zu
346 tun. Und dann wird es eben umso notwendiger für die Gegenseite noch einmal zu sagen
347 "Nein, wir wollen das aber nicht. Wir wollen das irgendwie so, wie das immer war und
348 wollen da weder Unterstützung noch, dass das irgendwie überhaupt existiert oder dass
349 das sichtbar wird.". Wie auch immer, das ist ja auch sehr breit. Deswegen nehmen wir das
350 schon wahr, also verstärkt wahr mit entweder Schulen, die das tatsächlich von selber
351 auch machen mit der Regenbogenflagge, das überrascht uns dann auch. Auch jetzt
352 anlasslos, jetzt nicht nur zum CSD oder zu irgendwelchen Gedenktagen, sondern dass da
353 dauerhaft eine Regenbogenflagge hängt, das ist ja glaube ich auch eher neu. Und dann
354 kriegt man natürlich entsprechende Reaktionen oder Schulen trauen sich nicht, die AGs
355 einzurichten, weil sie wissen, keine Ahnung, es gibt Leute im Ort, also wenn es kleinere

356 Orte sind, die haben die Facebook- oder Instagram-Seite der Schule sowieso auf dem
357 Kicker und posten irgendwas dagegen oder kommentieren das negativ und die wissen,
358 die antizipieren dann schon wenn bekannt wird, es gibt da so eine Gruppe, dass es dann
359 noch einmal erst recht Gegenwind gibt, weil ja die jetzt gerade bei dem Regenbogen-AG-
360 Format vielleicht auch die Assoziation was da so in den Gruppen passiert ja auch
361 irgendwie sehr abstrus sein könnten. Dass das irgendwie sehr sexuell konnotiert und es
362 ist irgendwie vielen nicht klar, was ich glaube ich vorhin gesagt habe, dass es um
363 Chancen im Leben geht und um Belastungen, dass man gucken muss, dass es Kindern
364 gut geht, dass es Kindern und Jugendlichen gut geht und dafür ist eben eine Dimension
365 die sexuelle Orientierung und die Geschlechtlichkeit, wo man halt darauf schauen muss
366 und wo man Räume bieten muss. Ja also ich glaube, da ist einfach viel Unwissen gepaart
367 mit Vorurteilen oder eben tatsächlich einer ideologischen Ablehnung, die dann zu
368 entsprechenden Konflikten auch führen kann.

369 **I #00:29:58-3#:** Kannst du noch einmal etwas über diese Regenbogen-AGs erzählen, die
370 du vorhin schon angesprochen hast?

371 **B #00:30:03-7#:** Ja gerne. Das ist ein Format, das wir seit jetzt bald vier Jahren anbieten
372 und es besteht im Kern darin, dass es ein Nachmittagsangebot an den Schulen gibt, was
373 eine thematische Ausrichtung hat. Also es geht darum, inhaltlich was zu machen zu
374 sexueller Orientierung und Geschlechtlichkeiten und das ist ein Format, was offen ist für
375 alles, also es soll keine Coming-Out Gruppe sein. Natürlich werden da vornehmlich Kinder
376 und Jugendliche hingehen, die sich irgendwie im Coming-Out befinden, die da einen
377 eigenen biografischen Zugang zu haben. Ich denke das liegt nahe, einfach weil sie diesen
378 Raum auch für sich brauchen, gerade wenn es in der Schule schwierig ist oder auch im
379 Elternhaus schwierig ist. Aber es soll trotzdem möglich sein als Ally auch teilzunehmen.
380 Also einfach wenn man die Themen interessant findet oder wenn man vielleicht einen
381 schwulen Onkel hat oder ein trans* Geschwisterkind oder wie auch immer. Auch politisch
382 das wichtig findet, da was zu machen genauso wie man als weiße Person ja sich auch
383 gegen Rassismus engagieren kann, so ist die Idee und auch die Schwelle niedriger zu
384 halten. Also wenn man jetzt sagt es ist eine reine Coming-Out-Gruppe, dann ist das für
385 diejenigen, die tatsächlich im Coming-Out sind vielleicht trotzdem schwer dahin zu
386 kommen, weil dann wird das ja so wahr. Dann wird das so wahr, wenn man dahin geht.
387 Man kann immer noch Veto vorschieben, man interessiert sich erstmal nur für die
388 Themen. Das ist angeleitet entweder durch Schulsozialarbeit, Lehrkraft findet wir nicht so
389 gut, kommt aber manchmal vor oder wir vermitteln auch externe Honorarkräfte, meistens
390 Studies. Die finden wöchentlich oder zweiwöchentlich zwischen 45 und 90 Minuten statt
391 un neben diesem Schutzraumcharakter, den die haben sollen und damit, dass sie

392 irgendwie Empowerment leisten, ist eben auch eine Idee, in die Schule hinein zu wirken,
393 in die Schule oder auch in die Stadtgesellschaft. In die Schule hineinwirken zum Beispiel
394 indem sie Plakate malen und die Flaggen erklären. Also alles, da sind wir wieder beim
395 Thema Sichtbarkeit, alles was Sichtbarkeit erzeugt macht einen großen Unterschied.
396 Oder aber auch das sie irgendwie Fotoaktionen machen zu den Tagen, Interviews,
397 Befragungen an der Schule oder in der Öffentlichkeit, das Veröffentlichen in der
398 Schulzeitung oder eigene kleine Blättchen rausgeben. Die Möglichkeiten sind da groß,
399 einfach inhaltlich was zu machen oder auch einmal einen Film zu gucken. Es ist auch
400 okay nur einmal einen Film zu gucken oder eine coole queere Serie, weil es um
401 Sichtbarkeit und Empowerment auch geht. Oder noch größere Sachen zu machen, wo die
402 Stadt halt was davon hat, wie Stolpersteinverlegung. Das ist so ein Klassiker, den ja eh
403 viele Schulen machen und aber auch zu Paragraph 175 gibt es ja ein paar Stolpersteine
404 in Leipzig aber eben nicht soo viele. Eine Schule hat das zum Beispiel auch gemacht, die
405 haben dann auch im Verein zusammen wurden die erst einmal informiert, gebildet in ein
406 paar Einheiten. Dann sind die ins Stadtarchiv gegangen, haben diese Biografie
407 recherchiert, einen Kuchenbasar gemacht in der Schule, um das Geld einzusammeln und
408 dann kam irgendwann dieser Künstler und hat diesen Stein verlegt und dann gab es so
409 einen kleinen Festakt dazu. Das sind natürlich Sachen, da bleibt halt jetzt in dem Fall der
410 Stadt Leipzig auch was, die hat dann was davon. Das Format hat halt so viel Potenzial,
411 weil es kann halt so viel. Es macht was nach innen mit der Gruppe und mit den Einzelnen,
412 aber es kann halt auch darüber hinaus eine große Wirksamkeit und Sichtbarkeit entfalten.
413 Was viel auch machen ist eben und da überschneidet es sich ja auch mit Schule der
414 Vielfalt oder anderen Sachen, die wir eben in der Begleitung anbieten, dass die sich dann
415 für geschlechtsneutrale Toiletten einsetzen, zum Beispiel. Das machen auch einige AGs,
416 weil das denen einfach wichtig ist und weil das natürlich da thematisch genau liegt oder
417 sie schaffen Bücher an für die Schulbibliothek. Da gibt es dann ein queeres Buch, so wie
418 letztens in der Schule oder gar keins, dann gucken die halt was wäre dann cool da zu
419 haben, um vielleicht auch Kindern und Jugendlichen den Zugang zu diesem Thema zu
420 ermöglichen, die sich eben nicht trauen, in die AG zu kommen und das sind ja doch
421 immer noch viele, weil häufig bleiben die AGs erst einmal recht klein.

422 **I #00:34:17-1#:** Existieren in den Schulen spezielle Präventionsangebote, gerade
423 Richtung Antidiskriminierung von trans* Kindern, trans* Jugendlichen? Gibt es vielleicht
424 auch Projektwochen, wo ihr dazu eingeladen werdet, die sich eben speziell diese
425 Prävention auf die Fahne schreiben?

426 **B #00:34:40-2#:** Also außerhalb von uns gibt es natürlich manchmal Projekte, die sich
427 allgemein mit den Themen Vielfalt, Toleranz, Akzeptanz, Demokratiebildung und so weiter

428 beschäftigen. Da kann es natürlich sein, dass unsere Themen irgendwie auch
429 vorkommen, aber da kann ich jetzt nicht im Einzelnen sagen, wer da so existiert und wer
430 da was macht. Schulen selber haben es natürlich vereinzelt auf dem Schirm aber jetzt da
431 zu sagen es gibt irgendwie welche, die sich diesen Themen widmen, ohne dass wir das
432 wissen, kann natürlich sein, aber da ja mein Eindruck oder wahrscheinlich das werden dir
433 die andern auch aus Dresden oder Chemnitz ja auch bestätigen, dass es häufig eben so
434 ist, das wenig Wissen da ist. Ich kann es mir schlecht vorstellen, dass größere Sachen
435 stattfinden, ohne dass sich dann doch an einem bestimmten Punkt an uns gewandt wird
436 und dass die dann doch irgendwie nachfragen. Deswegen ob es präventiv Sachen gibt?
437 Wie gesagt, meine Wahrnehmung ist, wir werden nach Anlass befragt also angefragt und
438 eben weniger, dass man sich vorher schon einmal Gedanken darüber macht, was macht
439 man denn, wenn.

440 ((...))

441 **I #00:35:59-9#:** Was für Rückmeldungen erhaltet ihr von den Kindern, von den
442 Jugendlichen, mit denen ihr diese Schulprojekte durchführt?

443 **B #00:36:08-5#:** Auch sehr gut würde ich sagen. Also wir werten das ja immer aus, da
444 gibt es auch anonyme Feedbackbögen einschließlich einer Benotung, die immer sehr
445 sehr gut ausfällt. Also selten keine Eins vorm Komma, muss man aber auch bedenken, es
446 ist kurz danach. Kurz danach ist natürlich immer klar, kann man jetzt sagen "okay, die
447 hatten jetzt keinen normalen Unterricht, allein deswegen fanden sie es gut". Ich glaube,
448 ganz so ist es nicht, weil es ja auch vorher auch noch einmal andere
449 Feedbackmöglichkeiten gibt auf dem Bogen. Also auch da messen wir jetzt nicht nach
450 drei Monaten oder sechs Monaten noch einmal, sondern nur direkt danach. Alles andere
451 ist ja logistisch ein bisschen schwierig zu machen. Aber auch da ist es sehr sehr positiv
452 und von „Okay, ich habe darüber nachgedacht.“ oder „Ihr habt mich zum Nachdenken
453 gebracht und ich werde versuchen schwul nicht mehr als Schimpfwort zu verwenden oder
454 das irgendwie anders zu machen.“ das freut uns natürlich, wenn das dann direkt so
455 reflektiert wurde und man bemerkt halt „Okay, nein das ist irgendwie uncool.“ aber auch
456 bis hin zu dass Leute sich in dem Feedbackbogen outen oder sagen „Ja, ihr habt mir
457 irgendwie Kraft gegeben.“ oder „Jetzt traue ich mich vielleicht demnächst mich zu outen.“
458 oder sie haben es tatsächlich auch direkt im Unterricht oder in dem Workshop gemacht,
459 dass sie das so als Chance begriffen haben. Sehr sehr breit und klar gibt es dann die
460 krassen Einzelfälle, wo irgendwie Beschimpfungen draufstehen oder Leute das irgendwie
461 so richtig uncool finden. Und die, die nichts drauf schreiben oder keinen Feedbackbogen
462 ausfüllen, da weiß man auch nicht, was die so denken. Ich kann jetzt nur über das etwas

463 sagen, was man so rückgemeldet bekommt, aber da würde ich sagen, sehr sehr gut.
464 Eben weil, wie gesagt, das in den letzten Jahren auch noch einmal mehr anschließt an die
465 Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Ich bin ja seit, ich habe das ein Jahr
466 ehrenamtlich auch gemacht in den Schulen, 2012 bis 2013 und dann habe ich
467 hauptamtlich hier angefangen zu arbeiten. Ich würde schon sagen, das ist ein großer
468 Unterschied in den zehn Jahren. Manchmal hat man schon früher das Gefühl auch gehabt
469 die wissen so gar nichts oder das auch gerade nicht ihr Thema vielleicht, andere total, die
470 wussten auch schon voll viel und heute würde ich sagen, wie gesagt, das hat viel mit
471 Social Media zu tun, dass die fit sind und viel wissen und wie gesagt im Schnitt mehr
472 wissen als ihr Lehrkräfte zu diesen Themen. Es wäre spannend das eigentlich einmal
473 umzudrehen, dass die denen etwas beibringen. Da können, glaube ich, alle Seiten richtig
474 davon profitieren. Die Kids würden so Selbstwirksamkeit erleben und die Lehrkräfte
475 würden so Lebenswirklichkeiten aus erster Hand bekommen.

476 **I #00:38:48-2#:** Aber dazu braucht man halt auch Schulen und Lehrkräfte, die sich darauf
477 einlassen.

478 **B #00:38:53-0#:** Na klar, es ist ja nicht das Übliche, so viel Größe zu haben. Und das
479 finde ich dann manchmal auch schön, wenn ich dann länger mit Gruppen oder einzelnen
480 Personen auch zusammenarbeite, durch die eine AG, die ich schon sehr lange betreue.
481 Ja, wo die Lehrerin am Anfang vor vier Jahren knapp drin saß in der ersten Sitzung und
482 auch gesagt hat "Ich weiß gar nicht so viel zu den Themen aber ich merke, ihr seid echt fit
483 und ich habe richtig Lust von euch zu lernen.". Die sehr gut mit ihren Schwächen und
484 Unsicherheiten umgehen konnte und das hat, glaube ich, total etwas auch für die Gruppe
485 gemacht und für deren Beziehung zu dieser Lehrerin. Das fand ich richtig groß und schön
486 und toll.

487 **I #00:39:36-1#:** Was bedarf es deiner Meinung nach vielleicht allgemein in den Schulen
488 auch flächendeckend, um Ängsten und Befürchtungen von trans* Schüler*innen
489 vorzubeugen und einfach so ein stückweit einen förderlichen Rahmen zu schaffen, wo die
490 auch ein Coming-Out wagen können?

491 **B #00:39:56-2#:** Ich glaube, da sind wir einfach wieder beim Thema Sichtbarkeit. Wenn
492 sie sehen, dass diese Themen da sind, wenn sie merken, dass die Schule das auf dem
493 Schirm hat, dann ist das sehr förderlich für ein Coming-Out. Weil das hat ja wie gesagt
494 häufig eben etwas mit Scham, mit Schuld und Falschsein zu tun, nicht reinzupassen,
495 gerade bei trans* Jugendlichen, wenn es dann auch um Körperlichkeiten geht. Dass es
496 sehr schambehaftet ist, wenn der Körper wächst, in eine Richtung, die man nicht will und
497 man das irgendwie gerade erst einmal nicht aufhalten kann. Dass eben diese Themen da

498 sind, dass die Teil der Schulkultur sind und dass es klare Absprachen oder Strukturen an
499 der Schule gibt, wie man mit bestimmten Sachen umgeht. Das heißt, wenn eben trans*
500 Kids sich outen, dass man weiß, was ist der nächste Schritt. Also dass es da Abläufe gibt,
501 die man vorher besprochen hat im Kollegium, die im Idealfall der Großteil teilt und man
502 weiß, was man macht. Und vorher natürlich erst einmal noch, dass auch die Kids wissen,
503 an wen können sie sich wenden. Im Idealfall wären natürlich alle offen und alle wären fit,
504 aber ich glaube, das dauert noch ein bisschen. Deswegen ist zum Beispiel, was auch jetzt
505 Schule der Vielfalt vorsieht, dass es eine Ansprechperson gibt, nach innen und nach
506 außen. Also für die Kids an der Schule oder auch andere Lehrkräfte, also es gibt ja auch
507 Lehrkräfte, die irgendwie im queeren Spektrum sich verorten und für die es vielleicht auch
508 nicht immer einfach ist. Und eben nach außen für uns dann auch oder für Leute, die da
509 thematisch irgendetwas anbieten wollen, natürlich zu gucken "Wer ist da besonders fit?
510 Mit wem kann man gut zusammenarbeiten?". Dann ist es natürlich, was den Unterricht
511 angeht, dass die Themen halt vorkommen, wie ich ja vorhin schon in Beispielen gesagt
512 habe, dass man Coming-Out-Romane liest oder mit Sprachen irgendwie im Englischen
513 eine discussion zu einem queeren Thema schreibt oder so. Dass die Themen immer
514 einmal wieder vorkommen, so wie sie im Alltag, so wie sie in der Lebensrealität von
515 Kindern und Jugendlichen vorkommen, müssen sie auch in der Schule vorkommen.
516 Genauso wie eben Kinder mit verschiedenen Hautfarben abgebildet gehören in Büchern
517 oder dass auch einmal ein Kind im Rollstuhl sitzt in einer Abbildung oder wie auch immer.
518 Das ist einfach, dass da von dieser Durchschnittsnorm weggegangen wird und einfach
519 eine Vielfalt sichtbar wird, das wäre sehr wünschenswert. Das normalisiert die Themen
520 eben, dass man irgendwie merkt "Klar, das eine kommt vielleicht mehr vor aber das
521 andere ist auch Okay.". Das andere hat auch eine Existenzberechtigung und darüber
522 kann man sprechen. Dann Interaktion ganz viel natürlich, überhaupt eine Sensibilität,
523 auch für Sprache. Ob man jetzt unbedingt wie auch immer gendern muss aber, dass man
524 irgendwie eine Offenheit, auch eine sprachliche Offenheit signalisiert, sprachlich
525 anerkennt, dass es unterschiedliche und mehr als zwei Geschlechter gibt, dass man in so
526 Kleinigkeiten wie, dass man einen Jungen halt nicht fragt, also das ist jetzt im
527 Lehrkräftekontext recht wenig außer auf einer Klassenfahrt, aber dass dann die Lehrerin
528 den Schüler fragt "Und, hast du schon eine Freundin?". Das transportiert halt so latent die
529 Erwartung, dass er halt eine Freundin zu haben hat. Das kann man natürlich, das ist gar
530 nicht böse gemeint, aber es ist halt unsensibel und es transportiert keine Offenheit.
531 Während wenn man sagen würde "Hast du einen Freund? Hast du eine Freundin? Hast
532 du eine Beziehung? Bist du verliebt?" das macht mehr Möglichkeiten auf. Das sind so
533 viele Kleinigkeiten, um die es da einfach geht. Jenseits des konkreten Wissens und ohne,
534 dass man eine Unterrichtseinheit zu Paragraph 175 machen kann, das erfordert noch

535 einmal etwas anderes, aber da geht es ja viel um Haltung und eben wie gesagt eine
536 Sensibilität und Offenheit. Das sind viele Sachen an der Schule. Ich glaube, da kann man
537 jetzt noch mehr aufzählen, das war so ein bisschen beispielhaft und ich glaube am Ende
538 ist alles so rückführbar auf eine Sichtbarkeit.

539 **I #00:43:51-3#:** Ich würde jetzt im letzten Schritt auf diese übergeordnete Ebene im Land
540 Sachsen schauen. Als erstes dieser 2017 veröffentlichte Aktionsplan zur Akzeptanz der
541 Vielfalt von Lebensentwürfen, da wart ihr als Verein ja auch maßgeblich mit daran
542 beteiligt, an diesem ganzen Entstehungsprozess und dort ist ja der Bereich Schule auch
543 als Handlungsfeld mit Maßnahmen, mit Zielen aufgenommen und unterlegt wurden. Wie
544 beurteilst du zum jetzigen Stand 2022 die Ausgestaltung und Umsetzung dieses
545 Aktionsplans?

546 **B #00:44:30-7#:** Es existiert ein Weg, würde ich sagen, aber der ist noch weit. Also man
547 sieht einen Weg, aber ich glaube, es liegt einfach auch daran, dass bei diesem Thema so
548 lange so viel unbearbeitet und unsichtbar war und wenn man das so anstößt, so wie das
549 jetzt gerade passiert, auch gesamtgesellschaftlich, man erst einmal sieht, wie groß das
550 Thema eigentlich ist und dass dann auch Dinge, die da vielleicht vor fünf Jahren
551 beschlossen wurden, auch gar nicht mehr ausreichend sind, selbst wenn sie komplett
552 beschritten worden wären. Aber auch von dem Zustand können wir ja erst einmal gar
553 nicht ausgehen, weil, wie du ja weißt, ist auch in Dresden das Bildungsangebot gestrichen
554 oder nicht gefördert worden bei einem auch immens gestiegenem Bedarf und die decken
555 ja auch noch einmal den Süden von Sachsen ab, genauso wie Chemnitz. Das haben die
556 dir wahrscheinlich auch erzählt oder werden die dir auch erzählen, dass es da natürlich
557 auch noch einmal ein anderes Pflaster ist, auch was so einerseits menschenverachtende
558 Haltungen aus Richtung rechts angeht aber auch so evangelikale Strukturen sind da ja
559 auch ganz stark verankert. Da gibt es ja zwei große Linien, die manchmal ja auch sich
560 überschneiden, aber die ja eher vielfaltsfeindlich oder queer feindlich sind. Das heißt, das
561 ist bei uns ja noch einmal ein bisschen entspannter, weil wir nicht dieses Einzugsgebiet
562 haben. Von daher würde ich sagen mit dem Anstoßen dieser Themen, mit der
563 Sichtbarkeit, steigen wiederrum Bedarfe, die, was wir ja selber auch vor Ort merken, wir
564 bei weitem nicht decken können. Also unser Bildungsangebot für die Schulklassen ist bis
565 Oktober ausgebucht, das hatten wir noch nie. Also wir hatten immer einen Vorlauf, man
566 konnte locker so in vier bis sechs Wochen, bis vor zwei, drei Jahren, immer noch einen
567 Termin bekommen. Wir sind jetzt bis Oktober ausgebucht, auch die Fortbildungen für die
568 Lehrkräfte schiebe ich auch eigentlich so zwei Monate vor mich hin. Vor April, Mai gibt es
569 auf jeden Fall keine freien Termine mehr und ich mache tendenziell so zwei
570 Veranstaltungen pro Woche, weil mehr geht auch nicht, da ist dann auch die

571 Vorbereitungskapazitätsgrenze überschritten. Auch die AGs, ich betreue gerade über 20
572 Schulen, die in dem Prozess sind oder auch schon AGs haben, es ist ein enormer Bedarf
573 da, so dass da jetzt gerade erst sichtbar wird, um was es eigentlich alles geht und was es
574 alles braucht. Deswegen würde ich sagen, es ist gut, dass sich das Land Sachsen da auf
575 den Weg macht, aber der ist einfach auch noch sehr lang.

576 **I #00:47:11-6#:** Wir leben ja jetzt seit fast zwei Jahren in der Corona-Pandemie, was
577 sicherlich auch enorme Auswirkungen auf eure Arbeit hatte, Lockdown, Schulen zu und
578 so weiter. Wie hat sich dadurch eure Arbeit verändert?

579 **B #00:47:30-0#:** Also ich kann erst einmal allgemein für unsere vorrangige Zielgruppe
580 von der Beratung sagen. Das sind ja Leute, queere Leute, Leute mit Coming-Out
581 Erfahrungen, wenn man sich da gerade die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen
582 anguckt, hat das natürlich einen enormen Einschlag auf ihre Entwicklung gehabt oder
583 auch auf die Möglichkeiten, die sie hatten. Einfach weil diese ganzen psychosozialen
584 Beratungsangebote oder auch die Gruppen, weil die erst einmal nicht existiert haben oder
585 nur online, ist manchmal einfach für den Zugang auch, aber es ist was anderes vor Ort mit
586 jemanden zu reden, so dass sich da Sachen einfach enorm verschoben haben. Wenn
587 jetzt zum Beispiel Kinder anfangen wollen zu transitionieren, Jugendliche, dass sich alles
588 extrem verzögert. Weil Angebote runtergefahren werden oder gerade gar nicht existieren
589 oder nicht existiert haben zumindest zu Beginn. So dass es da den Leidensdruck enorm
590 erhöht hat, wenn das sich noch einmal verzögert, der Körper sich entwickelt und man
591 eigentlich etwas machen müsste. Dann natürlich, wenn Kinder bei nicht wohlwollenden
592 Familien leben müssen und die ganze Zeit zuhause sein mussten, so wie andere
593 vulnerable Gruppen ja vielleicht auch, die Gewalterfahrungen zuhause machen oder wie
594 auch immer. Dass das natürlich Problemlagen enorm verstärkt hat, jetzt auch gerade
595 eben für unsere Gruppe, wenn dann die nicht mehr sich mit ihren Peers treffen konnten
596 oder eben nicht mehr in Jugendgruppen kommen können, wie auch immer Konflikte sich
597 verstärken. Für die konkreten Bildungsangebote hat es für die Workshops für die
598 Schulklassen erst einmal bedeutet, dass die nicht stattfinden konnten, weil, das haben wir
599 alle mitbekommen, Digitalisierung an deutschen Schulen nicht so weit fortgeschritten ist,
600 das heißt es gab seltenst einmal Klassen, die das komplett digital durchführen konnten.
601 Ist jetzt auch gerade gar nicht mehr so das Thema, weil die Schulen ja einfach
602 weitgehend offen sind und unter bestimmten Bedingungen können externe auch dort hin.
603 Das heißt jetzt hat das vielleicht auch gerade mit dem Nachholeffekt zu tun, den wir hier
604 haben, dass wir diesen Terminstau haben bis Oktober. Vielleicht entspannt es sich,
605 vielleicht aber auch nicht, vielleicht bleibt es einfach auch so weil viele neue Schulen auch
606 einfach dazu gekommen sind. Die AGs konnten entsprechend auch nicht stattfinden,

607 Gruppendurchmischung ging nicht. Die waren dann auch online, zum Teil, aber die
608 allermeisten sind eh erst in dem letzten halben Jahr dazugekommen, seitdem wir die
609 externen Honorarkräfte vermitteln, weil es den Schulen den Aufwand abnimmt dieses
610 einmal die Woche durchführen zu müssen. Weil entweder sie haben gar keine Zeit oder
611 sie fühlen sich gar nicht inhaltlich fit genug, das zu machen, dann vermitteln wir halt
612 Honorarkräfte. Das hat zu einem enormen Anstieg dieses Formats geführt.
613 Erwachsenenbildung das war am einfachsten zu transformieren in etwas Digitales, weil
614 die allermeisten das eh nutzen oder auch können, weil das gut geht und da würde ich
615 sagen hat das sogar dazu geführt, dass das mehr geworden ist. Tatsächlich auch in der
616 Pandemie nach so einem kleinen Knick und wo ich dann gesagt habe "Gucken wir jetzt,
617 entweder wir können das gut in das Digitale überführen, weil die Institution das abdecken
618 kann." oder aber was ich dann viel gemacht habe ist eben das anzubieten und dass Leute
619 sich anmelden können gegen einen kleinen Beitrag und dass man eben nicht mehr feste
620 Kolleg*innen oder Gruppen hat sondern Leute halt aus verschiedenen Kontexten kommen
621 und dann auch wieder zurück gehen und das vielleicht ein Stückweit reintragen und
622 gucken. Manchmal verpufft das wahrscheinlich auch oder es war einfach so sie wollten
623 sich einfach ein bisschen fortbilden dazu und machen jetzt ein paar Sachen anders, ohne
624 dass jetzt da gleich die kleine Revolution startet an der Schule, aber manchmal gehen die
625 halt auch dahin zurück und dann entstehen so Debatten oder Gruppen, die halt etwas
626 verändern wollen und dann kommen die wieder auf uns zu und sagen "Ich war hier einmal
627 in der Fortbildung und wir würden gerne das und das machen.". Also das ist schon
628 merkbar, dass das gut funktioniert und wir haben ja auch ein Format quasi neu etabliert
629 oder erfunden. Schule queer gedacht, das wir einmal im Monat circa ein einstündiges
630 Onlineformat machen. Leute können sich zuschalten aber ohne Kamera, kriegen einen
631 kleinen Input oder wir machen ein kleines Interview zu einem Thema im Kontext von
632 queer und Schule und dass das dann auch auf YouTube eingestellt wird am Schluss. Ich
633 weiß nicht, ob du das schon gesehen hast, aber da gab es jetzt auch trans* und Schule
634 war die letzte Ausgabe, die muss mein Kollege glaube ich noch hochladen aber die haben
635 wir schon letzte Woche gemacht und das hätten wir nie gemacht ohne Pandemie. Also
636 wenn man mal nur die Sachen sich anguckt, die gut sind, aber da wären wir nicht darauf
637 gekommen, denke ich. Oder überhaupt viel mehr digital anzubieten oder auch das ganze
638 Arbeiten, dass man sich nicht immer irgendwo treffen muss, gerade jetzt in
639 Zusammenarbeit mit Chemnitz und Dresden das sind dann so Sachen oder so ein
640 Interview wie jetzt hier dann einfach über Zoom macht und das natürlich immer enorm
641 Zeit spart. Gleichzeitig verdichtet das natürlich auch die Dinge, die man tut. Man kann
642 dann mehr machen auch, man kann mehr machen und das bringt natürlich auch mehr
643 Arbeit wiederum mit sich.

644 **I #00:52:31-5#:** Noch einmal so ein Stückweit in das Land Sachsen rein eine letzte Frage.
645 Dieser Orientierungsrahmen für Familien- und Sexualerziehung, der wurde ja jetzt erst vor
646 kurzem ein Stück erweitert um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Die erste Frage dazu
647 ist wissen Schulen, Lehrer*innen von diesem Orientierungsrahmen?

648 **B #00:52:56-4#:** Unterschiedlich würde ich sagen. Also wenn der irgendwie Erwähnung
649 findet, ist es häufig mit den Studies, dass die den kennen, weil die darüber stolpern in
650 ihrer Ausbildung. Was Lehrkräfte angeht, wir haben ja einfach auch noch einen Teil an
651 Lehrkräften, die ihre Ausbildung in der DDR gemacht haben. Nicht mehr so viele aber
652 alle, die jetzt über 55 sind, würde ich jetzt einmal kurz überschlagen, die haben davon
653 vielleicht nicht gehört. Ist die Fragen, ob es denen in ihren Fortbildungen, die sie ja
654 regelmäßig machen müssen, ob es ihnen begegnet oder nicht. Unterschiedlich.
655 Manchmal wird sich darauf bezogen, manchmal nicht, ist am Ende aber auch nur ein
656 Orientierungsrahmen. Während die Lehrpläne ja Inhalte vorgeben, aber auch da ja die
657 eine Seite die Muss-Sachen und die andere die Kann-Sachen, auch da ist es ja schon
658 unterschiedlich und dann gibt es halt den Orientierungsrahmen. Es ist glaube ich auch
659 gut, dass es den gibt, weil man kann sich darauf beziehen, aber am Ende ist das jetzt kein
660 Schriftstück wo man sagen kann "Das steht da aber drin und deswegen muss das
661 gemacht werden."

662 **I #00:53:59-9#:** Da wäre die Frage findet das Umsetzung, diese Empfehlung quasi, aber
663 das lässt sich wahrscheinlich genauso beantworten, der eine weiß das, der kennt das, der
664 nutzt das vielleicht für seine Arbeit und der andere wiederum //

665 **B#00:54:12-8#:** // Das müsste man einmal groß evaluieren. Da müsste sich einmal
666 jemand richtig Gedanken machen "Wie kann man das denn abfragen?" und auch dann,
667 glaube ich, wird das schwer, weil das ist ja so kleinschrittig und am Ende Lehrkräfte sind
668 ja alleine in ihren Schulklassen, also als Fachkräfte sind die alleine in ihren Schulklassen.
669 Man weiß es halt nicht, was die machen. Man kann sie natürlich fragen, was sie machen,
670 aber das ist ja jetzt nicht, ohne dass sie jetzt irgendwie nicht die Wahrheit sagen, aber das
671 ist ja an so vielen kleinen Punkten und wenn jetzt keine Sensibilität da ist für ein Thema,
672 weiß man vielleicht eben auch nicht, dass man so problematische Sachen eben sagt, wie
673 den Jungen zu fragen, ob er schon eine Freundin hat. Also das wäre total spannend, aber
674 glaube ich nicht, dass das irgendwer beantworten kann. Da kann man vielleicht immer nur
675 immer einmal einzelne fragen.

676 **I #00:54:58-3#:** Gibt es etwas, was du dir wünschst, was vielleicht auch vom
677 Kultusministerium zukünftig veröffentlicht wird, vorgegeben wird und nicht nur als

678 Empfehlung irgendwo dasteht, sondern als feste Anweisung, um eben die Schulen queer
679 freundlicher zu machen?

680 **B #00:55:14-3#:** Kultusministerium, glaube ich, würden wir uns erst einmal wünschen,
681 dass die nicht noch mehr Steine in den Weg legen. So wie zum Beispiel mit diesem, ja ich
682 verbuche es einmal als Wahlkampfmanöver letztes Jahr im August, als ein Schreiben ja
683 raus kam an die Schulleitungen, dass gendern mit Sonderzeichen nicht erwünscht ist,
684 also dass Zweigeschlechtlichkeit okay ist oder so Paarformulierungen oder neutrale
685 Formulierungen okay ist. Was eben leider vielfach an Schulen als Verbot aufgenommen
686 und kommuniziert und zum Teil auch so umgesetzt wird und das ist halt
687 hochproblematisch. Das war eine Empfehlung, auch da war es eine Empfehlung des
688 Kultusministeriums und das hat wie gesagt zu massiver Verunsicherung geführt. Seitdem
689 vergeht keine Fortbildung ohne, dass zu diesem Thema gefragt wird „Ist es jetzt ein
690 Verbot?“ oder „Dürfen wir das trotzdem?“. Manche sagen „Es ist mir egal, was es ist. Ich
691 mache es trotzdem, weil es geht um meine Haltung, um meine Werte, die ich vertrete und
692 Vorstellungen von Bildung und Erziehung, die ich habe und deswegen mache ich das,
693 weil es mir wichtig ist.“ andere aber haben Angst, die haben Angst vor Konsequenzen
694 oder wenn der Wind an der Schule eher gegen diese Themen weht, dann sind sie
695 natürlich extrem verunsichert. Und andere nehmen das als Anlass, Material zu
696 überarbeiten und überall, wo einmal ein bisschen gegendert wurde, das rauszustreichen,
697 also auch das haben wir gehört. Deswegen ich glaube beim SMK habe ich immer das
698 Gefühl, muss man irgendwie ganz unten anfangen erst einmal, so Basissachen, was
699 unsere Themen angeht, weil das kommt da nicht vor. Es wäre natürlich total schön, wenn
700 es da vorkäme, oder wenn das SMK sich dieser Themen mehr annehmen würde und da
701 einfach ein paar progressivere Positionen beziehen würde, aber in meiner Wahrnehmung,
702 das ist halt seit Jahrzehnten CDU geführt, passiert da nicht so viel und natürlich wäre das
703 schön, wenn es da offizielle Verlautbarungen gäbe, auf die man sich beziehen könnte,
704 weil das immer hilfreich ist, wenn man übergeordnete Institutionen hat die eben
705 bestimmte Sachen vertreten. Umgekehrt wie es jetzt halt das Gegenteil ist, dass dann
706 Leute sich eben auf diese Empfehlung beziehen und das für ein Verbot halten und das ist
707 schwer auszuräumen. Es ist ein so ein Schreiben gewesen, was irgendwie da kurz vor
708 der Bundestagswahl veröffentlicht wurde und es hat halt, weiß ich nicht wie überlegt das
709 war oder wie unüberlegt, aber das hat halt krasse Konsequenzen bis heute. Das hat jetzt
710 nicht die Arbeit zurückgeworfen aber auf jeden Fall vielen Leuten noch einmal Steine in
711 den Weg gelegt.

712 **I #00:57:48-4#:** Weißt du zufällig, ob dort irgendetwas geplant ist, dass dort auch
713 perspektivisch einmal so ein stückweit Richtlinien rausgegeben werden,

714 Handlungsanweisungen, die einfach Lehrer*innen zur Verfügung gestellt werden, die auf
715 unkompliziertem Weg sich da einfach Informationen beschaffen können oder ist so etwas
716 noch gar nicht angekommen?

717 **B #00:58:10-0#:** Über das SMK?

718 **I #00:58:10-9#:** Ja.

719 **B #00:58:12-4#:** Also ich weiß, dass, nein das war nicht das SMK, das war das LASUB.
720 Da gibt es punktuell, also bei uns ja auch, aber auch mit Dresden zusammenarbeiten und
721 es gab einmal eine Broschüre zu trans* und Schule, die erscheinen sollte, das liegt jetzt
722 wieder obenauf aber das war in Zusammenarbeit mit dem LASUB, dass das rausgegeben
723 werden sollte einfach weil die eben wahrnehmen, dass das so viel Bedarf gibt und weil wir
724 ja auch gar nicht überall diese Fortbildungen machen können, einfach aus
725 Ressourcengründen, so dass wir jetzt noch einmal diese Broschüre uns anschauen und
726 überarbeiten werden und dann hoffentlich bald veröffentlichen. Aber ansonsten nein, SMK
727 wie gesagt, wir hätten total gerne, weil es ist ja auch das Ministerium, was für unsere
728 Arbeit zuständig ist. Klar, gefördert werden wir über das Sozialministerium, über das
729 weltoffene Sachsen, aber da wir ja vorrangig an Schulen tätig sind, wäre es natürlich
730 schön, ein Ministerium im Rücken zu haben, was die Arbeit gut findet, die man da macht,
731 aber das ist bisher leider noch nicht so unser Eindruck.

732 **I #00:59:15-6#:** Okay. Vielen Dank, ich wäre jetzt erst einmal mit meinen Fragen am
733 Ende. Hast du noch irgendwie eine Frage, eine Anmerkung, etwas was du gerne noch
734 zum Thema loswerden möchtest?

735 **B #00:59:25-5#:** Ich glaube nicht, das war sehr umfänglich.

736 **I #00:59:31-1#:** Dann bedanke ich mich an dieser Stelle nochmal.

Anlage 4: Interview mit Frau C.

Angaben zum Transkript

Gesprächsname:	Interview mit Frau C. zum Thema „trans* Jugendliche im Kontext Schule“
Aufnahmedatum und –zeit:	08.04.2022
Dauer der Aufnahme:	01:20:26-3
Aufnahmeort:	Hohenstein-Ernstthal
Kurzbeschreibung:	Interview zum Thema „trans* Jugendliche im Kontext Schule“
Sprecher:	I: Interviewerin; B: Befragte Frau C.
Transkriptumfang:	das Transkript umfasst die volle Dauer der Aufnahme abzüglich kurzer Abschnitte

Transkriptionskonvention: einfache Transkriptionsregeln nach Dresing/ Pehl

...	Pausen
/	Satzabbrüche
// //	Überlappungen
GROSS	besonders betonte Wörter oder Äußerungen
mhm	bejahendes oder verneinendes Signal
(lacht)	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
(...##)	unverständliche Passagen mit Zeitmarke
((...))	Auslassungen

1 **I #00:00:00-0#:** Herzlich willkommen. Das heutige Interview beschäftigt sich mit dem
2 Thema trans* Jugendliche im Kontext Schule. Im Verein different people arbeiten ihr ja
3 schon seit vielen Jahren auch mit schulischen Akteur*innen zusammen, auch zum Thema
4 geschlechtliche Vielfalt. Kannst du zum Einstieg ein Stückweit etwas über die Arbeit
5 allgemein vom Verein erzählen und auch über dich als Person im Verein?

6 **B #00:00:37-0#:** Zur Arbeit im Verein, also ganz grob, wir sind seit 2002 aktiv als Verein,
7 besonders in den Bereichen der Beratung und Begleitungsarbeit. Also im Sinne von
8 Einzelfallberatung oder auch Gruppenberatung, hin zu einer Gestaltung eines offenen
9 Treffs. Wir haben also verschiedene Gruppenangebote, bieten Veranstaltungen an, also
10 bei uns kann man sich begegnen und Zeit miteinander verbringen und auch Anschluss
11 finden. Der dritte ist die Bildungsarbeit und das ist ein recht großer Begriff, finde ich, aber
12 hat sich über die Jahre sehr ausdifferenziert für welche Zielgruppen. Wir haben damit
13 begonnen, Workshops zu machen für junge Menschen ab 14 Jahre rund um die Themen
14 der sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität mit dem Hauptziel, Wissen zu
15 vermitteln und Vorurteile abzubauen sozusagen, ganz grob. Das hat sich jetzt über die
16 Jahre und auch mit der Sichtbarkeit würde ich sagen verschiedener Themen
17 ausdifferenziert und da spielen auch die Bedarfe, sei es von Institutionen, sei es von
18 Fachkräften, sei es von einzelnen betreffenden Personen und ihre Angehörigen ganz sehr
19 mit rein und da bieten wir Workshops, wir bieten Gesprächs- und Austauschrunden für
20 kleinere Gruppen und diese gehen mittlerweile ab dem Alter der ersten Klasse los. Also
21 erste bis fünfte Klasse. Da geht es aber eher um Schimpfworte und Familienbilder, also
22 diese Vielfalt und Umgang miteinander und so weiter. Dann ab 14 ungefähr das schon
23 Erwähnte, die Workshops zu sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität, das ist nicht
24 zwingend an Schule gebunden, sondern wir kommen in die Gruppen, wohin wir
25 eingeladen werden und das in Chemnitz, im Erzgebirgskreis, Zwickauer Landkreis,
26 Mittelsachsen, Vogtlandkreis. Also das ist sozusagen unser Einzugsgebiet. Darüber
27 hinaus, ab 14, sind wir mittlerweile dort, dass wir sagen wir unterstützen Fachkräfte und
28 Interessierte am Thema. Sei es Eltern, sei es pädagogische Fachkräfte, sei es Menschen
29 in der Sozialen Arbeit, die mit den Themen irgendwie in Berührung kommen, die Wissen
30 ausbauen wollen. Dementsprechend sind die auch ein bisschen konzipiert. Also immer
31 zielgruppen-, prozess- und bedarfsorientiert, so kann man das vielleicht
32 zusammenfassen. Und der Kreis erweitert sich immer mehr, das muss ich auch dazu
33 sagen. So von den verschiedenen Bereichen, wo Fachkräfte Unterstützung sich
34 wünschen und was mit hinzugekommen ist, was wir jetzt seit vier Jahren fast machen
35 können, ist, dass wir die Beratungen im Umland anbieten. Das heißt also zu den
36 Menschen zu gehen, die Unterstützung brauchen, zum Beispiel beim Coming-Out oder

37 bei bestimmten bürokratischen und medizinischen Herausforderungen, aber auch eben
38 Multiplikator*innen stärken aber auch begleiten ein Stückweit. Das ist ein relativ großes
39 Spektrum, was sich entwickelt hat. Und ich kümmere mich hauptsächlich seit vielen
40 Jahren um die komplette Koordination der Bildungsarbeit, denn unser Konzept orientiert
41 sich daran, dass wir so einen kontakthypothetischen Ansatz haben. Pädagogik der Vielfalt
42 et cetera spielt alles mit hinein, aber wir führen die Projekte gerade mit jungen Menschen
43 oder für junge Menschen mit freiwillig Engagierten durch, die wir auch qualifizieren und
44 die sich weiterentwickeln können, aber die einfach ihre Biografie ein Stückweit als eine
45 tatsächliche Lebensrealität sichtbar machen und dass Fragen beantwortet werden können
46 oder auch Fragen gestellt werden können, die sonst vielleicht nicht so möglich wären zu
47 stellen. Ich leite sozusagen das Projekt, besonders für alles, was das Umland anbetrifft,
48 die komplette Bildungsarbeit und kann das glaube ich noch lange machen, weil die
49 Bedarfe tatsächlich eher wachsen und je nach Förderung, wenn wir uns gut gekümmert
50 haben, dann geht es auch immer weiter.

51 **I #00:05:06-3#:** Wie viele hauptamtliche Mitarbeiter*innen habt ihr in der Bildungsarbeit?

52 **B #00:05:13-0#:** Das steckt in zwei Förderungen drin, das heißt Chemnitz wird über das
53 Jugendamt gefördert und die kompletten Angebote, das heißt auch die Bildungsarbeit an
54 Einrichtungen in Chemnitz und da habe ich zwei Kolleg*innen, aber da ist das nur ein
55 Teilbereich ihrer Arbeit. Und alles was das Umland anbetrifft sind wir auch zwei, aber
56 nicht mit Vollzeitstellen.

57 **I #00:05:40-3#:** Und zusätzlich habt ihr dann aber ehrenamtlich noch Personal?

58 **B #00:05:45-2#:** Genau.

59 **I #00:05:49-0#:** Vielleicht erst einmal so ein Stück in die Schulen rein. Wenn du jetzt
60 einmal so überlegst, die letzten Jahre, die du mit den Schulen gearbeitet hast, du hast ja
61 gerade gesagt, der Bedarf steigt an allen Stellen. Wie würdest du so allgemein den Stand
62 der Aufklärung in den Schulen in eurem Einzugsgebiet einschätzen? Ist ein Bewusstsein
63 für das Thema geschlechtliche Vielfalt grundsätzlich vorhanden, ist das unterschiedlich?

64 **B #00:06:22-0#:** Jetzt fragt sich bei welcher Zielgruppe in der Schule?

65 **I #00:06:24-5#:** Das ist eine gute Frage. Vielleicht erst einmal die Erwachsenen, also alles
66 was schulisches Personal ist.

67 **B #00:06:36-9#:** Ich würde da unheimlich gerne eine pauschale Antwort geben können.
68 Das Ding ist tatsächlich für unsere Region in Sachsen, da teil sich Sachsen für mich

69 unglaublich auf nach den Einrichtungen, die wir kennengelernt haben. Das heißt in dem
70 Sinne, dass zum Beispiel eine schulische Einrichtung in einer größeren Stadt ist für mich
71 nicht in der Wahrnehmung aufgeklärter oder offener als eine Schule, die eher im Umland
72 liegt. Ich würde sagen, wenn ich danach gehe die Erwachsenen, also alle Fürsorgenden
73 in einer Schule, da zähle ich Lehrkräfte genauso wie verwaltendes Personal oder auch die
74 Schulsozialarbeit mit rein oder auch die vielleicht im Nachgang betreuen, im Hort oder so,
75 würde ich sagen, dass die beste Antwort die jungen Leute immer geben. Wir geben nach
76 jeder Veranstaltung Feedbackbogen aus und da kann man unten ankreuzen bei drei
77 Fragen, wie die jungen Leute das so einschätzen, zum Beispiel da ist eine der Fragen
78 „Können die Lehrkräfte gut mit der Thematik umgehen?“ und die können es bewerten von
79 eins, eher sehr gut, bis hin zu geht gar nicht, fünf. Daraus schließend würde ich sagen, ist
80 es ein großes Spektrum. Es gibt Einrichtungen, da sagen die jungen Leute „Ey, können
81 die echt gut.“ und es gibt Einrichtungen, wo das klar eingeschätzt wird mit „Nein, die
82 haben da selber überhaupt keine Berührungspunkte.“ oder die können sich das vielleicht
83 auch nicht vorstellen, das heißt auch im Umkehrschluss, es wurde nie thematisiert. Wenn
84 ich überlege, wie viel Bewusstsein entstanden ist, sich den Themen anzunehmen,
85 „Darüber müssen wir mal reden, das brauchen vielleicht auch die jungen Leute.“ oder „Ich
86 würde gerne das mit in den Unterricht mit hineinbringen.“, weil es sowieso ein bisschen
87 Thema ist aber man würde gerne jemanden Externes das machen lassen, da würde ich
88 sagen, ist die Sensibilität gewachsen. Also erstens mit den Themen an die jungen
89 Menschen heranzutreten aber auch aufmerksamer in die Klassen zu gucken. Genauso
90 erlebe ich das aber auch, dass das Thema ganz klar von den Erwachsenen abgelehnt
91 wird.

92 **I #00:09:20-3#:** Du hast ja schon gesagt, regional lässt sich da jetzt kein Unterschied
93 festmachen. Dass es hier Schulen gibt, die sind aufgeschlossen aber auch dort
94 aufgeschlossene Schulen und umgedreht. Kann man vielleicht auch einen Unterschied an
95 Schultypen festmachen?

96 **I #00:09:35-5#:** Ja, definitiv. Das ist sehr subjektiv, aber das Subjektive bestätigt sich öfter
97 einmal. Aber wir lernen auch neu hinzu. Ich würde sagen, es macht einen ganz großen
98 Unterschied, wie wertschätzend wird an Schulen tatsächlich miteinander umgegangen,
99 wie viel Wert wird darauf gelegt und da könnte ich sagen, zum Beispiel eine
100 Montessorischule, da ist das was ganz anderes als zum Beispiel in einer staatlichen
101 Förderschule, so pauschal. Aber das ist es tatsächlich, finde ich, nicht. Ich glaube, dort wo
102 sowieso generell große Herausforderungen sind oder Problematiken auch, Umgang mit
103 den Schüler*innen oder mit den eigenen Problemlagen, als auch wie gehen denn die
104 Erwachsenen damit um. Wie musst du unterstützt werden, also was liegt alles noch oben

105 auf? Dementsprechend würde ich sagen, gibt es einen unterschiedlichen Umgang. Wie
106 viel Zeit kann ich mir dafür nehmen? Wie wichtig ist das Thema? Ich würde aber sagen,
107 wir merken Unterschiede dahingehend, wo führt es eher zu Diskriminierung, Ausgrenzung
108 und nicht nur seitens der Schüler*innen sondern auch der Fachkräfte. Ich merke, Wissen
109 ist der Dreh- und Angelpunkt bei dem Ganzen, das heißt, wenn ich als junger Mensch
110 keine Möglichkeit habe, mein vermutetes oder mein Halbwissen zu einem vollständigen
111 Wissen auszubauen oder es redet niemand mit mir darüber, umso mehr Vorurteile gibt es.
112 Und da würde ich sagen, das hat überhaupt nichts mit der Fähigkeit zu lernen zu tun oder
113 so, sondern es hat tatsächlich damit zu tun, wie offen wird darüber geredet, was wird an
114 Informationen weitergegeben und dementsprechend gestaltet sich auch ein bisschen das
115 Umgangsbild miteinander. Da würde ich sagen, sind zum Beispiel an, ich spinne mal,
116 Förderschulen, die sind wissensmäßig weniger informiert und können damit einen
117 Umgang finden oder auch für sich einen Standpunkt in der Gesellschaft oder sich ein
118 bisschen reflektierter damit auseinandersetzen, wobei ich das Wort sehr hoch finde, als
119 zum Beispiel in manchen Gymnasien. Und da, wo es vielleicht sozusagen auch an den
120 Wahlbereichen liegt. Was kann ich belegen? Rede ich in der Philosophie darüber oder
121 rede nur ich in der Biologie darüber? Und da findet eher einmal noch ein Diskurs oder ein
122 Austausch statt oder ein Thematisieren, wenn auch das so weit geht, dass wir in
123 Gymnasien zum Teil feststellen „Wir können schon alles. Wir sind akzeptierend, wir sind
124 tolerant, da brauchen wir doch nicht mehr darüber reden.“. Das ist auch ein Problem an
125 der Stelle. Nicht für uns, aber da wird so ein Mantel darüber gelegt „Wir sind doch schon
126 in Ordnung damit.“, obwohl dahinter etwas anderes steckt. Also es ist schwierig zu
127 beantworten. Das Einzige, was ich noch gerne sagen würde, ist, es gibt so Vorurteile für
128 die Region, so ländlicher oder auch ich sage mal so politische Strömungen oder
129 Bewegungen, die in den Medien zum Beispiel ersichtlich sind, dann geht man doch gleich
130 davon aus, dass auch Fachkräfte oder die jungen Leute in Schulen auch alle an der Stelle
131 vielleicht schwierig wären oder auch nichts darüber wissen oder alles ablehnen würden
132 oder so. Das kann ich nicht bestätigen. Ich merke, wir haben neue Einrichtungen in
133 verschiedenen Regionen, denen das Thema einfach wichtig ist, die sagen „Jetzt ist es
134 soweit, wir möchten das gerne.“ und die sich auch die Zeit nehmen dafür, also Zeit in dem
135 Sinne, dass sie nicht schon vor fünf Jahren gesagt haben „Wir müssen das.“ aber jetzt ist
136 es so im Bewusstsein da „Wir möchten das gerne, es ist wichtig, die jungen Leute
137 brauchen das.“. Und das hat sich entwickelt, total, in den letzten Jahren, dass es heißt
138 „Die jungen Leute brauchen das.“. Das finde ich schön. Und, was vielleicht noch mit dazu
139 kommt, vor vielen Jahren da haben wir über viele Begriffe oder Identitäten gar nicht groß
140 geredet, aus dem einfachen Grund, weil das überhaupt nicht sichtbar war und auch die
141 Menschen nicht sichtbar geworden sind. Auch wenn du mit dem Projekt gekommen bist,

142 da hat sich niemand geoutet oder so etwas, sondern das hat sich, würde ich sagen, ein
143 ganzes Stückweit entwickelt und auch die Angst ist ein ganzes Stückweit weniger
144 geworden.

145 **I #00:14:32-5#:** Du hast gerade die Sichtbarkeit angesprochen, unter anderem. Siehst du
146 das auch wirklich als Grund dafür, dass das gestiegen ist, auch die Anfragen steigen?

147 **B #00:14:46-4#:** Ich denke dadurch rückt das Thema ein bisschen mehr ins Bewusstsein.
148 Man könnte auch ganz platt sagen, das taucht auch viel mehr in den Medien auf und das
149 wird so viel thematisiert oder ist sehr polarisierend. Ich würde sagen das ist es gar nicht,
150 das ist es jetzt nicht mehr in dem Sinne. Sondern es werden nicht mehr so platte Sachen
151 gemacht, sondern gute Dokumentationen zum Beispiel und damit werden die Themen mit
152 einer anderen Ernsthaftigkeit als vor ein paar Jahren noch vermittelt und ich würde auch
153 sagen, die Sichtbarkeit kommt auch dadurch, dass mehr Menschen Berührungspunkte
154 haben, mehr Menschen zum Beispiel eine Transpersonen kennen, in ihrem näheren
155 Umfeld und es ist nicht nur so ein weiter Mythos oder worüber erzählt wird, sondern die
156 Menschen, die da sind, outen sich auch oder machen selbstbewusster ihren Weg ein
157 Stück weiter transparent. Das ist ein kleiner Teil, aber dieser kleine Teil bewirkt halt
158 etwas. Es gibt denke ich noch einen riesigen Teil, der überhaupt nicht darüber redet oder
159 noch nicht reden kann. Ich würde sagen, die Sichtbarkeit sorgt schon dafür, dass man
160 sagen kann „Okay, Menschen wissen besser wer sie sind für sich.“, finden vielleicht auch
161 schneller Antworten, kommen leichter an Informationen oder auch an Informationen, die
162 kacke sind. Aber dieser Zugang zu Informationen, ganz viele auch zu bekommen und sich
163 Zeit zu nehmen und zu gucken wie ist denn das zu ordnen und so weiter, das glaube ich,
164 ist in den letzten Jahren viel mehr geworden, geht aber auch tendenziell finde ich noch
165 einmal in andere Richtungen, weil es werden auch Sachen undifferenziert sichtbar, die
166 nicht gleich von allen eingeordnet werden können, die wieder Fragen aufwerfen. Ich habe
167 ein Projekt letztes Jahr im Kopf, da war, finde ich, sehr deutlich sichtbar dieser Pride
168 Month, im Juni der eine Monat, wo alle Möglichen, sei es Unternehmen, Institutionen et
169 cetera irgendwie ein Statement herausgegeben haben, irgendwie zu Vielfalt oder die eine
170 Fahne aufgehangen haben oder es war einfach auch medial sehr präsent. Wir waren
171 dann an einer Schule und haben die jungen Leute gefragt „Wie findet ihr denn das?“. Denen
172 ging das eigentlich total auf den Zeiger, weil aber hinter den ganzen Themen gar
173 nicht so gut die Menschen sichtbar geworden sind mit ihren Herausforderungen sondern
174 diese „Seid offen, seid akzeptiert!“ also es sind Forderungen, aber das was da wirklich
175 dahinter steht ist nicht sichtbar dadurch und deswegen wird es eher als „Geht mir doch
176 weg mit dem Zeug“, da ist diese Form der Sichtbarkeit wieder etwas anderes, als zum
177 Beispiel ein Mensch, der von sich erzählt.

178 **I #00:17:46-2#:** Vielleicht noch einmal kurz auf die Jugendlichen zurück oder speziell auf
179 Schüler*innen. Diese Frage nach Stand der Aufklärung hatten wir jetzt für dieses
180 Fürsorgepersonal. Wie schaut es bei den Schüler*innen aus? Vielleicht auch einmal
181 vergleichend in den letzten fünf bis zehn Jahren.

182 **B #00:18:05-9#:** Also gehe ich zehn Jahre zurück, dann wussten die Menschen in den
183 Workshops ausschließlich von Homosexualität, Bisexualität, hetero und vielleicht noch mit
184 trans* so ein bisschen etwas anzufangen. Mehr Begriffe gab es an der Stelle gar nicht in
185 der Sichtbarkeit. Und im Sprung zu heute, also es ist schön, ich kann es vergleichen im
186 Sinne von „Wie waren die Projekte damals für mich, wie ist es jetzt?“, da muss ich sagen
187 junge Menschen, wenn sie sich für das Thema interessieren, wissen viel mehr an
188 Begriffen, also kennen mehr Orientierungen, mehr Identitäten. Die werden ja auch im
189 Alltag mehr abgefragt, das kommt dann noch mit dazu. Aber ich würde sagen, die Fülle
190 der Begriffe, die junge Leute kennen, sind, ich spinne, vor zehn Jahren sagen wir einmal
191 drei, vier Begriffe. Dann kann man sagen, dass heutzutage die jungen Leute mindestens
192 zehn Begriffe kennen, mindestens. Und nicht nur die Begriffe, sondern auch Personen,
193 die sie damit in Verbindung bringen. Das finde ich ganz interessant, gerade im Bereich
194 Geschlechtsidentität. Es gibt aber wirklich dieses „Wie wird darüber offen geredet in der
195 eigenen Gruppe?“ vielleicht auch im Unterricht, wo es ein Stückweit dazugehören sollte,
196 laut Orientierungsrahmen und dementsprechend ist es reflektierter. Also reflektierter
197 dahingehend, dass man sagen kann, die tauschen sich mit uns mehr über die Sachen aus
198 oder „Ich habe gedacht, ich weiß etwas.“ oder es gibt immer ein, zwei Personen in der
199 Klasse, die zu allen Themen etwas weiß, die sich richtig intensiv damit auseinandersetzen
200 und das nimmt wieder die anderen Menschen in der Klasse mit, wenn sie denn die
201 Möglichkeit hat, das zu äußern, so in der großen Runde. Dann gibt es aber auch
202 Einrichtungen, wo man ganz klar merkt, da müssen wir Heterosexualität erklären, was ist
203 das. So groß ist das Spektrum an der Stelle. Aber die kennen viele Vorurteile, total viele
204 Vorurteile oder Merkmale, die damit in Verbindung gebracht werden oder was andere
205 darüber reden. Und da abzuholen ist glaube ich wichtig, ich würde aber sagen die jungen
206 Menschen, wenn eher darum geht um akzeptierendes Verhalten miteinander, also dass
207 das so ein Stückweit ihre eigene Lebensrealität ist, auch sich darüber auszutauschen, zu
208 überlegen „Was habe ich für einen Standpunkt?“ oder „Setze ich mich gegen
209 Diskriminierung ein?“ und so weiter, ich glaube da sind die jungen Menschen fitter als die
210 Erwachsenen. Manchmal habe ich den Eindruck, es ist mehr akzeptiert im Sinne von „Das
211 ist ein eigenes Thema, das geht uns alle irgendwie an, jeder setzt sich damit
212 auseinander.“. Was nicht heißt, dass das dadurch diskriminierungsärmer wäre. Also ich
213 bin gespannt. Manchmal sage ich, die Generation jetzt, also auch schon in den zehn

214 Jahren, die bringen die Themen schon voran, also nicht die Themen voran, sondern dass
215 wir tatsächlich einen routinierten, unaufgeregten Alltag damit bekommen könnten.
216 Vielleicht wenn ich Oma bin (lacht) glaube ich, ich hoffe stark darauf, dass ich das erleben
217 kann, dass wir darüber nie wieder reden müssen, so ungefähr.

218 **I #00:21:53-1#:** Dass man sich dann mit manchen Sachen auch selber ein Stückweit
219 überflüssig macht, nicht? Also das sind ja so Felder, wo man sagt, wir arbeiten eigentlich
220 darauf hin, dass wir uns selber dort überflüssig machen.

221 **B #00:22:05-0#:** Ja. Dafür denke ich, braucht es aber eine sehr aufgeklärte und
222 vorurteilsbewusste Gesellschaft. Wir leisten sozusagen unseren Beitrag, damit die jungen
223 Menschen das vielleicht können, irgendwann einmal.

224 **I #00:22:23-6#:** Ja und auch so weitertragen.

225 **B #00:22:25-2#:** Ja und das ist da an der Stelle ein bisschen magisch, aber es gibt so viel
226 Unwissenheit zu den Themen, bei allen. Und ich glaube das ist manchmal Dreh- und
227 Angelpunkt, dieses „Wie schaffe ich einerseits einen Wissensausbau und auf der anderen
228 Seite wie schafft man auch Berührungspunkte?“. Das ist alles nicht mehr so ein großes
229 Thema, finde ich, wenn man jemanden kennt.

230 **I #00:23:01-6#:** Vielleicht können wir speziell in Bildungsangebote reingehen, erst einmal
231 für Lehrpersonal. Kannst du vielleicht kurz erzählen, wie man sich so ein Angebot
232 vorstellen kann, wenn ihr jetzt beispielsweise von einer Schule angefragt werdet?

233 **B #00:23:21-0#:** Man muss ein bisschen trennen. Also wir bieten auf der einen Seite
234 größere Fortbildungen an, die dann zum Beispiel einen ganzen Tag gehen, also vielleicht
235 zum Beispiel im SchILF-Rahmen. Wir bieten das aber auch an, weil wir merken, wenn du
236 zwei, drei Termine im Jahr hast, wo du sagst das ist ein klarer Fortbildungstag, dass sich
237 Menschen an der Stelle anmelden, dafür ist es manchmal eine zeitliche Hürde, schneller
238 agieren zu können. Wir machen das seit den letzten drei Jahren, dass wir gesagt haben,
239 wir bieten diese kollegiale Gesprächs- und Austauschrunde an. So dass wir in die Schule
240 kommen, dass wir sagen für die, die sich interessieren, machen wir einen thematischen
241 Input, das muss nicht immer der ganz große Workshop sein aber der Raum muss da sein,
242 um Fragen beantworten zu können und um noch einmal gemeinsam über bestimmte
243 Dinge, die sie umtreiben, nachdenken zu können. Das ist vielleicht so das Spektrum, mit
244 was wir angefragt werden. Das ist sehr unterschiedlich. Erstens welche Zeit bekommen
245 wir zur Verfügung gestellt, das ist meist zu wenig. Manchmal sind die Bedingungen echt
246 blöd, im Sinne von, also wir lernen ja auch dazu. So kollegiale Austauschrunden ist

247 einwandfrei, wenn natürlich das Kollegium über 30 Personen hat und dazu verdonnert
248 wird dahin zu gehen, dann ist das eine ganz schwierige Austauschrunde an der Stelle.
249 Also wir lernen dahingehend auch, wo wir sagen, wir müssen das eingrenzen, von der
250 Teilnehmendenzahl und dann wirklich darauf zu gucken, dass da nur Interessierte
251 hingehen zum Beispiel, die vielleicht auch Unterstützung brauchen. Da habe ich aber auf
252 der anderen Seite auch bei ganz klaren Workshopangeboten auch erlebt, dass ganz
253 wenig der Lehrkräfte sich da wirklich dafür interessieren. Wir haben auch schon
254 Fortbildungen gemacht mit vier, fünf Leuten, das ist auch sehr schön, auf der einen Seite,
255 weil man genauer ins Gespräch kommen kann und auf der anderen Seite fehlt es
256 meistens an denen, die es total ablehnen. Das wissen auch alle, die würden wir auch
257 gerne erreichen aber da gibt es den Kniff noch nicht an der Stelle. Und vom Ablauf her,
258 also ich würde sagen, grundlegend, ich würde es nicht methodisch machen, aber
259 grundlegend ist einfach dabei wichtig, dass wir gucken, welche bestimmten Erwartungen
260 gibt es, haben Menschen schon etwas mitgebracht. Sei es Fragen, sei es bestimmte Fälle
261 vielleicht in der eigenen Klasse oder so oder sei es vielleicht auch ich sage mal so ein
262 eigener kritischer Diskurs. Wie gehe ich damit um, zum Beispiel mit so vielen
263 regenbogenmedialen Dingen? Das ist wichtig an einer langen Veranstaltung, weil dann
264 schaffen wir es auch, genau darauf einzugehen. Wissensvermittlung ist wichtig, also
265 Umgang mit Begriffen. Erwachsene brauchen diese Begriffe in der Theorie mehr als die
266 jungen Menschen. Es lässt sich leichter greifen oder damit umgehen, wenn ich Theorie
267 habe, wäre meine These, so fühlt sich das an. Aber auch um zu gucken, diese wenigen
268 Begriffe, die wir mitbringen, sind ganz schnell überfordernd. Die auch wieder ein Stückweit
269 tatsächlich zur Seite zu schieben, weil Grenzen auch fließend sind. Das ein bisschen
270 aufzuzeigen und auf der anderen Seite auch da spielt das kontakthypothetische eine
271 wichtige Rolle, das mit hineinzubringen, dass Menschen von sich erzählen. Wo sind denn
272 meine Hürden als Transperson? Wie war es bei mir an der Schule? Was hätte ich mir
273 gewünscht von den Fachkräften oder fürsorgenden Personen, die mich begleitet haben?
274 Und auf der anderen Seite gemeinsam darüber auch in Diskussion zu kommen. Ganz oft
275 werden Nachfragen gestellt und ich finde da passiert ein ganz interessanter
276 Meinungsaustausch und es gibt an der Stelle keine Fragen, die zu blöd sind oder so
277 sondern die dürfen persönlich sein. Wir achten darauf auch einfach man antwortet nur
278 darauf, wenn man sich wohl fühlt, auch in der Runde gut fühlt. Und dann kommt einfach
279 mit dazu, dass wir Wissen mitvermitteln. Also wie sieht es aus mit Jugendwelten, welche
280 Herausforderungen haben queere Jugendliche? Oder überhaupt, wie gucken einfach mit
281 welcher Zielgruppe arbeiten denn die Fachkräfte, um dann zu schauen, wofür müssen wir
282 denn sensibilisieren. Wir haben immer etwas in petto, meistens kommen die Fragen nach
283 „Wie viele sind es denn?“ und „Gibt es eine Statistik?“ und „Wie ist denn der aktuelle

284 Stand zum Beispiel?" also gibt es Handreichungen oder jetzt „Was macht der Kultus?“
285 oder wenn vom Kultus was kommt, „Was machen wir denn jetzt damit?“. Das fließt alles
286 dort mit ein, wo wir gucken, dass wir auch dort halbwegs informiert bleiben und auch im
287 Umkehrschluss immer den Austausch auch brauchen. Und wir bringen viele Materialien
288 mit, das heißt das funktioniert online nicht, aber wir bringen zum Beispiel Bücher mit oder
289 wir bringen viele Handreichungen mit, um sie mitnehmen zu können, um später lesen zu
290 können und auch Arbeitsmaterialien, also was kann ich zum Beispiel in meinem Unterricht
291 mit einbauen. Oder wir geben Anregungen, was haben wir für Ideen oder auch auf uns
292 zuzukommen, wir gestalten etwas gemeinsam. Und im Umkehrschluss auch gibt es einen
293 Fall, zum Beispiel in der Klasse, dass wir eng mit der Umlandberatung zusammenarbeiten
294 und dass einfach klar ist, wo kann ich mich hinwenden, wer würde das noch mit
295 unterstützen, was kann ich weitergeben, vielleicht auch an die jungen Leute, an die Eltern
296 dann oder so in die Richtung. Der kleine Austausch ist dann eher dafür gedacht, dass
297 man mehr Fallarbeit vielleicht auch macht, um zu gucken, was brauchst du jetzt oder nur,
298 um sich einmal auszutauschen, weil die Begleitung herausfordernd ist oder wenn es ganz
299 klare Grenzen gibt, seitens der Schulleitung, des Elternhauses, wie auch immer. Und
300 auch vielleicht einen Umgang zu finden, weil ja Schüler*innen auch nicht smoothed sind
301 mit dem Thema, sondern ja auch die Erwachsenen sehr herausfordern können an der
302 Stelle. Und auch helfen das irgendwie einzuordnen und geduldig zu sein und das
303 Gespräch eher zu fördern. Vielleicht die zwei Sachen.

304 **I #00:30:24-9#:** Du hattest relativ am Anfang gesagt, dass in einigen Runden auch
305 Lehrkräfte dabei sind, die das ablehnen, die dann vielleicht auch einfach fehlen in den
306 Runden. Wo siehst du Gründe, warum die das ablehnen?

307 **B #00:30:43-3#:** Also ich glaube das ist ganz/ Ich denke ganz klare Gründe sind
308 thematisches Desinteresse, ein wirkliches Desinteresse. „Warum soll ich mich denn damit
309 beschäftigen? Es gab vielleicht nichts in meinem Fachbereich.“, „Ich kenne niemanden.“
310 oder „Braucht mich nicht interessieren, tangiert mich nicht.“, das ist so das eine Spektrum.
311 Das andere ist das Politische. Ich glaube die eigene politische Haltung spielt auch eine
312 Rolle. Und ich glaube es gibt einige, die diese Themen für absolut abgedreht halten, im
313 Sinne von „Das gibt es nicht. Das will ich nicht sehen, damit will ich auch nicht umgehen.“.
314 Ich kann sie leider nicht fragen „Warum kommt ihr nicht?“. Ich kann nur an die Menschen
315 denken, die ich erlebt habe, wo ich das Gefühl bekommen könnte, du hast überhaupt kein
316 Interesse an dem Thema, die aber ganz klar mitreden wollten. Ich glaube das sind die
317 exotischen Einzelfälle an Ereignissen über die Jahre. Die bleiben sehr in Erinnerung, aber
318 das geht von, wenn die Jugendlichen Themen bringen dieses „Ich nehme dich nicht ernst,
319 wir machen doch hier nicht jeden Scheiß mit.“, das ist der eigene Umgang, den ich habe

320 „Ich verstehe es nicht also lehne ich es ab.“, „Ich weiß nichts darüber also lehne ich es
321 ab.“. Oder manchmal glaube ich, diese Angst, die Welt gerät aus den Fugen, wenn wir
322 Vielfalt denken, wenn wir darauf eingehen, wenn wir uns mehr auf Gefühle konzentrieren.
323 Es ist nicht mehr so gut greifbar. Zudem finde ich, sind einige Lehrkräfte auch in die
324 Richtung „Ich brauche die ganz klare rechtliche Vorgabe, erst dann richte ich mich
325 danach. Gibt es die nicht, dann mache ich nicht mit. Dann ist es nicht meine
326 Verantwortung.“. Manchmal denke ich, ist es auch ein Ablehnen des Themas, weil
327 Informationen, also ich nenne es mal Informationen in Anführungsstrichen, aber auch auf
328 die Menschen einströmen, wo ich sage die sind rotz, das ist Mist. Das ist nur die halbe
329 Geschichte oder es mir logisch, warum man dann manche Sachen nicht mehr einordnen
330 kann oder für albern hält oder so etwas. Ich weiß allerdings im Umkehrschluss nicht, weil
331 es gibt ja eigentlich eine Fürsorgepflicht, warum man sich dem entziehen kann mit
332 manchen Sachen. Das kann ich mir bis heute nicht erklären.

333 **I #00:33:45-1#:** Ja das ist eine spannende Frage.

334 **B #00:33:49-3#:** Ich verstehe das nicht. Das ganze Kollegium, wenn es um eine Person
335 zum Beispiel geht, dass sich alle darum kümmern müssen. Aber dieses Wahrnehmen
336 derjenigen, die sich kümmern, die eine offene, begleitende Haltung vielleicht auch haben,
337 die vielleicht zu unterstützen, auch da steckt doch Fürsorge drin. Oder sich einen blöden
338 Kommentar zu verkneifen oder genauso auch zu diskriminieren. Das ist ja etwas, was
339 junge Leute immer noch berichten, dass es Diskriminierung durch Lehrkräfte gibt, wo ich
340 denke, das widerspricht sich völlig. Ich kenne ganz viele, also ich muss auch sagen das
341 beruhigt mich immer, ganz viele wirklich fürsorgende Menschen, die das ernstnehmen,
342 die sich da auch durchwurschteln, auch wenn sie Fragen, Unsicherheiten, Ängste oder
343 wie auch immer haben. Die sich aber nicht die Geduld nehmen lassen. Die so ein
344 ehrliches Interesse haben aber auch sagen können „Jetzt wird es mir zu viel.“. Das ist ja
345 so auch ein gewisses Einverständnis. Und die gleichen das für mich immer wieder ein
346 bisschen aus. Also die Menge der Menschen dahingehend ist gewachsen, total, die
347 sensibler damit umgehen, bewusster. Wenn auch nicht diskriminierungsärmer oder ganz
348 oft ist die Problematik und da denke ich auch bei Fürsorgepflicht, warum wir bei
349 Diskriminierung weggeguckt? Auch das beobachten junge Menschen, dass weggeguckt
350 wird. Kapiere ich nicht, also vielleicht schon. Ich war ja auch einmal in der Schule, wenn
351 man es so nimmt und ich verstehe dann, wenn dann die Menschen sagen „Wir haben
352 auch den Kopf voll mit ganz anderen Sachen, die obenauf liegen.“, das ist logisch. Wir
353 hatten vor Kurzem erst eine Gesprächs- und Austauschrunde und da ist ganz klar die
354 Signale „Wir sind total überfordert, jetzt das Thema auch noch.“. Versteh ich so ein

355 stückweit, aber da muss ich mich auf diejenigen glaube ich ein stückweit verlassen, die
356 das begleiten und nicht dagegen schießen. Ich glaube, das ist es auch.

357 **I #00:36:17-3#:** Wenn wir jetzt gerade solche Angebote wie eine Fallarbeit oder so kleine
358 Austauschrunden betrachten, kannst du da eine Einschätzung dazu geben, auf welche
359 Initiativen das zurückgeht? Also eher so von Seiten einer Schulleitung oder eher von
360 einzelnen Lehrkräften?

361 **B #00:36:33-8#:** Hier ist es tatsächlich unterschiedlich. Der Großteil kommt wirklich aus
362 dem Bereich der Schulsozialarbeit oder von den Klassenlehrer*innen. Also ganz am
363 Anfang war es wirklich so, dass die, nein sogar noch eher. Ich würde damit beginnen zum
364 Beispiel wir hatten schon unser allererstes Transkind im Verein, es gibt immer die
365 allererste Person. Da war es so, da ist die Mutti mit dem Kind zu uns gekommen und hat
366 ganz klar gesagt „Ich brauche Unterstützung, weil mein Kind wechselt jetzt auf die
367 weiterführende Schule und mit dem Augenblick möchte das Kind gerne so, wie es sich
368 empfindet, auch dort sein können.“. Da haben wir die Mutti schon begleitet, in die Schule
369 auch. Das war ein ganz neues Thema letzten Endes und haben nur Gespräche geführt
370 mit Klassenleitung und der Schulleitung und der Mutti. Die hat es auch nicht leicht gehabt,
371 bis es einmal zu so einem Treffen kam. Also sie hat schon ganz klar „Sie machen ihr Kind
372 zu.“, also Gegenwind gehabt. Und dann ist ein Extremfall eingetreten, dass sie
373 Toilettenfrage aufkam und die Toilettenfrage, ich finde übrigens Medien sollten darüber
374 nicht mehr berichten, die zerreißen das nur, aber dieser junge Mensch ist nicht mehr auf
375 die Toilette gegangen, weil auf die eine Toilette konnte sie nicht mehr gehen und auf die
376 andere durfte sie nicht mehr gehen. Und das äußerte sich dann in nicht mehr gegessen,
377 nicht mehr getrunken und so weiter. Das wurde wahrgenommen, dieses hier verändert
378 sich etwas und die Mutter ist da auch ein bisschen Sturm gelaufen und ist richtig dolle
379 drangeblieben und da finden dann Gespräche statt, „Welche Möglichkeiten hat man denn
380 und wie können wir das vielleicht lösen?“. Und da war die Vorgabe „Okay, kann auf die
381 Toilette gehen des empfundenen Geschlechts, aber nur solange die anderen Eltern nichts
382 sagen.“, das spielt ja auch noch eine Rolle, die anderen Eltern. Aber da ist es so, die
383 wollten viel rechtliches Wissen, was darf ich und was darf ich nicht? Da gibt es bis heute
384 keine ganz klaren Vorgaben in dem Sinne, worauf man einfach einmal zurückgreifen
385 kann. Oder man googelt beim Kultus „Was darf ich, was darf ich nicht?“, wäre vielleicht
386 etwas Einfaches. Und da ist es so, dass die Schulleitung zum Beispiel ganz klar
387 beschlossen hat und ins Lehrer*innenkollegium gegeben hat „Dieses Kind wird bei dem
388 gewünschten Vornamen angesprochen und dann gilt das.“. Wenn das die Schulleitung
389 dann zum Beispiel nicht macht, ist es für jeden „Mache ich so, wie ich das möchte.“ und
390 von der Seite her kann ich sagen, meistens versuchen das die Lehrkräfte. Und auch „Wie

391 kann ich es unterstützen?“, wenn es zum Beispiel in der Klasse Stress gibt und so weiter,
392 die kommen auf uns zu. Wenn es um diese ganzen rechtlichen Dinge geht „Wo kann ich
393 den Namen verwenden? Wo kann ich es eintragen? Wo mache ich vielleicht etwas falsch
394 oder richtig?“ und so weiter, da kommen dann eher die Schulleitungen fragen. Nicht
395 zwingend im Sinne von „Kommt einmal vorbei, da reden wir einmal.“, sondern da ist es
396 ein Telefonat, da sind es Emails und so weiter, also wo wir sozusagen von außen
397 unterstützen. Und dann geht das über eher, also der S auch total aktiv, so diese
398 Begleitung von den Lehrkräften, von den Schulsozialarbeiter*innen an der Stelle, wenn
399 sie einen jungen Menschen begleiten. Da einfach auch klarzukommen oder auch
400 mitzuhelfen. Deswegen würde ich sagen, Schulsozialarbeit steht oben als
401 Hauptanfragende, dann kommen die Lehrer*innen und dann die Schulleitungen und bei
402 den Schulleitungen ploppt es aber auch eher einmal so auf, dass die Schulleitungen ganz
403 klar sagen „Nein, will ich nicht!“. Also da ist das Spektrum auch ganz groß, obwohl ich
404 finde, das öffnet sich auch immer mehr. Man muss halt mutig sein und einen Umgang
405 damit finden. Das ist die Herausforderung. Und vielleicht auch gegen das ganze
406 Kollegium.

407 **I #00:41:21-9#:** Gut, da spielen dann auch einfach viele Faktoren eine Rolle. Was sonst
408 so in der Schule los ist und was die vielleicht auch mit anderen Themen für Erfahrungen
409 gemacht haben und wenn die da merken „Ich laufe hier in meinem Kollegium gegen
410 Wände.“, werden die sich vermutlich nicht noch so ein heißes Thema, will ich jetzt einmal
411 sagen, heranziehen und dort wieder riskieren//

412 **B #00:41:41-4#:** //Ja. Manche, muss ich sagen, haben dolle den Mut, die eine klare Stirn
413 bieten. Also manchmal habe ich auch ganz großen Respekt, wenn Schulleitungen oder
414 auch Lehrkräfte sich krass deutlich für den Menschen einsetzen und auch über
415 angenommene Grenzen hinaus. Und das braucht Mut, totalen Mut. Aber da können wir/
416 Wir unterstützen dahingehend, dass wir sagen „einfach anrufen“, das ist das Einfachste.
417 Oder wir brainstormen einmal gemeinsam darüber, ohne zu sagen „Ihr müsst jetzt das
418 und das und das machen.“. Das empfinde ich an der Stelle auch ein Stückweit zu viel, weil
419 man immer fragen muss „Was kannst du innerhalb deiner Rolle auch tun? Wo fühlst du
420 dich sicher? Wo brauchst du noch Unterstützung?“ und so weiter. Dementsprechend
421 gestaltet sich es auch, welche Informationen werden dann noch nötig oder zum Beispiel
422 hänge ich mich dann auch ans Telefon und telefoniere mit dem Landesamt für Schule und
423 Bildung oder setze mich damit auseinander, wie es im Kultus gerade ist. Kultus plant
424 eigentlich auch eine Broschüre rauszugeben so zu trans* sein in der Schule. Das ist ganz
425 interessant, das ist so ein erstes, ich bin total gespannt, was darin steht, so ein erstes
426 Positionieren. Oder welche Möglichkeiten gibt es dahingehend zu sagen „Kennt ihr eine

427 Schule, die das schon einmal gemacht haben? Könnt ihr einen Kontakt herstellen?",
428 solche Sachen. Damit können wir helfen, weil wir sind auch nicht in dem Alltag Schule
429 ständig dabei, das heißt, da helfen sich, so blöd wie es ist, wie in den Projekten, Peers
430 einander am besten. Kann ich einmal die andere Schulleitung anrufen, die das schon
431 einmal gemacht haben? Was ist denn passiert, als du das gemacht hat?

432 **I #00:43:37-4#:** Ja so ein gegenseitiger Austausch stärkt dann oder kann auch unheimlich
433 bestärken.

434 **B #00:43:41-6#:** Ja. Und es wird von untereinander, das hätte ich nicht gedacht, sehr
435 wenig gewusst. Also in einer Stadt heißt das nicht automatisch, dass die/ Also ich dachte
436 ja immer, die sitzen vielleicht einmal zusammen oder so etwas, die Schulleiter oder die
437 tauschen sich aus oder sind irgendwie vernetzt. Aber da muss man manchmal Brücken
438 schlagen.

439 (...)

440 **I #00:44:24-6#:** Wie würdest du jetzt, aus deiner Perspektive heraus, die strukturellen
441 Bedingungen an unseren Schulen hier im Einzugsgebiet einschätzen? Gibt es Schulen,
442 die geschlechtliche Vielfalt ermöglichen, die so ein bisschen einen Raum für die
443 Schüler*innen bieten, sich dort frei zu entfalten?

444 **B #00:44:48-6#:** Also es gibt Schulen, die haben absolute Berührungspunkte durch ihre
445 Schüler*innen, da ist Vielfalt an sich ein aktuelles Thema oder es wird einfach gelebt. Also
446 es gibt, im Moment, also es ist nicht unsichtbar, sondern die Menschen sind da und die
447 haben über Jahre schon einen gewissen Umgang damit gefunden. Da ist trans* sein, zum
448 Beispiel welcher Weg steckt dahinter, keine Neuigkeit. Ich finde es werden aus kleinen
449 Sachen immer große strukturelle Probleme gemacht, die aber, glaube ich, auch wichtig
450 sind. Wenn man die einmal hat für sich, also geklärt hat, dann gibt es eine gewisse
451 Orientierung. Ich würde aber sagen, Vielfalt, gerade Geschlechtsvielfalt, ist grundlegend
452 nicht durchdacht. Da müssen wir nicht über Toiletten diskutieren oder mit dem „Was
453 mache ich denn wie sichtbar?“, da geht es doch schon los. Auf der anderen Seite gibt es
454 so Regelungen, also von denen auch berichtet wird von Lehrkräften, wo ich manchmal
455 frage, das teilt ganz klar ein, „Wir müssen uns nach männlich und weiblich richten.“, sei es
456 auf der Klassenfahrt die Zimmereinteilung, über die Toilettenfrage, über die Bewertung
457 beim Sport und so weiter. Wobei ich sagen muss, es weicht sich manchmal auf. Gerade
458 Bewertungen im Sport. Welche Möglichkeiten gibt es da? Also auch ins Gespräch zu
459 gehen hat da oftmals schon geholfen, also wo die jungen Menschen mit ihren
460 Sportlehrer*innen ins Gespräch gekommen sind und da gute Lösungsmöglichkeiten im

461 Rahmen dessen gefunden wurden, was unkompliziert war. Ansonsten würde ich sagen,
462 wenn es mit reinzählt, ich finde diese Sichtbarkeit von Vielfalt der Themen, dass sie
463 Realität sind und zum Leben dazugehören, in den notwendigen Arbeitsmaterialien total
464 bescheiden. Also wir durften damals an dem Orientierungsrahmen für Familien- und
465 Sexualerziehung mitschreiben und unsere Sachen mit hineingeben. Der lag dann zwei
466 Jahre in der Schublade beim Ministerium und es war krass, was sie rausgestrichen
467 haben. Der ist sozusagen, ich weiß gar nicht, ob ich das sagen darf, der ist so abgespeckt
468 worden, damit das auch die Christdemokraten absegnen. Das wurde uns mitgeteilt, wo
469 ich denke "Echt? Okay, ja ist in Ordnung. Aber wenigstens ein kleiner Schritt vorwärts."
470 Ich denke es ist auch im Rahmen der letzten Legislatur oder der jetzigen Legislatur der
471 Regierung, dass wir einen Landesaktionsplan haben in Sachsen zum Beispiel, also diese
472 Sichtbarkeit, Akzeptanz zu fördern, glaube ich, die kommt auch in den Einrichtungen an.
473 Dass da immer etwas strukturelle Veränderungen dahinterstehen müssen. Aber es sind
474 alles unglaublich menschliche Themen. Das ist nicht „Wie barrierefrei kann man ein
475 Schulgebäude gestalten?“ oder so etwas, sondern das sind so menschliche Themen, wo
476 alle im einzelnen entscheiden, wie kann ich das unterstützen. Da geht es um die Haltung
477 der Einzelnen, diese Sorgen spielen dabei die größte Rolle und das kann ich nicht
478 strukturell lösen. Aber man könnte wenigstens ein paar Wege ebnen. Ich finde strukturell
479 gesehen ist es ganz schwierig, also aus meiner Erfahrung sehr subjektiv heraus, ist es
480 ganz schwierig, wenn zum Beispiel eine Schulleitung etwas machen will, braucht zum
481 Beispiel eine Information, weiß nicht, an wen sie sich direkt wenden soll. Ans
482 Kultusministerium, ans Landesamt oder die Regionalstelle vom LaSuB. Wer ist
483 Ansprechperson für bestimmte Themen? Da gibt es keine Sichtbarkeit. Und dann auch
484 unterschiedliche Antworten der Personen in den Institutionen, wie mit einer bestimmten
485 Situation umgegangen werden muss. Zum Beispiel „Darf der Name auf das Zeugnis oder
486 nicht?“. Und da muss ich sagen, da fehlt es mir an Transparenz. Dieses „An wen kann ich
487 mich wenden?“, das habe ich mir so über die Jahre ein Stückweit erarbeitet. Wen kann ich
488 ansprechen, wen frage ich, der mich auch weiterleiten kann, wo ich genaue Informationen
489 herbekomme? Weil sie mit dem Thema schon versucht haben umzugehen. Und da muss
490 ich sagen, das finde ich erschwert es und dann auch solche Geschichten wie die
491 Empfehlung, nicht zu gendern. Das kommt einmal aus dem Kultusministerium, dass ich
492 vorher nie zu den Themen geäußert hat, so seit Jahren. Oder wo wir wissen, es ist
493 schwierig an der Stelle da eine Sensibilität zu schaffen und jetzt passiert da gerade
494 irgendwas und mir sind die Gründe noch nicht ganz schlüssig. Aber ich denke auch, um
495 manches wurde sich da auch einfach noch nicht gekümmert oder konnte vielleicht auch
496 nicht. Aber ich denke, das wird immer mehr, einen Umgang zum Beispiel mit trans*
497 Jugendlichen mit all den Möglichkeiten, die Personen unter 18 haben. Die Gegebenheiten

498 ein bisschen anzupassen, dass die jungen Menschen das auch ein Stückweit leben
499 können. Und wenn eine Einrichtung sagt deinen Namen verwenden hier in der Schule
500 geht nur, wenn du ein entsprechendes Ausweisdokument hast, das ist doch Mist, weil ich
501 vor 18 nichts ändern kann, weil dann bin ich raus aus der Schule, vielleicht. Und
502 manchmal helfen so einfache Sachen. Wenn die geregelt werden könnten auch, dass ein
503 junger Mensch vielleicht auch besser lernen kann, mit weniger Belastungen auch. Also
504 Schule, Mitschüler*innen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Eltern können Druck wegnehmen.
505 Weil das letzten Endes alle sowieso im Kopf haben und da glaube ich, warten viele
506 strukturelle Sachen auch ein Stückweit. Aber dieses sich untereinander nicht kennen, wer
507 hat schon Erfahrung also wie gesagt, ich dachte es ist besser vernetzt.

508 (...)

509 **I#00:52:05-8#:** Noch einmal kurz in die Schulen rein. Sind dir Schulen im Umkreis
510 bekannt beziehungsweise habt ihr vielleicht auch Schulen, die auf euch zukommen und
511 jetzt unabhängig von einem Projekt, einem Workshop mit Schulklassen irgendwelche
512 konstanten Angebote geschaffen haben? Vielleicht auch Präventionsangebote, eben um
513 Diskriminierungen ein Stückweit entgegenzuwirken?

514 **B #00:52:30-2#:** Das wäre schön. Also vieles geht über die üblichen, jährlichen
515 Toleranztage nicht hinaus. Es gibt aber und ich finde das läuft vielleicht so ein bisschen
516 darunter, es gibt Schulen, die jedes Jahr anfragen „Könnt ihr kommen?“, regelmäßig. Das
517 hängt auch den Lehrkräften, die sagen „Ich möchte, dass ihr jedes Jahr kommt, in meine
518 achten oder neunten Klassen.“. Da muss ich sagen, das empfinde ich schon ein bisschen
519 als ein gewisses Präventionsangebot oder Aufklärungsangebot. Es gibt, denke ich, nur so
520 kleine Dinge wie Sichtbarkeit, also Sichtbarkeit der Themen durch die Regenbogenfahne.
521 Aber das ist eher im Bereich der Schulsozialarbeit, die das nach außen tragen und
522 sichtbar machen, das erlebe ich bei Lehrkräften weniger. Und wir haben jetzt eine, das
523 läuft aber erst, wir haben eine Schule, auch initiiert von der Schulsozialarbeit, da ist es so,
524 die kennen ihre Leute gut, in dem Sinne die vielleicht sagen „Okay, wir wollen mehr zu
525 dem Thema machen.“. Also das muss denke ich auch von den Schüler*innen kommen,
526 das ist das eine. Man kann ein Angebot machen und gucken wird es wahrgenommen,
527 aber schöner ist es tatsächlich, wenn junge Leute sagen „Wir möchten etwas machen.“,
528 die schon ein bisschen Feuer und Flamme sind. Und da wächst eher gerade das mit einer
529 klaren Anfrage „Können wir vielleicht einmal im Monat so ein AG Angebot machen?“. Im
530 Vergleich zu zum Beispiel RosaLinde, die haben ja die Regenbogen-AGs an der Stelle,
531 wir bieten das jetzt nicht an und sagen „Wir machen das.“, aber wenn eine Einrichtung
532 kommt und fragt „Könnt ihr ein regelmäßiges Angebot machen?“, dann begleiten wir das

533 gerne mit. Manchmal, das gab es in den Jahren auch schon, dass wir sozusagen ein
534 Ganztagsangebot mitgestaltet haben, zum Beispiel rund um Sexualität, wo es dann
535 einmal im Monat oder einmal in der Woche war, dass wir über einen bestimmten
536 wöchentlichen Zeitraum zu den Themen rund um Sexualität ins Gespräch gekommen
537 sind, mit so einer kleinen Gruppe. Aber ansonsten nein. Was wir eher machen ist, zu
538 sagen, wir unterstützen das, brauchst du Materialien? Zum Beispiel hier das Gymnasium,
539 da haben wir auch einen Workshop gemacht. Die hatten also auch eher so wie so eine
540 Workshopwoche, haben sich mit verschiedenen Themen auseinandergesetzt und waren
541 sehr initiativ, das heißt auch, sie müssen das ganze sowieso präsentieren, am Tag der
542 offenen Tür so in der Art, aber die sich da mehr hinein gefitzt haben und da gucken
543 wollten wie ist es bei uns an der Schule und wo wir sagen können „Wir stellen euch
544 Materialien zur Verfügung, sagt was ihr braucht.“. So ganz unkompliziert, bevor man
545 einkaufen gehen muss oder diese großen Hürden, ich mache die Themen sichtbar und
546 muss dafür total viel Geld in die Hand nehmen, das ist vielleicht das, wo wir sagen
547 können, das können wir unterstützen. Aber ansonsten würde ich sagen präventiv,
548 kontinuierlich? Also ich lasse mich gerne eines Besseren belehren, weil ich kenne auch
549 nicht alle Einrichtungen. Die, die vielleicht das sowieso machen, die laden uns vielleicht
550 gar nicht ein, weil sie selber fit sind, kann ja auch sein.

551 **I #00:56:18-4#:** Aber ihr werdet dann schon eher mit diesem Interventionsansatz
552 angefragt?

553 **B #00:56:23-8#:** Nein, also es gibt so Brandlösch-Geschichten, aber die sind selten.
554 Selten dahingehend, also man muss es ein bisschen trennen. Brandlöschgeschichten
555 sind zum Beispiel auch „Wir haben totale Umgangsprobleme miteinander.“. Nehmen wir
556 mal zum Beispiel Grundschule, wenn es so um Schimpfworte geht. Also Hintergrund war
557 „Schwule Sau, wo kommst du her?“ und wieviel sexualisier ist und so weiter und da ist es
558 so „Wie denn miteinander umgehen? Wir müssen einmal etwas machen und könnt ihr
559 einmal kommen?“. Oder wenn es zum Beispiel eine geoutete Person in der Klasse gibt
560 und es ist ganz schwierig, dann kommen wir auch, um es von der Person so ein bisschen
561 wegzuholen. Aber ich würde auch sagen, der Großteil der angefragten Veranstaltungen
562 sind wirklich mit dem Gedanken mehr zum Thema sagen. Von jemanden externen wird
563 das anders angenommen und auch die können es vielleicht besser, weil sie drinstecken
564 und auf der anderen Seite den jungen Leuten auch einen Schutzraum geben. Wir machen
565 die Projekte ja möglichst ohne Lehrkräfte zum Beispiel, um da so darüber ins Gespräch
566 zu kommen, was sie vielleicht mit den Lehrkräften nie machen würden. Deswegen würde
567 ich sagen, so richtige dolle Brandlöschgeschichten vielleicht beim Outing in der Klasse
568 mitbegleiten oder so oder einmal einen Workshop machen, um vorzufühlen „Wie ist denn

569 die Klasse drauf?" bevor sich jemand outet, das zählt für mich auch mit darunter. Die sind
570 im Vergleich weniger. Wir sind hauptsächlich Ergänzung zum Unterricht und zur
571 Förderung des Miteinanders. Es ist ein interessantes Thema, es ist wichtig, das sind
572 Hauptbegründungen.

573 **I #00:58:25-2#:** Noch eine abschließende Frage zu diesem Bereich Schule oder auf
574 dieser Ebene Schule. Du hast viel erzählt, was es vielleicht auch bedarf. Aber gibt es
575 noch irgendetwas, wo du sagst das müsste auch flächendeckend einfach etabliert sein,
576 um Ängsten und Befürchtungen von Schüler*innen so ein Stückweit entgegenzukommen
577 und zu sagen wir haben hier einen förderlichen Raum und ihr könnt euch hier ohne
578 Bedenken outen?

579 **B #00:58:53-9#:** Also ich finde, den braucht es im Freizeitbereich eher als in der Schule.
580 Das ist vielleicht so das erste, weil da kann ich freier wählen, in die Schule muss ich
581 gehen. Ich finde Safe Spaces, ich sage einmal, wenn es nur um queere Jugendliche geht,
582 finde ich es schön, wenn es Safe Spaces gäbe. Aber auch ein Unterstützen von Initiativen
583 Gedanken von jungen Leuten. Also wenn sie für das Thema Akzeptanz dahingehend
584 etwas machen möchten oder so, dann finde ich sollte es mehr Unterstützungsangebote
585 geben. Oder wir machen gemeinsam etwas sichtbar oder man geht zu Veranstaltungen.
586 Ich würde mir das in Schule auch wünschen, aber da ist die Frage, wie weit kann man
587 einen Safe Space garantieren? Weil der Safe Space geht ja nicht erst wenn ich zur Tür
588 eintrete los, mit den vier Wänden ringsum, sondern auch schon auf dem Weg dahin. Oder
589 wie kann ich das begleiten, wenn darüber geredet wird? Das steht und fällt aber mit den
590 Menschen, die dahin gehen. Es braucht immer so Backups, so Gruppen. Es ist, glaube
591 ich, einfacher in einer Gruppe gemeinsam zu sein, da hält man vielleicht auch blöde
592 Sprüche aus oder so etwas, als wenn man einzeln beginnt. Aber ich würde mir tatsächlich
593 wünschen, für die einzelnen Personen an sich, dass sie ganz gezielte Ansprechpersonen
594 haben, denen sie vertrauen können. Das wäre, glaube ich, der allererste Schritt. Wo kann
595 ich mich hinwenden? Was sehe ich, ohne dass die Person einfach gesagt hat, wie sie
596 denkt, dass ich entscheiden könnte, vertraue ich mich an oder nicht, weil ich keine Angst
597 haben müsste. Und ich glaube da/ Ich habe großes Vertrauen verloren in
598 Beratungslehrkräfte. Die sehe ich persönlich nicht an der Stelle als „Gehe zu der
599 Beratungslehrkraft, die wird die helfen.“ also so eine blinde Annahme. Das habe ich in den
600 Jahren so dermaßen anders erlebt, das würde ich nicht mehr pauschal sagen. Aber es
601 braucht die Anlaufstelle, es braucht die Person im einzelnen, mit der kann ich darüber
602 reden. Das muss ich beizeiten irgendwie merken können, ohne dass ich vielleicht auch
603 ganz gezielt danach suche. Auf der anderen Seite braucht es also so Themen wie
604 Sichtbarkeit. Also wir haben jetzt Tüdelü letztes Jahr gemacht, an einem öffentlichen Ort,

605 alle konnten kommen und trotzdem wurde so eine sichere Atmosphäre empfunden,
606 außerhalb der Vereinsräume, außerhalb einer bestimmten Gruppe. Und das gestaltet
607 sich, wenn man das Thema Akzeptanz, wie geht man miteinander um, so ganz allgemein
608 ein bisschen hervorholt und sich darin Menschen wiederfinden können, die verschiedene
609 Merkmale haben. Das ist jetzt nicht nur in Bezug auf Orientierung und Identität, sondern
610 wo sie einfach erleben, hier gehen wir gut miteinander um. Solche Orte braucht es und
611 das kann auch von mir aus in einer AG sein. Das kann auch in einer Austauschrunde
612 sein, das kann auch einfach nur auf dem Schulhof an einem ganz bestimmten Ort sein,
613 wo jeder weiß, wenn ich mich hierhin setze, dann darf mich niemand beleidigen oder
614 andersrum ich darf niemanden beleidigen, ich spinne, so in die Richtung. Und ich würde
615 mich total freuen, ich glaube so im Rahmen der Schulsozialarbeit geht das vielleicht
616 einfacher, weil es auch trägergebunden ist, oftmals, so mit Trägern die auch Offene
617 Kinder- und Jugendarbeit vielleicht machen, wenn das Hand in Hand gehen würde.
618 Vielleicht auch einen Safe Space in einem Jugendclub zu haben, wo man sagen könnte
619 „Okay, ihr Menschen aus der Schule ihr wollt euch gerne treffen, das machen wir da und
620 da.“. Das fände ich gut. Man könnte auch, finde ich, an der Schule einmal so Aktionstage
621 mitgenießen. Weiß ich nicht, ob das alle Schulen machen, ich denke einige vielleicht, aber
622 zum Beispiel jetzt so Tag gegen Homo-, Transphobie, Interphobie et cetera, also
623 mittlerweile mit den Abkürzungen. 17. Mai, so einen Rainbow-Flash in der Schule oder
624 nur thematische Sichtbarkeit und das regelmäßig, wird auch zum Alltag. Das kann einen
625 auch zum Hals raushängen, aber das ist einfach da, sichtbar und es ist ein Statement
626 gegen Diskriminierung und das braucht es einfach, immer einmal sichtbar. Also nicht nur
627 Angebote für die Menschen, sondern ich glaube, ganz konkret, auch immer wieder ein
628 Statement gegen menschenrechtsverachtende Dinge, gegen Diskriminierung in
629 Kombination mit „Was ist unser Selbstverständnis?“. Ich glaube da haben auch viele
630 Einrichtungen, egal ob Schule oder Kinder- und Jugendarbeit, Nachholbedarf. Was ist
631 mein Selbstverständnis? Was ist mein Schutzkonzept? Eine Schule mit Schutzkonzept,
632 ich weiß, das dauert Jahre aber der Aufwand (klatschen)//

633 **I #01:04:16-7#:** //Lohnt sich.

634 **B #01:04:18-7#:** Weil, es ist so schwierig, aber es wären alle beteiligt daran und es
635 werden alle oder andersrum, die, die mitmachen, die tragen das jahrelang mit, mit einem
636 Enthusiasmus und stehen dafür ein, ein Stückweit und das ist bemerkenswert. Wenn wir
637 da irgendwann einmal hinkommen, es gibt ein Schutzkonzept und junge Menschen fühlen
638 sich dadurch auch geschützt und bei manchen Sachen im Recht, wo Erwachsene sagen
639 „Nein, das mache ich nicht mit so einen Scheiß.“. (lachen)

640 (...)

641 **I #01:05:02-7#:** Jetzt habe ich noch den Komplex dieser übergeordneten Ebene im Land
642 Sachsen. Du hast jetzt schon einiges angesprochen, mit diesem Landesaktionsplan, den
643 Orientierungsrahmen, wo ihr in diesen Prozessen ja auch beteiligt wart. Ich würde jetzt
644 noch einmal ein Stück weg von dem Inhalt, von der Bewertung gehen, sondern die
645 konkrete Frage an dich, was wünschst du dir auf dieser Ebene strukturell? Vielleicht auch
646 wie der Landesaktionsplan anders gestaltet werden kann? Was braucht es dort konkret?
647 Mit Hinblick auf Schulen aber auch für eure Arbeit?

648 **B #01:05:43-5#:** Naja das ist gerade eine schwierige Sache, der wird ja jetzt
649 fortgeschrieben, der Prozess ist gerade ja losgegangen letzten Endes. Als der
650 Landesaktionsplan, wir durften den ja mit, da muss ich sagen, da sind gute Sachen darin
651 verankert für das erste Mal. Ich wünsche mir ganz sehr, es wurden ja Studien gemacht,
652 sei es die Hasskriminalitätsstudie, sei es jetzt eine Befragung zu Lebenslagen von
653 queeren Menschen hier in Sachsen, da kommt die Auswertung aber noch, dass damit
654 gezielt und bewusst gearbeitet wird und zwar dahingehend, dass nicht nur Forderungen
655 aufgemacht werden sondern die Sachen, die im Landesaktionsplan festgeschrieben
656 worden sind und auch werden, dass diese, ich würde sagen, konkreter drinstehen
657 müssen. Mit einem konkreten Auftrag und was ist das Ziel. Für das erste Mal Schreiben
658 im Land Sachsen ist es in Ordnung, aber wir haben alle gemerkt, wie schwierig das ist,
659 manche Sachen zu erreichen und auch der Wunsch es muss von unten heraus passieren.
660 Das ist echt schwierig. In manchen Bereichen klappt das gut, aber wir merken auch bei
661 manchen Sachen wäre es toll, wenn es Vorgaben gäbe. Und da würde ich mir wünschen,
662 dass zum Beispiel der Bereich des Kultusministeriums, wo so Aufklärung an Schulen et
663 cetera gar nicht so extrem mit bedacht ist. Es sind andere Bereiche im LAP, aber dass
664 zum Beispiel da wirklich gute, vielleicht Regelungen oder Handlungsanweisungen
665 formuliert werden könnten, die Orientierung geben. Ich kann mir es ehrlich gesagt nicht
666 vorstellen, ich erwarte eher Ablehnung als Fortschritt, aber dass eben solche Dinge mit
667 fest verankert sind. Wie werden zum Beispiel trans* Jugendliche unterstützt? Was können
668 Schulen machen, ganz konkret? Dass sie es sich nicht selber erarbeiten müssen, sondern
669 dass es einfach klar ist, hieran orientiere ich mich. Es gibt einen Leitfaden, es gibt gute
670 Handreichungen, die nicht von irgendjemanden erstellt sind, sondern in Zusammenarbeit
671 mit den Expert*innen und das sind ja in Sachsen mittlerweile viele. Ich würde mir
672 tatsächlich auch ein Stückweit wünschen, aber das ist wirklich nur Wunschdenken, dass
673 Schulen oder auch dass Schulsozialarbeit da viel mehr Zeit und vor allem Mittel zur
674 Verfügung stehen, Räume zu gestalten. Sei es eine Aktion zu unterstützen, sei es Leute
675 sich einzuladen. Also ich habe mich gefreut über es gibt mehr Geld, pandemiebedingt,

676 aber das ist trotz alledem immer noch unglaublich viel Arbeit, was man schaffen muss und
677 das klingt nicht wie „Wir freuen uns, wir sind total entlastet.“ sondern da steckt ein großer
678 Auftrag dahinter, wo man vielleicht sagen kann man macht manches einfacher, man
679 unterstützt manches vielleicht auch von mir aus finanziell schneller, wenn sich eine AG
680 gründen möchte dazu oder wenn bestimmte Tage ins Leben gerufen werden. Und ich
681 würde mir auch ganz sehr wünschen, dass die Schülerräte mehr mit einbezogen werden.
682 Also ein Mitspracherecht junger Menschen in Bezug auf den Landesaktionsplan. Bin ich
683 gespannt, die kommen aus einem Bereich, aber es sind junge Menschen und es braucht,
684 finde ich, so Vertretungen, die auch ganz klar sagen „Das fordern wir!“, weil man könnte
685 sagen, junge Leute sind die Zukunft und so weiter, aber das sehe ich nicht. Also wir
686 werden als Vereine jetzt zum Beispiel gefragt „Was wollen sie gerne mit reinnehmen
687 unbedingt? Was sehen sie als wichtig?“, aber es sind auch eigentlich die
688 Interessenvertretungen der jungen Menschen, die dort gefragt werden müssen. Und da
689 gibt es einige Aktive. Da bin ich gespannt, ob das passiert. Und ich würde mir, dadurch
690 dass der Landesaktionsplan sich ja auf viele Bereiche aufteilt, sei es Polizei, sei es Pflege
691 zum Beispiel, dass das weiter intensiv ausgebaut wird. Manche Ansätze sind einfach gut,
692 sind ganz langsam losgelaufen, aber ich glaube wir sind ursprünglich nicht dort, wo wir
693 sein wollten, als diese Forderungen aufgemacht worden. Das liegt jetzt nicht
694 ausschließlich an uns, also überhaupt nicht, weil auch da sind viele Sachen seitens der
695 Ministerien. Manchmal denke ich, stehen die sich selber im Weg. Und da würde ich mir
696 wünschen, dass es einfach ein Stückweit schneller voran geht, aber wir sind ja
697 Beiratsmitglied und das seit letztem Jahr. Der Beirat war auch ein ganzes Stückweit in
698 sich geschlossen. Jetzt wurden alle Initiativen mit dazu genommen, wo ich denke, sonst
699 haben wir Sachen nur mit weiter/ Also wir hatten eine vertretende Person. Mit Leipzig,
700 Dresden, Chemnitz, sozusagen wir als Vereine haben jemanden da bestimmt damals in
701 dem Prozess, der mit hineingeht und so weiter und dann ist das immer schleppend
702 gewesen. Oder bis Informationen kamen. Letztes Jahr haben sie das geöffnet und mit
703 eingeladen, dadurch ist die Vielfalt ein Stückweit größer und ich bin wirklich gespannt, wo
704 sich das hinentwickelt, damit wir das mit konkretisieren können ein Stückweit, aber der
705 Prozess geht gerade erst los und ich persönlich warte noch ein bisschen oder beobachte
706 mit Argusaugen, weil ich kenne diesen Prozess von der Strukturanalyse an, mit was
707 wollte denn eigentlich die Regierung. Es gibt Parteien, die das in den Koalitionsvertrag mit
708 eingebracht haben. Wo sollte das hingehen, wie wurde damit umgegangen? Und da
709 aktuell ist es noch ein bisschen so „mal gucken“. Wichtig ist es aber auf alle Fälle, dass
710 der fortgeschrieben wird, ohne Frage, aber ich finde mit Mitwirkung eines größeren
711 Interessent*innenkreises und ich bin wirklich sehr gespannt. Dreh- und Angelpunkt wird

712 die Lebenslagenstudie sein. Und die kommt viel zu spät. Das ist so Offtopic, die wollten
713 sie schon viel, viel eher machen. Das meine ich.

714 **I #01:12:57-0#:** Wann ist dort mit den Ergebnissen zu rechnen?

715 **B #01:13:00-4#:** Ende des Jahres war die fertig, die kommt glaube ich im, jetzt haben wir
716 die nächste Sitzung, da wird sie glaube ich noch nicht vorgestellt, aber die kommt
717 definitiv. Sichtbar wird sie im Frühjahr 2023.

718 (...)

719 **B #01:13:26-3#:** Wir sind froh, dass es so einen Landesaktionsplan gibt, das ist eine
720 große Sache. Das finde ich schön. Aber wir wissen auch einfach, dass die Ministerien, die
721 politische Arbeit, die Akteur*innen, die dahinterstehen, das ist nicht einfach und die
722 Mühlen mahlen einfach langsam. Aber wir dürfen immer mitgestalten, das ist gut. Das
723 würde ich mir auch gar nicht anders wünschen. Wenn das irgendwie anders käme,
724 obwohl wir uns nicht sicher sind, ob das so bleiben wird. Das ist fast jedes Jahr ein
725 Wanken, nicht nur ob genug Geld da ist. Aber auf der anderen Seite auch, wir rechnen
726 straff damit, dass wir mit jeder Wahl Veränderungen haben.

727 (...)

728 **B #01:14:20-6#:** Auf der anderen Seite kann man auch sagen die Töne sind auch straffer
729 geworden. Also ich würde sagen, manche Vorurteile sind jetzt wieder da, die hatten wir
730 weg. Also manche Einstellungen sind auch schärfer und auch Bewegungen, die ganz klar
731 gezielt dagegen, die sind schon mehr geworden. Also je mehr Diskurs passiert, über
732 Medien, jeder hat eine Meinung dazu und je weniger man darüber ins Gespräch kommt,
733 wo andere auch sagen können das ist keine Meinung, umso schwieriger wird es mit dem
734 Thema auch. Also es ist so, der Wind, die Brise ist steifer geworden, finde ich, auch bei
735 jungen Leuten.

736 (...)

737 **B #01:15:18-8#:** Ich denke immer, wir waren schon einmal schlimmer, so schlimm
738 werden wir nicht, das können wir verhindern. Es macht trotzdem Spaß, es entwickelt sich.
739 Bei den ganzen Fragen kann ich nur sagen, es entwickeln sich alle mit, sei es
740 Einrichtungen, sei es Menschen, die Menschen begleiten. Wir müssen bei den Themen
741 selber auch dranbleiben oder Dinge einordnen oder gucken, wie stehen wir dazu. Das ist
742 eine Standpunktfrage manches auch. Weiß ich nicht, wo wir uns da noch hin entwickeln,
743 da bin ich wirklich gespannt.

744 **I #01:16:04-1#:** Ich bin mit meinen Fragen am Ende. Hast du noch irgendeine
745 Anmerkung, eine Frage, irgendetwas, was du gerne noch loswerden möchtest?

746 (...)

747 **B #01:18:03-7#:** Dieses „Wir haben hier jemanden“, das ist seit dem Raus aus dem
748 Lockdown, rein wieder in die Schulen, deutlicher, das definitiv. Ich wollte noch einmal
749 nach etwas gucken. Wir wollten uns nämlich zusammensetzen, weil wir so eine
750 Handreichung für Umgang mit, es bezog sich ausschließlich auf trans* jungen Menschen
751 in der Schule. Das Interessante ist tatsächlich, dass rauskam dabei, dass das Kultus
752 selber eine Broschüre plant. Keiner wusste davon und dass man tatsächlich hier gucken
753 muss, wo geht das hin, damit es nichts Doppeltes wird, weil es wird auch eine
754 Finanzierung gebraucht letzten Endes. Dieses Schauen, bringen wir jetzt noch etwas oder
755 nicht, wird das dann vielleicht ein Gegenspieler unter Umständen? Also es ist gerade so
756 ein Abwägen. Wir würden das gerne, weil es das braucht und was macht das Ministerium,
757 was passiert da? Und wer macht das eigentlich? Ich bin gespannt, was sich einfach da
758 tut.

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt haben.

Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Mittweida, den 05.05.2022

Samantha Uhlig