

**Esse aut non esse -**

**Affirmation und Subversion intergeschlechtlicher Existenzen in der Schule**

Vom Fachbereich Sozialwissenschaften  
der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität, Campus Kaiserslautern  
zur Verleihung des akademischen Grades  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)  
genehmigte

**D i s s e r t a t i o n**

vorgelegt von

Tristan Wiedemann M.A.

Tag der Disputation:	20.12.2023
Dekan/in:	Prof. Dr. Michael Fröhlich
Vorsitzende/r:	Prof. Dr. Shanley E. M. Allen
Gutachter/in:	1. Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs 2. Prof. Dr. Hannes Saas

**DE 386**

Februar 2024

*Meiner Mutter zum Dank für alles Gute, was sie mir ermöglicht hat.*

† 26.12.2021



*„Das erste Glück eines Kindes ist das  
Bewusstsein, geliebt zu werden.“*

Don Bosco

# Inhaltsverzeichnis

<b>I.</b>	<b>Inhaltsverzeichnis</b>	
<b>II.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	
<b>III.</b>	<b>Tabellenverzeichnis</b>	
<b>1.</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Politische Vorgaben und Gouvernamentalität</b>	<b>9</b>
2.1	Analyse der Rechtsnormen	9
2.2	Exkurs: Auslegung	14
2.3	Theorie der juridischen Anrufung	20
2.3.1	Bio-Macht, Sexualitätsdispositiv und Gouvernamentalität	22
2.3.2	Anrufung, Annahme und Anerkennung	25
<b>3.</b>	<b>Das dritte Geschlecht – Definition und Eingrenzung</b>	<b>31</b>
3.1	Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Ausgangspunkt – LSBAT*I*Q	31
3.2	Intersexualität, Intergeschlechtlichkeit, Inter* etc.	33
3.3	Statistische Kritik	41
<b>4.</b>	<b>Subjekt und Anerkennung</b>	<b>42</b>
4.1	Politisierung der Heteronormativität	42
4.2	Subjektivationsprozesse in der Schule	44
4.3	Normen der Anerkennbarkeit	48
<b>5.</b>	<b>Schule als fragiler heteronormativer Raum</b>	<b>49</b>
<b>6.</b>	<b>Schulen im Umgang mit dem dritten Geschlecht</b>	<b>54</b>
6.1	Fragestellungen	54
6.2	Methodisches Vorgehen	55
6.3	Erhebungsdesign	56
6.3.1	Halbstrukturierte Leitfadeninterviews	56
6.3.2	Stichprobe	59
6.4	Auswertungsdesign – Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	62

6.4.1	Induktive Kategorienbildung .....	63
6.4.2	Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung .....	64
6.4.3	Durchführung .....	67
<b>7.</b>	<b>Analyse der Leitfrageninterviews.....</b>	<b>68</b>
7.1	Die Kategorien der Leitfrageninterviews .....	68
7.2	Einführung des dritten Geschlechts an Schulen: Kritik und Auftrag.....	73
7.3	Coming-out-Prozesse: Sicht- und Tiefenstrukturen .....	76
7.4	Schulleitungshandeln.....	85
7.5	Personalentwicklung: Kennzeichen, pädagogische Arbeit, Entwicklung .....	94
7.6	Unterrichtsentwicklung: Gestalten, Leben, Prägen .....	97
7.7	Organisationsentwicklung: Konzept, Umsetzung .....	101
7.8	Hindernisse: Systemisch, kognitiv-emotional .....	104
<b>8.</b>	<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>107</b>
<b>9.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>113</b>
9.1	Forschungsfrage und Relevanz der Arbeit .....	113
9.2	Ergebnisse der Inhaltsanalyse .....	114
9.3	Coming-out-Prozesse .....	117
9.3.1	Intersektionalität queerer Geständnisse .....	120
9.3.2	Maskulinität.....	124
9.3.3	Anerkennung mittels Überschreitung .....	127
9.3.4	Perspektiven queerer Geständnisse.....	129
9.3.5	Das Coming-out der Körperlichkeit .....	165
9.4	Schulleitungshandeln.....	173
9.5	Personalentwicklung .....	176
9.6	Unterrichtsentwicklung.....	181
9.7	Organisationsentwicklung .....	184
9.8	Hindernisse.....	195
<b>10.</b>	<b>Queere Existenzen im schulischen Raum – ein Fazit .....</b>	<b>198</b>
<b>11.</b>	<b>Kritische Betrachtung der Methodik und Limitation der Arbeit .....</b>	<b>200</b>

<b>12. Ausblick für weitere Forschungsvorhaben.....</b>	<b>202</b>
<b>13. Ausblick für die schulische Praxis.....</b>	<b>202</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>204</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>218</b>

## II. Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1:** Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung
- Abb. 2:** Varianten der Geschlechtsentwicklung
- Abb. 3:** „They should never be told...“ International veröffentlichte Behandlungsempfehlungen
- Abb. 4:** Stichprobenverteilung
- Abb. 5:** Prozessmodell induktiver Kategorienbildung
- Abb. 6:** Ergebniszusammenfassung Coming-out-Prozesse
- Abb. 7:** Ergebniszusammenfassung Schulleitungshandeln
- Abb. 8:** Ergebniszusammenfassung Personalentwicklung
- Abb. 9:** Ergebniszusammenfassung Unterrichtsentwicklung
- Abb. 10:** Ergebniszusammenfassung Organisationsentwicklung
- Abb. 11:** Ergebniszusammenfassung Toiletten-Sanitarräume
- Abb. 12:** Ergebniszusammenfassung Hindernisse
- Abb. 13:** Schema Intersektionalität. Vgl. Czollek und Perko (2012)
- Abb. 14:** Der Yale-Ansatz. Eigene Darstellung nach Aronson/Wilson/Akert (2012)
- Abb. 15:** Die Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (2006a) ergänzt um die Hintergrundfaktoren
- Abb. 16:** Eigene Darstellung zu den psychosozial-relevanten Faktoren der Sicht- und Tiefenstrukturen
- Abb. 17:** Stammdaten und Unterricht aus Handbuch Untis (2019)

## III. Tabellenverzeichnis

- Tab. 1:** Fragenkatalog
- Tab. 2:** Themenübersicht
- Tab. 3:** Zusammenfassende Übersicht

# 1. Einleitung

Am 10.10.2017 beschloss das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe, ein drittes Geschlecht für den Eintrag im Geburtenregister einzuführen. Nicht nur intergeschlechtlichen bzw. intersexuellen, sondern allgemein queeren Menschen solle damit ermöglicht werden, die geschlechtliche Identität nach eigenem Empfinden eintragen zu lassen. Zur Begründung verwies das Gericht auf das im Grundgesetz geschützte Persönlichkeitsrecht. Die aktuell geltende Regelung sei mit den grundgesetzlichen Anforderungen insoweit nicht vereinbar, als dass sie neben „weiblich“ oder „männlich“ keine dritte Möglichkeit biete, ein Geschlecht eintragen zu lassen. Der Gesetzgeber musste bis Ende 2018 eine Neuregelung schaffen, mit der eine Bezeichnung für ein drittes Geschlecht aufgenommen wurde: „divers“.<sup>1</sup>

Schulen als bedeutende soziale Einrichtungen sind nun gefordert, will man die Leitperspektiven der Diversität im Bildungsbereich und damit in der Gesellschaft beibehalten. Schulen stellen Arbeitsfeld, Lebenswelt und Lernumfeld für viele Generationen dar und besitzen damit immer eine gesellschaftliche Vorbildfunktion, wobei Diversität zum stets allgegenwärtigen Imperativ geworden ist. Als Avantgarde müssen Schulen deshalb gerade in gesellschaftlichen Fragen voranschreiten und gleichsam Verantwortung für die Entwicklungen und Lösungen wichtiger ethischer Fragen übernehmen, ohne dabei die Vermittlung traditioneller Werte und Normen als eine ihrer zentralen Funktionen aufzugeben.<sup>2</sup> Der Vollzug dieses anspruchsvollen Spagats bleibt konstante Herausforderung der Schulentwicklung.

Mit Vielfalt umgehen bedeutet im schulischen Kontext neben gegenseitiger Anerkennung und Respekt vor allem auch, dass das Zusammenleben der Menschen durch die Eröffnung alternativer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsansätze bereichert wird. Der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts ist folglich in besonderer Weise an Schulen gerichtet.

Die zentrale Frage widmet sich demnach den schulischen Verhandlungspraktiken der Anerkennung, der Sichtbarkeit sowie der Sagbarkeit und mündet in den Kern des Seins oder Nichtseins intergeschlechtlicher Existenzen im schulischen Raum.

---

<sup>1</sup> <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-11/bundesverfassungsgericht-fuer-drittes-geschlecht-im-geburtenregister> (29.09.2019).

<sup>2</sup> Siehe: Funktionen von Schule von Helmut Fend: Qualifikationsfunktion (Reproduktion der Kultur mit deren Werte und Normen), Selektionsfunktion, Legitimationsfunktion, gesellschaftliche Kontrolle und Aufbau der Persönlichkeit, in: Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2006.

Doch wie kann dieser Weg erfolgreich und nachhaltig eingeschlagen werden? Schratz beschreibt Schulen treffend als „starr“ und erwähnt dabei die Notwendigkeit, die immer noch bestehenden hierarchischen Strukturen aufzubrechen, um den modernen Herausforderungen von Schulentwicklung gerecht werden zu können.<sup>3</sup>

Schule als hierarchische und autoritär-gesellschaftliche Institution wurde bereits von Michel Foucault als Raum von Macht und Widerständen definiert,<sup>4</sup> da dieser Ort dominanter Schauplatz von Machtkämpfen und Schreibungen von Biographien ist. Kein anderer Ort prägt das Denken und die Vermittlung gesellschaftlicher Werte so sehr wie die Schule. Damit hängt auch die Thematik der Geschlechter zusammen. Die Heteronormativität als eine Art Machtspiel der gesellschaftlichen und damit auch schulischen Ordnung zu begreifen, ist tragendes Element der Gender- und Queertheorie.<sup>5</sup> Die binär-heteronormative Ordnung ist für viele Menschen selbstverständlich, doch beherbergt sie den Modus der Konstruktion und Macht. Nach Foucault ist Sexualität und Geschlecht auch die Trennung von Verbotenem und Erlaubtem, Privatem und Öffentlichem. An dieser idealen Ordnung orientiert sich das Subjekt.<sup>6</sup> Doch die hauptsächliche Spannung, die eine Andersartigkeit oder ein Abweichen von strikten Rollenerwartungen hervorruft, ist das Einschreiten in das Machtsystem durch die Überschreitung der Norm. Diese Grenzüberschreitung basiert auf der Störung der von der Gesellschaft propagierten Einheit von *gender*, *sex* und Begehren, die die Ordnung der Geschlechter garantieren soll.<sup>7</sup> Obwohl das Konzept der Vielfalt und Akzeptanz in vielen Schulen durch die Bildungspläne bereits Eingang in die Curricula gefunden hat, so geht es doch meist um das Thema der sexuellen Orientierung. Doch wie verhält sich Schule zum Diskurs des dritten Geschlechts? Die Brisanz und Bedeutung für das Subjekt – durch das Ausmaß an Selbstoffenbarung – und folgerichtig für die Organisation Schule eines auf die Geschlechtsidentität bezogenen Coming-outs soll in dieser Arbeit aufgezeigt werden. Das queere oder nun „diverse“ Coming-out ist durch die offensichtliche Beziehung zur intimen Körperlichkeit und deren Selbstverständnis geprägt. Dieses Verständnis von Körperlichkeit und ihrer Performativität führt in subtiler Art und Weise zum Exhibitionismus und zur Pornographie und bekommt gleichsam einen fatalistischen

---

<sup>3</sup> Schratz, Michael: Schule leiten und gestalten: Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck/Wien/München 1990, S. 83 ff.

<sup>4</sup> Doch vor allem sind es Kämpfe, die den Status des Individuums in Frage stellen, d. h., sie wenden sich gegen alles, was eine potenzielle Isolation des Individuums zur Folge hätte. Widerstände gegen alle Formen der Macht findet Foucault konzentriert in Bereichen des Wissens, der Kompetenz und der Qualifikation wieder, da die Wissenschaft Definitionsgewalt und damit Privilegien der Realitätsschaffung für sich beansprucht.

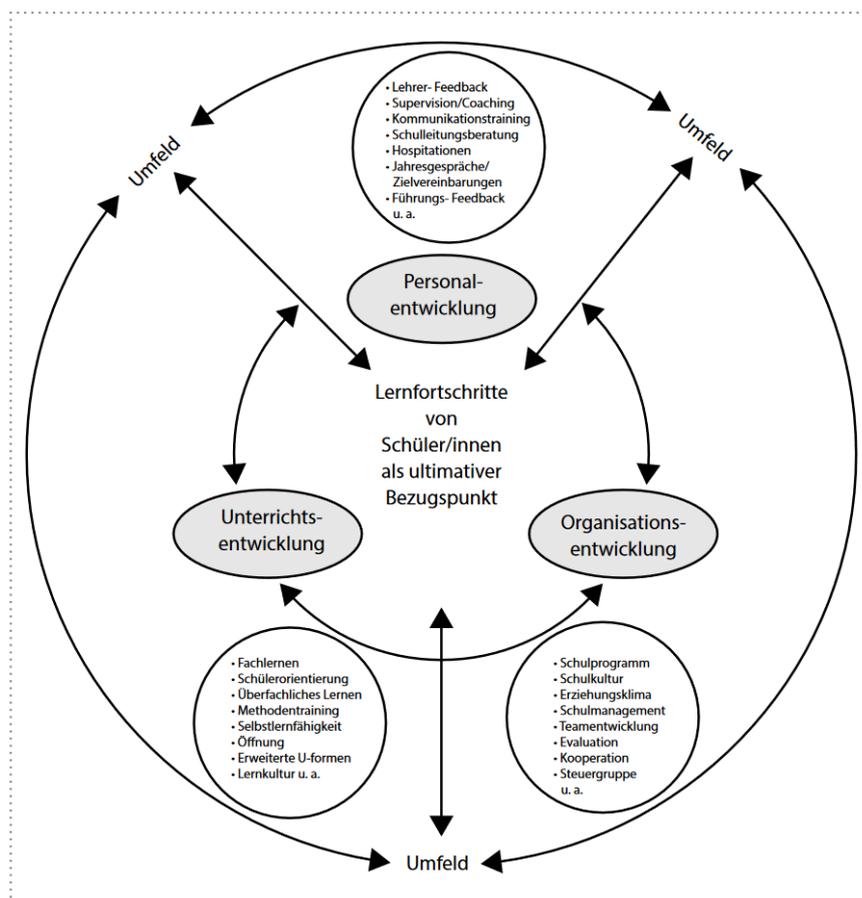
<sup>5</sup> Degele, Nina: Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn 2008, S. 9 ff.

<sup>6</sup> Butler, Judith: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a. M. 1997, S. 10 f.

<sup>7</sup> Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M. 1991, S. 37-49.

„vulgärexistentialistischen“ Charakter zugeschrieben, dem nicht einmal der vermeintlich geschützte Raum einer dritten Toilette Einhalt gebieten kann. Den Folgen einer unvorsichtigen schulentwicklerischen Euphorie als Reaktion auf den Beschluss des Bundesverfassungsgerichts soll in dieser Arbeit nachgegangen werden. Es soll herausgearbeitet werden, dass dieser Paradigmenwechsel tiefgreifende Ebenen der Schulentwicklung betreffen wird.

Hans-Günter Rolff beschreibt zurecht die Bedeutung interner und externer Systemzusammenhänge der Teilbereiche der Schulentwicklung.<sup>8</sup> Dem neuen Paradigma dezentraler Schulentwicklung folgend, ist die Einzelschule der Motor jener Entwicklungen. Ob Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung: Ein Ansetzen in einem Teilbereich, bewirkt systemisch auch Entwicklungen in den anderen beiden Bereichen. Diesen internen Systemzusammenhang veranschaulicht Rolff (2013) in seinem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung.



**Abb. 1:** Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff 2013, S. 20).

<sup>8</sup> Rolff, Hans-Günter: Schulentwicklung kompakt. Weinheim/Basel 2013, S. 19-22.

„Denkt man in Systemzusammenhängen oder handelt man konsequent, was nicht nur in diesem Fall auf dasselbe hinausläuft, dann führt jeder Weg der SE notwendig zu den zwei anderen. [...] Man könnte diesen Systemzusammenhang auch bündiger formulieren: keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE.“<sup>9</sup> Diesem Gedanken folgend soll diese Arbeit genau diesen Systemansatz der Schulentwicklung fortschreiben, indem sie bei der Frage nach dem dritten Geschlecht in der Schule jene drei Bereiche aufgreift und untersucht. Obgleich der Systemzusammenhang interne Bedingungen fokussiert, so muss er um externe Faktoren ergänzt werden. Auch diesen Bereich gilt es, in dieser Arbeit aufzugreifen. *„Zum Umfeld (bzw. zur Umwelt) der Schule gehören Eltern, ‚Abnehmer‘ wie Betriebe und Universitäten, die Presse, der Stadtteil, der Schulträger und die Schulaufsicht. Das System Schule ist dabei geschlossen (im operativen Bereich des Unterrichts und der Erziehung) und offen zugleich, wie besonders deutlich an der Schulaufsicht wird, die sich in den operativen Bereich einmischt und in diesem Sinne auch als Bestandteil der Schule angesehen werden kann.“*<sup>10</sup> Ziel jeder Schulentwicklungsmaßnahme ist die Erziehung zur Selbsthilfe und Selbstverantwortung.<sup>11</sup> Das pädagogische Handeln zielt durch den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag genau darauf ab, Kinder und Jugendliche *„zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern, [...]“*<sup>12</sup> Schulen müssen jedoch aufgrund ihrer systemischen Einbettung und hierarchischen Strukturen durch Gesetze, Erlasse und Vorschriften zu Maßnahmen aufgefordert werden.

Bei Betrachtung der zahlreichen Publikationen zum Thema Gender und Schule sowie der wenigen Entwicklungen in den letzten Jahren wird augenscheinlich, dass das deutsche Schulsystem für die Umsetzung der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 10.10.2017 (1BvR 2019/16) systemisch und strukturell nicht vorbereitet ist.

Daraus lassen sich die Forschungsfragen dieser Promotionsarbeit formulieren:

- *Wie verhält sich Schule zum Diskurs des dritten Geschlechts?*
- *Was sind aus Sicht schulischer Akteure Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Sichtbarmachung des dritten Geschlechts an Schulen?*

---

<sup>9</sup> Ebd., S. 19.

<sup>10</sup> Ebd., S. 21.

<sup>11</sup> Ebd.

<sup>12</sup> § 1 Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 01.08.1983.

Weiterhin soll der Coming-out-Diskurs in dieser Arbeit betrachtet werden, stellt er doch einen zentralen Moment der Transition in der persönlichen Biographie der Schüler\*innen dar. Obgleich sich diese Arbeit in der Disziplin der Schulentwicklung verortet, übertritt der individuelle Geständnisakt in Form des Coming-out die Grenzen zur organisationalen Ebene insofern, als dass damit Veränderungen in ihr selbst evoziert werden. Es darf nicht unterschätzt werden, dass die radikal-emanzipatorischen Motive, die diesen „diversen“ Coming-outs zugrunde liegen, sich in der Selbstdarstellung jener, die sich als Subjekt im normativen Raum konstituieren wollen, zeigen werden.

Mit dieser Untersuchung soll daher auch auf die Produktion der Identitäten geblickt werden, die sich erstmals im schulischen Raum vor dem Hintergrund des neuen politischen Beschlusses zeigen – und ebenso auf die möglichen Konsequenzen, die mit einem derart radikalen Paradigmenwechsel weg von der binären Geschlechtermatrix verbunden sind.

Dass die Schule normative Forderungen an ihre Umwelt richtet, ist längst unumstritten; so ziehen Coming-outs Konsequenzen expliziter oder auch impliziter Art nach sich. Die Einführung eines dritten Geschlechts ist keine triviale Frage der Toilettenanzahl, wie es in den Medien oft dargestellt wird. Eine oberflächliche und nicht durchdachte Handlung im selben Diskurs kann zu negativen Konsequenzen für die Identitäten<sup>13</sup>, die Subjektkonstituierung und die Organisation selbst führen. Folglich werden die heteronormative Prägung der Gesellschaft im deutschen Sprachraum sowie die Entstehung von Geschlechtsidentität und deren Lebbarkeit ebenfalls im Fokus dieser Arbeit stehen.

Um das Spannungsverhältnis und die Potenziale des Coming-out vollständig erfassen zu können, soll auch auf den historisch-gesellschaftlichen, den juristischen sowie den medizinischen Diskurs eingegangen werden, denn diese prägen bis heute durch ihre Definitionsgewalt das Wissen und damit auch die Akzeptanz dieses Themas in der Gesellschaft. Vor allem ist es der medizinische Diskurs, der an der Kreierung von Geschlechternormen durch die vermeintlich eindeutige Beschaffenheit idealer Körper und gesunder Psychen beteiligt ist. Insbesondere Intergeschlechtlichkeit bzw. Intersexualität wird demnach als Defizit, als

---

<sup>13</sup> Erikson (1995) definiert „Identität“ als ein persönliches Gefühl, aber auch gleichzeitig als Wechselwirkung zwischen Subjekt und Außenwelt:

*„Das bewusste Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen.“*

Definiert durch einen inneren und äußeren Bezugspunkt ist die Identität folglich ein dynamisches Produkt, welches sich stetig durch polykausale Prozesse verändert. Einen Teilaspekt bildet die Geschlechtsidentität.

Krankheit definiert, die durch operative oder hormonelle Behandlung geheilt werden muss.<sup>14</sup> Von der Medizin werden diese Variationen von Geschlecht als Störungen oder Fehlentwicklungen pathologisiert.<sup>15</sup> Die Anerkennung dieser Identitäten war deshalb bis vor kurzer Zeit durch ihren angeborenen Mangel, kein eindeutiges Geschlecht zu besitzen, bereits ausgeschlossen. Doch genau das soll sich durch die Vorgabe des Bundesverfassungsgerichtes gerade im normativen Raum der Schule ändern.

Der erste Teil der Forschungsarbeit soll entsprechend den Rahmen durch die Analyse und Darlegung der politischen Vorgaben und damit des Auftrags an die Schulen stecken und durch eine knappe theoretische Betrachtung relevanter Forschungstheorien und -ergebnisse den empirischen Teil vorentlasten. Die Politisierung der Heteronormativität, geschlechtliche Vielfalt und verschiedene Individualisierungs- bzw. auch Subjekttheorien sollen in diesem Abschnitt eine Rolle spielen, denn sie beeinflussen die Option, Identität als gesellschaftliche Normalität zu erkennen.<sup>16</sup> Dem Begriff der Identität bzw. der Geschlechtsidentität wird demnach eine starke Gewichtung zugesprochen, denn er basiert auf Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung und stellt einen zentralen Mobilisierungsfaktor und ein vorherrschendes Konzept der Welt- und Selbstdeutung dar.

Der zweite Teil der Arbeit soll dann, durch empirische Erhebungsmethoden gestützt, der Forschungsfrage der schulischen Gelingensbedingungen einer wirksamen und nachhaltigen Implementierung nachgehen. Die Ergebnisse sollen ausgiebig diskutiert werden und durch die theoretische Aufbereitung einen nachhaltigen Beitrag zur Schulentwicklung leisten.

Die aus den empirischen Ergebnissen abzuleitenden Perspektiven queerer Geständnisse sollen das Machtfeld des schulischen Raums deutlich zum Ausdruck bringen und in komplexer Art auf weitere eingebundene sozialpsychologische Prozesse hinweisen, die es für das schulische Handeln im Blick zu behalten gilt. Geständnis und Körperlichkeit lassen das Thema zu einem stark ideologisierten und brisant-emotionalen Gebilde werden, welches durch seinen Grad an Intimsphäre ein hohes Maß an Sprengkraft besitzt.

---

<sup>14</sup> Hechler, Andreas: Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit, in: Saur, Arn: Geschlechtliche Vielfalt im transdisziplinären Verständnis. Aus: <https://www.dissens.de/de/dokumente/pubs/hechler-intergeschlechtlichkeit-in-bildung-paedagogik-und-sozialer-arbeit.pdf> (09.10.2019).

<sup>15</sup> Breckwoldt, Meinert: Sexuelle Differenzierung und ihre Störungen. In: Ders./Kaufmann, Manfred/Pfleiderer, Albrecht (Hrsg.): Gynäkologie und Geburtshilfe. Stuttgart 2003, S. 1-13.

<sup>16</sup> *Sex* (biologisches Geschlecht) und *gender* (soziales Geschlecht) sollen hierbei unbedingt als voneinander zu trennende Kategorien verstanden werden, die einander nicht bedingen, aber auch nicht ausschließen.

Es gilt zu beachten, dass Schule als Bildungsinstitution bzw. Organisation<sup>17</sup> ihre eigenen rhetorischen Techniken und Strategien besitzt, die durch ihre Verbindungen zueinander ein komplexes Netzwerk bilden. Sie besitzt damit einen eigenen soziologischen Charakter und ist unter der konstruktivistischen Organisationstheorie und der Systemtheorie zu beleuchten. Die Darstellung der schulisch-pädagogischen Organisationsprozesse einschließlich der entsprechenden Reorganisation sollen zur Diskussion gestellt, bevor anschließend die Begrifflichkeiten Institution und Organisation in ihren Merkmalsausprägungen differenziert werden. Die strukturellen Aspekte von Schule sind in ihrer Funktion als pädagogische Organisation zu prüfen und dann hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen zu diskutieren.

Die Umsetzung des Beschlusses des Bundesverfassungsgerichts kann durchaus in einem größeren Zusammenhang eine emanzipatorische Signalgeste sein, welche vor allem von Minoritäten verstärkt genutzt werden kann.

Intergeschlechtliche bzw. intersexuelle Menschen sind bei der Einführung des dritten Geschlechts auf die Zusammenarbeit und Interaktion mit anderen gesellschaftlichen Gruppierungen angewiesen, die eine starke Überzeugungskraft und entsprechende Strategien hervorbringen müssen. Das soll ebenso den Blick auf außerschulische Kooperationen und Unterstützungssysteme lenken. Genau wie die *Queer Studies* propagiert das Vorhaben nämlich die Vermischung mit dem Normativen. So könnte der Versuch der schulischen Implementierung auch als eine Strategie des *Queering* aufgefasst werden,<sup>18</sup> was jedoch eine inkorrekte Teilinterpretation darstellen würde – ist es doch eine schon lang notwendig gewesene Reaktion „natürlicher“ Gegebenheiten, die vor allem die Schule als gesellschaftlicher und dabei stets öffentlicher Austragungsort moderner Kämpfe ausführt. Die gesellschaftlichen Unterdrückungsstrukturen im machtpolitischen Feld bewirken, dass die Sichtbarwerdung Intergeschlechtlicher bzw. Intersexueller auch als politischer Widerstand fungieren kann und das Politische damit ebenso seinen Eingang in das Schulleben und in die Selbstinszenierung findet. So ist es durch die Dekonstruktion Jacques Derridas möglich, das Netz der Faktoren zu „entfesseln“ und ästhetische und narrative Aspekte aufzudecken.

---

<sup>17</sup> Trotz der teilweise synonymen Verwendung der Begriffe Organisation und Institution in der Literatur erachte ich hinsichtlich der folgenden Ausarbeitung eine Differenzierung nach Lersch (2004) als relevant, der Institution als aus dem sozialen Leben einer Gemeinschaft entstanden beschreibt und damit abgrenzt von der bewussten, planmäßig und rational zur Verfolgung bestimmter Zwecke eingerichteten Organisation. Vgl. Lersch in Böttcher, Terhart (Hg.) 2004, S. 79.

<sup>18</sup> Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. Main 1991, S. 16.

Die gesellschaftliche Determiniertheit intergeschlechtlicher bzw. intersexueller Identitäten, scheinbar freie Entscheidungen zu treffen, steht bei der Analyse außer Frage und soll nur knapp Erwähnung finden.<sup>19</sup>

Es soll in der Arbeit eingehend verdeutlicht werden, welche Gelingens- bzw. Misslingensfaktoren bei der Implementierung eines dritten Geschlechts eine Rolle spielen und unter welchen Voraussetzungen überhaupt Schule als Organisation auf die Aufnahme eines dritten Geschlechts vorbereitet ist.<sup>20</sup> Dargelegt werden soll deshalb auch, dass der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts an den stets als selbstverständlich empfundenen Fundamenten der Bildungsinstitutionen rüttelt und folglich eine umfangreiche Neuorientierung evoziert. Dabei spielen, wie bereits erwähnt, im Sinne des Drei-Wege-Modells von Rolff<sup>21</sup> sowohl Personal- und Organisationsentwicklung als auch die Unterrichtsentwicklung eine große Rolle, denen aktuell die binäre Geschlechtermatrix zugrunde liegt.<sup>22</sup>

Es ist zu betonen, dass Erziehung und Bildung nicht im genderneutralen Raum stattfinden. Sie sind stets eingebunden in die gesellschaftliche Heteronormativität der Außenwelt, was im Hinblick auf die Einführung des dritten Geschlechts als problematisch zu sehen ist.

Die Erforschung vor allem schulisch-normativer Orientierungsmuster, die sich in Prozessen der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung sowie Lebensplanung als bedeutsam erweisen, werden dabei durch sozial-konstruktivistische Forschungsansätze verfolgt und auf das schulische Feld übertragen. Mit Hilfe einer aussagekräftigen Stichprobe soll anhand qualitativer Forschungsmethoden den Bedingungsfaktoren und den Resultaten der Implementierung des dritten Geschlechts nachgegangen und daraus entsprechend geschlussfolgert werden. Der Forschungsfrage folgend sollen Personen, die mit Intergeschlechtlichkeit im schulischen Kontext zu tun haben, befragt und deren Aussagen ausgewertet werden. Daraus ableitend ergeben sich Handlungsempfehlungen für das System Schule.

---

<sup>19</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 16.

<sup>20</sup> Eine Schule mit strenger kultureller oder religiöser Prägung (z. B. hoher Anteil an muslimisch geprägten Schüler\_innen, religiöse Trägerschaft, etc.) verändert die Bedingungsfaktoren nachweislich.

<sup>21</sup> Rolff, Hans-Günter: Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim/Basel 2013, S. 14 ff.

<sup>22</sup> Schulprogramme wie die Schulkartei, UNTIS, LFB, LBV, Moodle etc. sind aus den Schulen nicht mehr wegzudenken. Getrennte Umkleieräume oder Toiletten sind eine Selbstverständlichkeit geworden. Zeugnisse, Klassenlisten, Arbeitsverträge und Gehaltsabrechnungen sowie Bewerbungen sind stets mit dem Merkmal „männlich“ oder „weiblich“ versehen. Der Unterricht, im Sport oder zur biologischen Aufklärung, ist oft geschlechtergetrennt. Lektüren werden nach der geschlechtlichen Zusammensetzung der Klasse gewählt und der Girls- bzw. Boys-Day ist bereits erfolgreich im Schulprogramm implementiert. Weitreichende Folgen hat der Beschluss vor allem für eingeschlechtliche Privatschulen.

## 2. Politische Vorgaben und Gouvernementalität

### 2.1 Analyse der Rechtsnormen

Im folgenden Kapitel soll der politische Rahmen bezogen auf die Einführung eines dritten Geschlechts, ihre Gründe und juristischen bzw. juristischen Folgen, aber auch gleichzeitig der damit einhergehende, vielleicht auch bewusst initiierte Paradigmenwechsel der Geschlechter gesteckt werden. Schule als System ist Spiegelbild der Gesellschaft und kann bzw. darf sich nicht von politischen und gesellschaftlichen Veränderungen isolieren.

Wir müssen zunächst der Frage nachgehen, wie im juristischen Diskurs beide Geschlechter definiert werden, denn außerhalb dieser Zuordnungskategorien bestand bis vor Kurzem keine Existenz<sup>23</sup> und damit keine gesellschaftliche Teilhabe.

Im deutschen Recht wird das Geschlecht als Attribut der Bürgerinnen und Bürger nicht definiert. Lediglich ist regulatorisch festgeschrieben, wie bzw. ob die Geschlechtsidentität ausgelebt werden darf. Bei einem Blick in die rechtlichen Vorgaben fällt auf, dass das Geschlecht generell an Bedeutung zu verlieren scheint. Dies kann als konsequente Folge des nationalen und internationalen Diskriminierungsverbotes gedeutet werden.<sup>24</sup> Die Diskriminierung auf der Grundlage des Geschlechts ist nach Artikel 3 Absatz 3 GG verboten, jedoch nach dem Bundesverfassungsgericht gerechtfertigt, wenn ihr ein „natürlicher“ Grund vorausgeht. Die Quellen sind sich darüber einig, dass „natürlich“ hier nur als biologisch zu deuten ist.<sup>25</sup> Aktuell findet sich diese Anwendung lediglich in zwei Rechtsvorgaben wieder: Im Lebenspartnerschaftsgesetz (LPartG), welches als Voraussetzung für die Schließung der Partnerschaft das gleiche Geschlecht benennt,<sup>26</sup> und ebenso im deutschen Wehrpflichtgesetz (WPfIG),<sup>27</sup> welches die Wehrpflicht strikt auf „Männer“ begrenzt. Aus beiden Anwendungen geht nicht hervor, inwiefern hier auch das soziale Geschlecht (*gender*) bzw. die individuelle

---

<sup>23</sup> Der Begriff „Existenz“ wird trotz seiner, in der Existenzphilosophie langen Entwicklung, im etymologischen Sinne verwendet, nachdem Existenz die Tatsache des Seins, unabhängig von jeglichem möglichem Wissen, also dem Bewusstsein, davon beschreibt. Der Begriff ist dem Spätlatein entlehnt *existentia* „Bestehen, Dasein“ und wird im Folgenden in dieser Bedeutung verwendet.

<sup>24</sup> Artikel 3 Absatz 3 Grundgesetz.

<sup>25</sup> Vgl. u. a.: Sacksofsky, Ute: Das Grundrecht auf Gleichberechtigung. Baden-Baden 1996; Adamietz, Laura: Geschlecht als Erwartung. Baden-Baden 2011, S. 207-217; BVerfG, Beschluss v. 24.01.1995, Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE) 92, 91; BVerfG, Kammerbeschluss v. 07.11.2008: Kosmetikbedarf weiblicher und männlicher Strafgefangener, in: [www.bverfg.de](http://www.bverfg.de) (abgerufen am 17.01.2021).

<sup>26</sup> Abschnitt 1 § 1 LPartG.

<sup>27</sup> WPfIG § 1 Allgemeine Wehrpflicht: „(1) Wehrpflichtig sind alle Männer vom vollendeten 18. Lebensjahr an, die Deutsche im Sinne des Grundgesetzes sind [...]“

Geschlechtsidentität gemeint sein kann, weshalb eine direkte Anfrage am 17.01.2021 an das Ministerium für Verteidigung im Rahmen dieser Forschungsarbeit erfolgte (siehe Anhang). Auf die Frage, wie das Bundesverteidigungsministerium „Mann“ definiere und „wer“ im Ernstfall für die Wehrpflicht herangezogen werden würde, folgte diese Antwort (siehe Anhang):

*„Grundsätzlich muss die Wehrpflicht durch die Bundesregierung wieder eingeführt werden, das Bundesministerium der Verteidigung kann hier nur fachlich beraten. Derzeit sind uns keine weiteren Bestrebungen bekannt, die Wiedereinführung der Wehrpflicht in der Regierung zu diskutieren. Vor diesem Hintergrund ist die Untersuchung Ihrer Fragestellung derzeit nicht zielführend, da das Wehrpflichtgesetz derzeit keine Anwendung findet. [...]“*

Die Bundeswehr hat die angefragte Definitionsthematik nicht festgehalten, da die Aussetzung der Wehrpflicht im Jahre 2011 vor dem Beschluss des BVerfG liegt. Wird diese Aussage vor dem Hintergrund der genannten Rechtsnorm gedeutet, so ist die Definition der Bezeichnung „Mann“ folglich nicht geklärt.

Allgemein ist festzuhalten, dass die fallende Tendenz einer affirmativen Nennung des Geschlechts im deutschen Recht deutlich zu erkennen ist. Die diesem Umstand entgegengesetzte Bedeutsamkeit der Geschlechterfrage in der Verwaltung und Bürokratie (Geburtsurkunde: § 59 Absatz 1 Nr. 2 Personenstandsgesetz (PStG); Reisepass: § 4 Absatz 1 Nr. 6 Passgesetz; Geburtenregister: § 21 Absatz 1 Nr. 3 PStG) erscheint im juristischen Sinne entsprechend merkwürdig. In keiner der genannten Rechtsquellen findet sich eine klare Definition von Geschlecht bzw. ein Verweis auf die Zuordnungspraxis zu einem Geschlecht. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) verwendet den Begriff der „sexuellen Identität“ fatalerweise doppeldeutig, denn es meint damit sowohl die sexuelle Orientierung als auch die Geschlechtsidentität. Auch das BVerfG benennt die sexuelle Identität und meint aber damit die Geschlechtsidentität. Für eine genaue Auslegung der rechtlichen Vorgaben im gesellschaftlichen Diskurs ist eine klar definierte Terminologie unabdingbar; es ist sich zukünftig diesbezüglich festzulegen, denn das AGG greift derzeit bei beiden Bezeichnungen in der Praxis nicht.

Auf der reinen Grundlage der Rechtsquellen gelingt es uns nicht, die oben genannte Frage nach der Definition von Geschlecht eindeutig zu beantworten, denn die Antwort scheint als gesellschaftliches Grundwissen bereits Voraussetzung für die Niederschrift dieser Gesetzestexte gewesen zu sein. Dass das biologische Geschlecht als juristische Zuordnungsdeterminante gilt, schimmerte in der Darlegung der Sachverhalte nur kurz durch. Obgleich die Antwort fest in den gesellschaftlichen Nexus eingeschrieben ist, ist es deshalb

umso erstaunlicher, dass es keine allgemeingültige Festlegung von Seiten des Staatsapparates gibt.

Die angenommene Voraussetzung des Wissens über die Definition beider Geschlechter wird ebenfalls durch wissenschaftliche Studien empirisch bestätigt.<sup>28</sup> Die dadurch geprägte Rechtsprechung ist demzufolge als simple Ableitung dieses gesellschaftlichen Wissens zu deuten. Störfaktoren dieses etablierten heteronormativen Systems werden als Perturbation so lange ignoriert, bis sich deren Stärke in Dauer und Intensität erhöht. Die Prozesse der Selbstreferenzialität und Autopoiesis werden kontinuierlich und routiniert greifen, bis die Perturbationen queerer Identitäten eine Entwicklung evozieren. Eine Bewegung innerhalb der vorgebrachten Normen des Systems führt zu einer Beibehaltung des Kurses und damit zu keinem Widerstand. Während der letzten Jahrzehnte sind diese Perturbationen jedoch vermehrt durch queere Irritationen in das Bewusstsein des Systems gerückt. Der Schauplatz dieser Ausfechtungsprozesse ist neben dem juristischen-juridischen Raum auch die Schule. Antidiskriminierungsgesetze, Menschenrechtcharta<sup>29</sup> und ebenso die Entwicklungen des Schul- und Beamtenrechtes zeigen diese Entwicklung auf. Verhandelt werden hier die Anerkennung diverser Identitäten, die sich ohne eine juristische Legitimation nicht zur Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs qualifizieren. Reibungsbiographien werden dabei vor allem durch Transidente (trans\*) und ebenso auch Intergeschlechtliche/Intersexuelle (inter\*) vertreten. Für transidente Menschen heißt dieser Austragungsort „Transsexuellengesetz (TSG)“<sup>30</sup> mit speziellem Bezug zum „Gesetz über die Änderung der Vornamen und die Feststellung der Geschlechtszugehörigkeit in besonderen Fällen“. Für intergeschlechtliche Menschen ist dieser aktuell das neu verabschiedete Gesetz über die Eintragung „divers“.

Auf die Geschichte der Rechtsprechung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden, doch es zeigt sich begründet an den jeweiligen Beschlüssen, dass ein Paradigmenwechsel innerhalb des rechtlichen Diskurses eingeleitet wurde. Die Bedeutung des biologischen Geschlechts für die Zuordnung einer Geschlechterkategorie hat nachgelassen und geht verstärkt über in die individuell empfundene Geschlechtsidentität – eine Bewegung also weg vom biologischen und hin zum eigenen Empfinden von Geschlecht. Doch eine vollständige Loslösung ist trotz dieser Darlegung weit entfernt. Begriffe wie „Transition“<sup>31</sup>,

---

<sup>28</sup> Kessler, Suzanne J./McKenna, Wendy: Gender. An Ethnomethodological Approach. New York 1978.

<sup>29</sup> Vgl. die Erklärung der Vereinten Nationen über die sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität (engl. United Nations Declaration on Sexual Orientation and Gender Identity) vom 18.12.2008.

<sup>30</sup> Vgl. Gesetz über die Änderung der Vornamen und die Feststellung der Geschlechtszugehörigkeit in besonderen Fällen, in: <https://www.gesetze-im-internet.de/tsg/index.html> (abgerufen am 12.06.2020).

<sup>31</sup> Queer Lexikon e. V. (Hrsg.), in: <https://queer-lexikon.net/> (abgerufen am 19.09.2020).

„Geschlechtsumwandlung“<sup>32</sup>, „Ausgangsgeschlecht“<sup>33</sup> suggerieren, dass es eine biologische-naturgegebene Basis gibt, von der sich die einzelnen Individuen bewusst entfernen. Die bürokratischen und rechtlichen Hindernisse sind bei genauerer Betrachtung für die Ausübung normabweichender Geschlechtsidentitäten immens.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen war der Schritt des Bundesverfassungsgerichts konsequent. Am 10.10.2017<sup>34</sup> erteilte dieses dem deutschen Gesetzgeber den Auftrag, das geltende Personenstandsrecht neu zu formulieren.<sup>35</sup> Die damit einhergehenden Verstöße gegen das Allgemeine Personenstandsrecht<sup>36</sup> seien u. a. nicht vereinbar mit dem geltenden Diskriminierungsverbot in Art. 3 Abs. 3 Satz 1 GG. Die Entscheidung des BVerfG beruht auf der Grundlage einer Klage einer intergeschlechtlichen Person, welche die Eintragung „inter“ bzw. „divers“ in das Geburtenregister einforderte. Um Aufschluss über die darin enthaltenen expliziten und impliziten Forderungen und den ihnen zugrunde liegenden Ideologien zu geben, soll nun in einem Exkurs der Beschluss auf Basis des Primärtextes<sup>37</sup> eingehend erfasst, analysiert und auf der Metaebene gedeutet werden.

Zur Auslegung des Gesetzestextes soll u. a. auf die juristische Methodenlehre zurückgegriffen werden.<sup>38</sup> Diese Arbeit verfolgt nicht den Anspruch einer rechtswissenschaftlichen Abhandlung. Die folgenden Werkzeuge sollen unter Einbezug literaturwissenschaftlicher Methodik lediglich ein Maximum an Erkenntnis offerieren. Dabei sind demzufolge vier Canones zu berücksichtigen:

---

<sup>32</sup> Online-Informationen Verein für Transgender Personen: [www.transx.at](http://www.transx.at) (abgerufen am 19.03.2020).

<sup>33</sup> Lindemann, Gesa: Das Zerbrechen des Ausgangsgeschlechts. Wiesbaden 2001.

<sup>34</sup> „Die beschwerdeführende Person beantragte beim zuständigen Standesamt die Berichtigung ihres Geburtseintrags dahingehend, dass die bisherige Geschlechtsangabe „weiblich“ gestrichen und die Angabe „inter/divers“, hilfsweise nur „divers“ eingetragen werden solle. Das Standesamt lehnte den Antrag mit Hinweis darauf ab, dass nach deutschem Personenstandsrecht im Geburtenregister ein Kind entweder dem weiblichen oder dem männlichen Geschlecht zuzuordnen ist, oder – wenn dies nicht möglich ist – das Geschlecht nicht eingetragen wird (§ 21 Abs. 1 Nr. 3, § 22 Abs. 3 PStG). Der daraufhin beim zuständigen Amtsgericht gestellte Berichtigungsantrag wurde zurückgewiesen; die hiergegen gerichtete Beschwerde blieb erfolglos. Mit ihrer Verfassungsbeschwerde rügt die beschwerdeführende Person insbesondere eine Verletzung ihres allgemeinen Persönlichkeitsrechts (Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 GG) und eine Diskriminierung aufgrund des Geschlechts (Art. 3 Abs. 3 Satz 1 GG).“ In:

<https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-095.html> (abgerufen am 14.01.2020).

<sup>35</sup> BVerfG, Beschluss v. 10.10.2017 – 1 BvR 2019/16, in:

<https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-095.html> (abgerufen am 14.01.2020).

<sup>36</sup> Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 1 Abs. 1 GG.

<sup>37</sup> BVerfG: Personenstandsrecht muss weiteren positiven Geschlechtseintrag zulassen. Pressemitteilung Nr. 95/2017 vom 08.11.2017. Beschluss vom 10.10.2017. 1 BvR 2019/16, in:

<https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-095.html> (abgerufen am 14.01.2020).

<sup>38</sup> Pawlowski, Hans-Martin: Einführung in die juristische Methodenlehre. Karlsruhe 2000.

- Die *grammatische Auslegung* soll den philologischen bzw. den sprachanalytischen Aspekt verfolgen. Der Wortlaut rückt semantisch und syntaktisch in den Vordergrund. Hier kann es vor allem aufgrund von Ambiguitäten zu Problemen kommen. Orientierung soll zunächst der allgemeine Sprachgebrauch bieten, denn obgleich der juristische Jargon ein spezifisches Set von Zeichen gebraucht, kann er nicht losgelöst agieren.<sup>39</sup>
- Die *systematische Auslegung* geht auf Verlinkungen zu anderen Gesetzestexten ein und leitet sinnhaft daraus die Bedeutung einzelner Passagen ab. Die Kohärenz ergibt sich aus der Referenz der Texte, was die Rechtsnormen zu einer gedachten Einheit werden lässt. Daraus ergeben sich mehrere Problematiken, denn die imaginäre bzw. angenommene Sinneseinheit gleicht einem Idealtypus, der in der Realität aufgrund unterschiedlicher Entstehungszeiten, den Texten zugrunde liegender Werte und Normen und ebenso des kontinuierlichen Sprachwandels zu Widersprüchen führt.<sup>40</sup>
- Der *teleologischen Auslegung* liegt eine Interessenbewertung zugrunde. Gesetzestexte verfolgen dieser Auffassung nach, spezifische Zwecke, die es zu decodieren gilt. Es gilt, diese Interessen herauszufiltern und gleichsam eine Bewertung zu vollziehen.<sup>41</sup>
- Die *historische Auslegung* verfolgt das Ziel, den Willen des Gesetzgebers im Kontext der Entstehungszeit der Rechtsnorm zu erschließen. Dabei spielen ebenso gesellschaftliche und politische Gegebenheiten eine Rolle.<sup>42</sup>

Diese Auslegungselemente sollen kumulativ auf einen Text angewandt werden und somit zu einem aussagekräftigen Ergebnis führen. Die Teilergebnisse leiten abschließend zu einer einheitlichen Betrachtungsweise und Gesamtauslegung der Rechtsnorm über. Sollten die gewonnenen Erkenntnisse der Elemente in unterschiedliche Richtungen führen, so ist eine Rangfolge der Methodik begründet festzuhalten.<sup>43</sup>

---

<sup>39</sup> Larenz, Karl/Canaris, Claus-Wilhelm: Methodenlehre der Rechtswissenschaft. Berlin 1999, S. 141, 145.

<sup>40</sup> Rütters, Bernd/Fischer, Christian/Birk, Axel: Rechtstheorie. Mit juristischer Methodenlehre. München 2020, S. 145 f., 276 f., 744, 752, 774 ff.

<sup>41</sup> Ebd., S. 722 f.

<sup>42</sup> Ebd., S. 162 f.

<sup>43</sup> Pawlowski, Hans-Martin: Einführung in die juristische Methodenlehre. Karlsruhe 2000, S. 214 ff.

## 2.2 Exkurs: Auslegung

*„Die Regelungen des Personenstandsrechts sind mit den grundgesetzlichen Anforderungen insoweit nicht vereinbar, als § 22 Abs. 3 Personenstandsgesetz (PStG) neben dem Eintrag „weiblich“ oder „männlich“ keine dritte Möglichkeit bietet, ein Geschlecht positiv eintragen zu lassen. Dies hat der Erste Senat des Bundesverfassungsgerichts mit heute veröffentlichtem Beschluss entschieden. Das allgemeine Persönlichkeitsrecht (Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 GG) schützt auch die geschlechtliche Identität derjenigen, die sich dauerhaft weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen lassen. Darüber hinaus verstößt das geltende Personenstandsrecht auch gegen das Diskriminierungsverbot (Art. 3 Abs. 3 GG), soweit die Eintragung eines anderen Geschlechts als „männlich“ oder „weiblich“ ausgeschlossen wird. Der Gesetzgeber hat bis zum 31. Dezember 2018 eine Neuregelung zu schaffen. Gerichte und Verwaltungsbehörden dürfen die betreffenden Normen nicht mehr anwenden, soweit sie für Personen, deren Geschlechtsentwicklung gegenüber einer weiblichen oder männlichen Geschlechtsentwicklung Varianten aufweist und die sich deswegen dauerhaft weder dem männlichen, [sic] noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen, eine Pflicht zur Angabe des Geschlechts begründen.“*

Im ersten Teil des Textes wird systematisch auf das geltende Personenstandsrecht Bezug genommen. Die Nichtvereinbarkeit mit den „grundgesetzlichen Anforderungen“ suggeriert eine übergeordnete geschaffene Referenz zu anderen Gesetzestexten (hier die des Deutschen Grundgesetzes) und kann durch ihre Nennung und ihre allumfassende Gültigkeit sowohl rational als auch affektiv nicht in Frage gestellt werden. Die Anforderungen des Grundgesetzes wurden demnach auf das Personenstandsrecht übertragen und es wurde ein Widerspruch festgestellt, den es mit dieser Entscheidung zu beseitigen gilt. Die vermeintlich logische Folgerung der dritten „Möglichkeit“ einer Geschlechtseintragung erscheint vor dem Hintergrund der Queer-Theorie recht trivial, denn damit wird eine erneute Kategorisierung von Geschlecht in seiner Referenzialität und seiner Ergänzung vorgenommen. Es folgt schlussendlich eine moderne juristische Bestätigung der normativen Geschlechtermatrix. Die Existenz von geschlechtlichen Identitäten wird erneut in eine Rechtsform eingeschrieben und damit wird versucht, das Nichtfassbare und Fluide im rechtlichen Diskurs greifbar zu machen. Der darauffolgende Hinweis des positiven Eintrags steht im Passiv und veranschaulicht auf sehr subtile Art, wie das Geschlecht in die bestehenden Machtverhältnisse eingebettet ist. Es ist ein Abhängigkeitsverhältnis, auf das implizit Bezug genommen wird, denn die Notwendigkeit des Eintrags wird damit in keiner Weise in Frage gestellt. Der Begriff „positiv“ verweist im

juristischen Jargon auf das geschriebene Gesetz im völligen Kontrast zum Naturgesetz. Geschlecht wird auch hier nicht weiter eingegrenzt oder gar deutlicher definiert. Jedoch lässt sich aus dem Zusammenhang und der Verwendung des Begriffs „Geschlechtsentwicklung“ erkennen, dass hier auch die Geschlechtsidentität gemeint sein könnte. Die aussagekräftige Floskel *„Erste Senat des Bundesverfassungsgerichts mit heute veröffentlichtem Beschluss entschieden [...]“* stellt eine Bekräftigung der Entscheidung im aktuellen Kontext her. Der Beschluss bzw. Entscheid gleicht einer apodiktischen und unwiderruflichen Festlegung. Die inhärente Ernsthaftigkeit – und damit Gültigkeit – wird durch die innere Logik des Textes begründet.

Der folgende Bezug zum allgemeinen Persönlichkeitsrecht unterstützt die geschlossene Argumentationskette und schafft gerade durch die vollzogenen Referenzen einen starken Authentizitätsanspruch. Auffallend zur rein sachlich gehaltenen Wortwahl steht das Verb „schützt“; es bekundet eine klare affektive Interessensdarlegung von Seiten der Rechtsprechung. Auch suggeriert sie hier eine einheitliche Schutzzusage von Seiten des Staates und schafft in ihrer klaren Aussageform eine Einheit und Zusammenhalt. Die Wahrnehmung der Obhut schafft hierbei Vertrauen und komplettiert die bis dahin rein sachlich-argumentative Struktur. Die Obhut wird denjenigen zugesagt, die *„sich dauerhaft weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen lassen“*. Der Begriff der geschlechtlichen Identität erscheint hier fatalerweise zunächst klar definiert zu sein. Die Nennung „derjenigen“ vollzieht gleichsam eine Auslese und eine Eingrenzung der gesprochenen Verordnung. Es wird klar festgelegt, auf wen sich diese Rechtsnorm beziehen soll. „Dauerhaft“ ist hier auch als Voraussetzung (!) des Anwendungsspielraums zu lesen. Demnach offeriert diese Norm genderfluiden Personen keinen Raum der juristischen Existenz. Gefordert wird damit eine klare und vor allem dauerhafte Einordnung in die nun geltende Rechtsnorm. Das klare Machtverhältnis wird dabei nochmals zum Ausdruck gebracht, denn außerhalb des juristischen und damit auch juristischen Diskurses besteht keine rechtlich geschützte Existenz. Das männliche und das weibliche Geschlecht sind im Text nicht genau definiert; ihre Bedeutung kann aber aus dem Zusammenhang (siehe letzte Passage) nur auf biologischen Determinanten beruhen. Der Wortlaut „weder ... noch“ legt die abgeleitete und argumentative Notwendigkeit einer dritten Kategorie offen. Diese Kausalkette wird linguistisch klar und inhaltlich schlüssig dargelegt, obgleich es dabei zu mehreren Wahrnehmungsfehlern kommt. Erstens wird hier, und das soll im Folgenden noch gezeigt werden, die Notwendigkeit einer dritten Geschlechterkategorie biologisch begründet, ohne dabei die Notwendigkeit der Angabe an sich in Frage zu stellen. Zweitens geht die Rechtsnorm wieder aufgrund von biologischen Attributen

davon aus, dass nur betroffene (d. h. intersexuelle) Personen „logischerweise“ diesen Eintrag wählen und er somit auch nur für diesen Personenkreis Gültigkeit besitzt.

Der Bezug zum „geltende[n] Personenstandsrecht“ betont den noch gültigen Status dieser Rechtsnorm und verstärkt den argumentativen Vorgang durch die Schaffung von systematischen Referenzen. Ebenso verhält es sich mit dem Verweis zum „Diskriminierungsverbot“, der vor allem aufgrund des Framings Vertrauen in die Rechtsprechung bewirkt. Der einheitlichen Kohärenz des Textes ist es zu verdanken, dass hier inhaltlich nicht widersprochen werden kann und ein Absolutheitsanspruch wahrgenommen wird.

Die Passivität und damit auch in gewisser Hinsicht die Machtlosigkeit der Definitionsgewalt werden in der Formulierung „*soweit die Eintragung eines anderen Geschlechts als männlich oder weiblich ausgeschlossen wird [...]*“ deutlich. Es wird mit „soweit“ eine klare Bedingung geschaffen, derer sich die bestehenden Autoritäten vergewissern sollen. Zugleich ist dieser Satz auch eine neue Bestätigung der binären Geschlechtermatrix, die eine Abnormalität gleichsam festlegt. Ebenso vollzieht sich dabei ein Ausschluss mehrerer existierender Geschlechter. Der nun folgende Imperativ „*der Gesetzgeber hat bis [...]*“ betont die Autoritätsgewalt; mit der Nennung einer zeitlichen Grenze wird zudem ein dringlicher Handlungsbedarf suggeriert. Ernsthaftigkeit durch den kategorischen Imperativ heißt hier die Textstrategie, derer sich Rezipienten nicht entziehen können. Die eigene Position der Rechtssprechenden wird dadurch bestärkt und gesichert. Die „Neuregelungen“ sind dabei unbestimmt und allgemein gehalten. Sie sollen „geschaffen“ werden, also grundsätzlich neu aus dem Nichts hervorgehen. Durch diese Offenhaltung des „Schaffungsprozesses“ bewegt sich der Sprechende weg vom Aktionsraum; es obliegt nun dem Adressaten entsprechend darauf zu reagieren. Die Rolle des Verantwortlichen wurde abgegeben und der Raum wurde den Gerichten und Verwaltungsbehörden übertragen. Die zielgerichtete Handlungsempfehlung dient deshalb sowohl den eigenen als auch den Interessen der Betroffenen. Das Modalverb „dürfen“ drückt nun in der bereits vollzogenen Apodiktik die genaue Handhabe unmissverständlich aus. Die betreffenden Normen haben für diesen Personenkreis keine Geltung mehr und das bis dahin bestehende Recht wird aufgehoben. „Normen“ verweisen hier auf ein fest etabliertes Anwendungsreglement, welches jedoch außerhalb des genannten Bereichs weiterhin bestehen bleibt. Darauf weist ebenso die Verwendung „*soweit sie für Personen [...]*“ hin. Eben diese Ergänzung zeigt die deutliche Zielsetzung und Zweckbegründung auf. Denn es scheint hier nicht um eine allgemeine Einleitung eines Paradigmenwechsels und eine Loslösung von der

heteronormativen Geschlechtermatrix zu gehen. Entscheidend für die Auslegung und das zugrunde liegende Verständnis von Geschlecht in dieser Rechtsnorm ist der Passus „*deren Geschlechtsentwicklung gegenüber einer weiblichen oder männlichen Geschlechtsentwicklung Varianten aufweist [...]*“. Diese deutliche Inanspruchnahme des medizinisch festgelegten Terminus’ demaskiert die definatorische Freizügigkeit des Textes, denn er nimmt direkten Bezug zur 2016 erschienenen Leitlinie<sup>44</sup> der Deutschen Gesellschaft für Urologie (DGU) e. V., Deutschen Gesellschaft für Kinderchirurgie (DGKCH) e. V., Deutschen Gesellschaft für Kinderendokrinologie und -diabetologie (DGKED) e. V.<sup>45</sup>

*„Varianten der Geschlechtsentwicklung umfassen eine heterogene Gruppe von seltenen, angeborenen Abweichungen von der typischen Geschlechtsentwicklung. Diese Abweichungen können die geschlechtliche Determinierung, also die Festlegung der Keimdrüsen (Gonaden) in Richtung weiblich oder männlich im Embryo, und/oder die geschlechtliche Differenzierung, also die geschlechtsspezifische Entwicklung des inneren und äußeren Genitals im Embryo, betreffen.“*<sup>46</sup>

Aus dieser Leitlinie geht eindeutig hervor, dass es sich um ein biologisches Geschlechterverständnis handelt. Varianten der Geschlechtsentwicklung werden darin klar festgelegt und diagnostiziert:

---

<sup>44</sup> „Der deutsche Ethikrat hat im Jahr 2012 eine umfangreiche Stellungnahme zum Thema DSD veröffentlicht, die sich auch in den Empfehlungen der Bundesärztekammer aus dem Jahr 2015 widerspiegelt. Im Jahr 2016 wurde in Übereinstimmung von Betroffenenverbänden und medizinischen Fachgesellschaften eine S2K-Leitlinie „Varianten der Geschlechtsentwicklung“ veröffentlicht, die konsenterte Empfehlungen zur Versorgung von Menschen mit DSD in den Bereichen Medizin, Psychologie und Selbsthilfe berücksichtigt.“ In: <https://www.uniklinik-ulm.de/kinder-und-jugendmedizin/sectionen-ambulanzen-und-arbeitsbereiche/section-paediatrische-endokrinologie-und-diabetologie/schwerpunkte-der-sektion/varianten-der-geschlechtsentwicklung-dsd.html> (abgerufen am 01.02.2021).

<sup>45</sup> AWMF-Register Nr. 174/001: S2k-Leitlinie. Varianten der Geschlechtsentwicklung. Leitlinie der Deutschen Gesellschaft für Urologie (DGU) e. V., der Deutschen Gesellschaft für Kinderchirurgie (DGKCH) e. V., der Deutschen Gesellschaft für Kinderendokrinologie und -diabetologie (DGKED) e. V. 07/2016, in: [https://www.awmf.org/uploads/tx\\_szleitlinien/174-0011\\_S2k\\_Geschlechtsentwicklung-Varianten\\_2016-08\\_01.pdf](https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/174-0011_S2k_Geschlechtsentwicklung-Varianten_2016-08_01.pdf) (abgerufen am 12.12.2020).

<sup>46</sup> Universitätsklinikum Ulm. Sektion Pädiatrische Endokrinologie und Diabetologie. Universitätsklinik für Kinder und Jugendmedizin, in: <https://www.uniklinik-ulm.de/kinder-und-jugendmedizin/sectionen-ambulanzen-und-arbeitsbereiche/section-paediatrische-endokrinologie-und-diabetologie/schwerpunkte-der-sektion/varianten-der-geschlechtsentwicklung-dsd.html> (abgerufen am 31.01.2021).

**Tab.1: DSD-Klassifikation gemäß der Chicago-Konsensuskonferenz 2005**

<u>chromosomale DSD</u>	<u>46XY DSD</u>	<u>46XX DSD</u>
A: 45,X (Turner-Syndrom und Varianten)	A: testikuläre Gonadendysgenese 1: komplette Gonadendysgenese (Swyer Syndrome) 2: partielle Gonadendysgenese 3: gonadale Regression 4: ovotestikuläre DSD	A: ovarielle Gonadendysgenese 1: ovotestikuläre DSD 2: testikuläre DSD (z.B. SRY+, dup SOX9) 3: Gonadendysgenese
B: 47,XXY (Klinefelter-Syndrom und Varianten)	B: Störungen der Androgensynthese oder -wirkung 1: Androgenbiosynthesedefekt (z.B. 17-Hydroxysteroid-Dehydrogenase Defekt, 5-alpha-Reduktase Defekt, StaR Mutationen) 2: Störungen der Androgenwirkung (z.B. CAIS, PAIS) 3: LH-Rezeptor-Defekt (Leydigzellhypoplasie, -aplasie) 4: Störungen von AMH oder vom AMH Rezeptor (Persistenz von Müllerschen Strukturen)	B: Androgenexzess 1: fetal (z.B. AGS bei 21- oder 11-Hydroxylase-Defekt) 2: fetoplazentar (Aromatase-Defekt, POR) 3: maternal (Luteom, exogen)
C: 45,X/ 46,XY (gemischte Gonadendysgenese, ovotestikuläre DSD)	C: andere (z.B. schwere Hypospadien, kloakale Exstrophie)	C: andere (z.B. kloakale Exstrophie, Vaginalatresie, MRKH-Syndrom, andere Syndrome)

**Abb. 2:** Varianten der Geschlechtsentwicklung.<sup>47</sup>

Ebenso findet sich bei etwaigen Kliniken eine ähnliche Ergänzung, die ein Ähnlichkeitsverhältnis zur Rechtsnorm bezogen auf das Grundverständnis von Geschlecht schafft:

*„Bei Menschen mit Varianten der Geschlechtsentwicklung kann eine Einordnung zum männlichen oder weiblichen Geschlecht schwierig oder unmöglich sein. Hierbei können medizinische Maßnahmen (wie Hormontherapien oder Genitaloperationen) eingesetzt werden, um das Geschlecht zu vereindeutigen oder die Zuordnung zu einem Geschlecht zu ermöglichen.“<sup>48</sup>*

<sup>47</sup> S2k-Leitlinie 174/001: Varianten der Geschlechtsentwicklung 07/2016, in: [https://www.awmf.org/uploads/tx\\_szleitlinien/174-0011\\_S2k\\_Geschlechtsentwicklung-Varianten\\_2016-08\\_01.pdf](https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/174-0011_S2k_Geschlechtsentwicklung-Varianten_2016-08_01.pdf) (abgerufen am 25.01.2021).

<sup>48</sup> Universitätsklinikum Ulm. Sektion Pädiatrische Endokrinologie und Diabetologie. Universitätsklinik für Kinder und Jugendmedizin, in: <https://www.uniklinik-ulm.de/kinder-und-jugendmedizin/sekationen-ambulanzen-und-arbeitsbereiche/sekation-paediatrische-endokrinologie-und-diabetologie/schwerpunkte-der-sektion/varianten-der-geschlechtsentwicklung-dsd.html> (abgerufen am 31.01.2021).

Demzufolge können wir durch die nicht mehr von der Hand zu weisende biologisch-medizinische Referenz auch die Bedeutung von „männlich“ und „weiblich“ ableiten. Sowohl die Rechtsnorm als auch die medizinischen Schriften beziehen sich auf einen angenommenen Idealtypus, der eine Einheit von biologischem Geschlecht und Geschlechtsidentität suggeriert. Dieser Idealtypus wird im Text aufrechterhalten und durch die zweimalige Wiederholung des Adjektivs „dauerhaft“ bestärkt. Allein das biologisch begründete Merkmal der nicht möglichen „dauerhaften“ Einordnung offeriert die juristische Festlegung eines dritten Geschlechts. Dieser kausale Zusammenhang begründet letztendlich auch den Erfolg der Verabschiedung des Beschlusses. Wenn eine Pflicht zur Angabe des Geschlechts besteht, muss der BVerfG-Beschluss berücksichtigt werden, da es sich sonst um eine Diskriminierung der Betroffenen nach den Normen des Grundgesetzes handeln würde.

„Geschlecht“ kann auch auf der Grundlage anderer genannter Referenzen systemisch definiert werden. Denn es wird ebenso Bezug auf Artikel 3 GG genommen. Darin wird Geschlecht als biologisches Attribut verwendet, was die Initiative artikeldrei (oder auch 3 +)<sup>49</sup> deutlich zum Ausdruck bringt. Darin wird auf die „sexuelle Identität“ Bezug genommen, welche nach Stefan Timmermann wie folgt definiert wird:

*„Alter, ethnische und soziale Herkunft, Geschlecht und Sexualität tragen ganz wesentlich zur Bildung der Identität bei. Die sexuelle Identität ist das grundlegende Selbstverständnis der Menschen davon, wer sie als geschlechtliche Wesen sind – wie sie sich selbst wahrnehmen und wie sie von anderen wahrgenommen werden (wollen). Sie umfasst das biologische, das soziale und auch das psychische Geschlecht sowie die sexuelle Orientierung.“*<sup>50</sup> Nach Timmermann ist die sexuelle Identität kein statisches Konstrukt<sup>51</sup>, was dem Beschluss des BVerfG deutlich entgegenläuft. Es lässt sich hier von einer Art angewandtem Biologismus sprechen, welcher die in *„der Biologie ermittelte[n] Gesetzmäßigkeiten [...] als einheitliche Gesetze der realen Welt verallgemeinert und gleichsam zu durchgehenden ‚Weltprinzipien‘ [erhebt]“*.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> Die LSBTI-Verbände fordern seit einigen Jahren die Ergänzung des Artikel 3 GG um das Merkmal der sexuellen Identität. Dieses Bestreben wurde am 30.06.2011 vom Bundestag abgelehnt.

<sup>50</sup> Sielert, Uwe/Schmidt, Renate-Berenike: Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim 2020, S. 261.

<sup>51</sup> Ebd., S. 261.

<sup>52</sup> Wuketits, Franz M.: Lexikon der Biologie. Biologismus, in: Spektrum.de (Lexikon der Biologie. Spektrum Akademischer Verlag 1999), in: <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/biologismus/8707> (abgerufen am 10.02.2021).

Schlussendlich, obgleich zahlreiche Publikationen den Begriff Geschlecht schon lange nicht mehr biologisch deuten, bleibt die gesellschaftliche Ordnung der Geschlechter sowohl juristisch als auch gesellschaftlich bestehen. Die Legitimierung eines dritten Geschlechts im juristischen Diskurs geschieht auf der Basis traditioneller Muster, was sie in anderen Diskursen auch nicht zum Störfaktor werden lässt. Darin liegt die übergeordnete Textstrategie dieser Rechtsnorm. Abgrenzung und Reaktivierung der Norm, Bekräftigung und gleichzeitige Erweiterung sind die zentralen und mächtigen Nuancen dieses Textes.<sup>53</sup>

Der Bedeutungswandel von Geschlecht – vom biologischen Verständnis hin zum sozialen – muss folglich sozial-gesellschaftlich geklärt werden. Der Auftrag an das deutsche Schulwesen erscheint jedoch klar und erfordert eine Reaktion auf interner und externer Systemebene.

### **2.3 Theorie der juristischen Anrufung**

Es wurde bereits mehrfach auf die Bedingungen queerer Existenzen und deren Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs hingewiesen. Die Anerkennung im juristischen Diskurs ist eine der Grundvoraussetzungen der Subjektivierung, der eine Anrufung, eine Annahme und eine Anerkennung vorausgeht.<sup>54</sup> Obgleich sich diese Arbeit auf die organisationale Ebene von Schule konzentriert, greifen Wirkmechanismen der Subjektkonstituierung auch in das systemische Geflecht von Schule in Form von Handlungskonsequenzen auf allen drei Ebenen der Schulentwicklung ein, indem das bestehende System irritiert und zur Reaktion aufgefordert wird. Es gilt, diese Bedingungen in diesem Abschnitt auf der Metaebene genauer zu betrachten und vor dem Hintergrund der Einführung des dritten Geschlechts zu problematisieren.

Schulische Akteure können eine Subjektivierung nicht durch Zwang zu erwirken, ohne dass ein Subjekt die eigenverantwortliche Anerkennung vollzieht. *„Nicht Zwang, Repression und Unterdrückung sind es, die für die biographische Inszenierung zuständig sind, sondern der Glaube an Gerechtigkeit, Wahrheit und das Gesetz, seine Ankerkennung des Bestehenden.“*<sup>55</sup> Dabei spielen die juristische Anrufung und der Glaube an ihre berechtigte Vollmacht durch den

---

<sup>53</sup> Zur Ergänzung soll noch auf die wesentlichen Erwägungen des Senats hingewiesen werden. BVerfG, Beschluss v. 10.10.2017 – 1 BvR 2019/16, in: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-095.html> (abgerufen am 14.01.2020).

<sup>54</sup> Vgl. Müller-Tuckfeld, Jens Christian: Gesetz ist Gesetz. Anmerkungen zu einer Theorie der juristischen Anrufung, in: Böke, Henning/Reinfeldt, Sebastian/Müller-Tuckfeld, Jens Christian: Denk-Prozesse nach Althusser. Hamburg 1994, S. 182-205.

<sup>55</sup> Ebd., S. 190.

Wahrheitsanspruch bedeutende Rollen. Die Anerkennungs- und Konsenstheorien der letzten Jahre gehen auf diesen Sachverhalt detailliert ein.<sup>56</sup> Im Rahmen dieser Arbeit kann nur ein Umriss dessen geboten werden, was diesbezüglich für die vorliegende Fragestellung relevant erscheint.

Soll dem politischen Auftrag wirksam und pädagogisch sinnvoll nachgekommen werden, so muss sich die Schule die Frage stellen, wie eine Sichtbarmachung intergeschlechtlicher Schüler\*innen eingeleitet werden kann. Die Grenze zwischen Zwang und Anerkennung mag bezogen auf den Geschlechterdiskurs sehr verschwommen wirken. Beides sind Merkmale des normativen Funktionierens von Recht. Denn sowohl der rechtliche als auch der gesellschaftliche Diskurs fordern durch die bestehende heteronormative Ordnung eine äußerliche und demzufolge auch z. T. innerliche Bestimmung der Geschlechtsmerkmale. Die Anerkennung geschieht hier auf mehreren Ebenen. Rein formal bestätigt das Subjekt durch das Nachgeben dieser Repression seine Identität und begibt sich damit als handlungsfähiges Individuum in eine ihm zugewiesene Rolle innerhalb des Diskurses. Müller-Tuckfeld merkt in diesem Zusammenhang an, „[...] daß der Zwang und die Repression nicht die Kennzeichen des spezifischen Funktionsmodus des Rechts sind, sondern – ganz im Gegenteil – dessen Grenzphänomene sind. Dies bedeutet natürlich nicht, die Dramatik der Gewalt, die mit Mitteln der Justiz ausgeübt wird, zu leugnen, sondern vielmehr zu behaupten, daß das Recht in allererster Linie dort ‚normal‘ funktioniert, wo es anerkannt wird und weil es anerkannt wird.“<sup>57</sup> Der ideologische Mechanismus, der bei der Einführung des dritten Geschlechts wirksam war und noch ist, ist der der Aufrechterhaltung des kategorisierenden Ordnungssystems, in welchem ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ immer noch den Normalzustand übernehmen. Durch diese Brille müssen Innovationen der Implementierung, vor allem im Bereich der Personalentwicklung, betrachtet werden, um Widerständen adäquat und professionell vorzubeugen. Ein Blick auf die Wurzeln dieses Verständnisses mag hilfreich sein, um das Ausmaß an Verwurzelung im gesellschaftlichen Nexus freizulegen und die Notwendigkeit einer sensiblen Handhabung offenzulegen.

Michel Foucault bezeichnet mit dem Begriff der „Repressionshypothese“ die Unterdrückung von Triebregungen, individueller Entfaltung und individueller Triebäußerungen durch

---

<sup>56</sup> Vgl. die Arbeiten von Friedrich Hegel bzw. George Herbert Mead sowie die zeitgenössischen Theorien von Axel Honneth, Nancy Fraser, Charles Taylor.

<sup>57</sup> Müller-Tuckfeld, Jens Christian: Gesetz ist Gesetz. Anmerkungen zu einer Theorie der juristischen Anrufung, in: Böke, Henning/Reinfeldt, Sebastian/Müller-Tuckfeld: Denk-Prozesse nach Althusser. Hamburg 1994, S. 183.

gesellschaftliche Strukturen und Autoritätsverhältnisse.<sup>58</sup> Obgleich der Zwang nicht das zentrale Medium der Durchsetzung von Herrschaft ist, so evoziert er doch die sozialgesellschaftlichen Kämpfe dieser Zeit. In seinem Werk „Der Wille zum Wissen“ (1977) führt Foucault ebenso die Begriffe „Bio-Macht“ und „Sexualitätsdispositiv“ ein, welche hier aufgrund interessanter Verknüpfungspunkte zum Thema der Arbeit erwähnt werden sollen.

### 2.3.1 Bio-Macht, Sexualitätsdispositiv und Gouvernementalität

Der Terminus „Bio-Macht“ bezeichnet bei Foucault Machttechniken, die „nicht auf den Einzelnen, sondern auf die gesamte Bevölkerung zielen“.<sup>59</sup> Bevölkerung stellt hier keinen nationalen Begriff dar, sondern beschreibt eine größere Gruppe, die durch biologische Abläufe und von biologischen Gesetzen bestimmt wird. Dabei bilden diese Gesetzmäßigkeiten das dominanteste Prägungsmerkmal der Gruppe. Ziel der Bio-Macht ist es, die Gruppe zu lenken, zu regulieren und zu „beherrschen“, was sich in der Politik rund um Familie, Gesundheit, Soziales etc. niederschlägt. Die eindeutige Befähigungskomponente des eigenen Körpers<sup>60</sup> wird dabei offensichtlich. Handlungsfähig wird derjenige, der sich im normativen Einklang mit der Ideologie dieser Politik befindet, denn er wird gleichsam „funktionsfähig“ und „nützlich“ für die Gesellschaft. Foucault bezeichnet diesen Umstand als „anatomische Macht“.<sup>61</sup> Vor allem aber besitzt die Bio-Macht als ihr inhärente Funktionsmaxime das Hervorbringen, Wachsen und das Einordnen der ihr unterworfenen Elemente: *„Diese Macht ist dazu bestimmt, Kräfte hervorzubringen, wachsen (zu) lassen und zu ordnen, anstatt sie zu hemmen, zu beugen oder zu vernichten.“*<sup>62</sup> Der Wille zur Ordnung sollte uns nun vor dem Hintergrund der Auslegung der Rechtsnorm des BVerfG bekannt vorkommen. Das Hervorbringen neuer Kräfte durch die Möglichkeit eines weiteren vierten Geschlechtseintrags (männlich, weiblich, ohne Angabe, divers), das damit einhergehende Wachstum im juristisch-juridischen Sinne und ebenso das Ordnen der einzelnen nun zur Subjektivierung freistehenden Individuen liegen offensichtlich vor uns. Die logische Folge dieser Machttechnologie ist jedoch, und wie schon bei Foucault festgehalten, die „Normalisierungsgesellschaft“. Der Drang, an der Norm gemessene Subjekte zu organisieren und auszurichten geht deutlich aus dem juristischen Text sowohl syntaktisch

---

<sup>58</sup> Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a. Main 1983, S. 27.

<sup>59</sup> Foucault, Michel: Die Maschen der Macht, in: Defert, Daniel/Ewald, Francois (Hrsg.): Analytik der Macht. Frankfurt a. Main 2005, S. 230 ff.

<sup>60</sup> Ebd., S. 230 ff.

<sup>61</sup> Ebd., S. 230 ff.

<sup>62</sup> Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a. Main 1977, S. 163.

als auch semantisch hervor (siehe Kapitel 2.2). Vor dieser Bio-Macht müssen die einzelnen Subjekte dann bestehen: „*Statt die Grenzlinie zu ziehen, die die gehorsamen Untertanen von den Feinden des Souveräns scheidet, richtet sie die Subjekte an der Norm aus, indem sie sie um diese herum anordnet. [...] Eine Normalisierungsgesellschaft ist der historische Effekt einer auf das Leben gerichteten Machttechnologie.*“<sup>63</sup> In direktem Bezug zu der Körperlichkeit steht nun natürlich auch die Sexualität. Foucault ist der Ansicht, dass über sie die Kontrolle der Bevölkerung funktioniert: „*Die Sexualität ist das Bindeglied zwischen anatomischer Politik und Biopolitik; sie liegt am Kreuzungspunkt der Disziplinierungs- und Regulierungsformen, [...].*“<sup>64</sup> Die damit einhergehende „Verstaatlichung“ dieses Themas ist bis in die heutige Moderne in der Politik spürbar.<sup>65</sup> Bezugspunkt bietet dabei die Norm, also die staatlich-wissenschaftlich definierte Normalität. Diese Tendenz und ihre Auswirkungen bezeichnet Foucault als „Sexualitätsdispositiv“. Darunter versteht er Muster, Handlungen, Kategorisierungen und kommunikative Praktiken, mit denen sich der Einzelne über Sexualität definiert. Diese Elemente wirken – ob bewusst oder unbewusst, ob gewollt oder ungewollt – bis in das Klassenzimmer der Organisation Schule hinein.<sup>66</sup> Dabei unterwirft sich der Einzelne in seiner Ausübung den bestehenden Normen, hier der Heteronormativität. Akzeptanz oder Ausgrenzung sind die Folge der Selbst- oder Fremdeinordnungen bzw. der Selbst- und Fremdzuschreibungen. Die durch diese Diskursivierung entstandene Sexualitätspathologie durchdringt bis heute noch die medizinischen und psychiatrischen Texte der Fachgebiete (siehe Kapitel 4). „*Die Pathologie begründet erstens eine ständige Kontrolle und Regulierung der Sexualität und zweitens eine Differenzierung der Sexualität in eine ‚normale‘ und eine ‚abweichende‘ Sexualität. Die abweichende Sexualität wird u. a. dem Bereich der Medizin überantwortet, dort von Experten untersucht und schließlich therapeutischen und normalisierenden Interventionen unterzogen.*“<sup>67</sup>

Wie explizit bei den teleologischen Auslegungen der Rechtsnorm dargelegt wurde, bekundet diese zweierlei Ziele: das Interesse der Rechtsprechung von staatlicher Seite und ebenso das Interesse der Betroffenen, in ihrem Dasein juristisch anerkannt zu werden. Es handelt sich

---

<sup>63</sup> Ebd., S. 162.

<sup>64</sup> Foucault, Michel: Die Maschen der Macht, in: Defert, Daniel/Ewald, Francois (Hrsg.): Analytik der Macht. Frankfurt a. Main 2005, S. 230 ff.

<sup>65</sup> Vor allem in der Gesundheits-, Familien- und Bildungspolitik der Länder hält das Thema seit den 50er-Jahren immer mehr Einzug.

<sup>66</sup> Vgl. u. a. Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra: Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden 2016, S. 128.

<sup>67</sup> Obermann-Jeschke, Dorothee: Sexualität und Normalitätsgebot, in: Eugenik im Wandel. Kontinuitäten, Brüche und Transformationen. Eine diskursgeschichtliche Analyse. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (Hrsg.): Edition DISS, Band 19. Münster 2008, S. 40.

folglich um präzise Handlungsstrategien und Möglichkeiten der Gestaltung der eigenen Biographie. Diese „Technologien des Selbst“, wie Foucault solche Praktiken zur Subjektkonstitution bezeichnete, finden ihren Gebrauch immer dann, wenn Individuen ein Ziel erreichen wollen, welches in direkter Korrelation mit ihrer oder allgemein der geschichtlichen und ebenso der gesellschaftlichen Verortung innerhalb eines Diskurses steht. Das offengelegte Machtverhältnis verläuft dabei stets top-down, indem es konsequent das Individuum zur Unterwerfung oder zum Widerstand unter die bestehenden Normen aufruft und gleichsam den universellen Wahrheitsanspruch für sich in Anspruch nimmt: *„Darunter sind gewusste und gewollte Praktiken zu verstehen, mit denen die Menschen nicht nur die Regeln ihres Verhaltens festlegen, sondern sich selber zu transformieren, sich in ihrem besonderen Sein zu modifizieren und aus ihrem Leben ein Werk zu machen suchen, das gewisse ästhetische Werte trägt und gewissen Stilkriterien entspricht.“*<sup>68</sup>

Diese direkte sowie indirekte Kontrolle, Leitung und auch Lenkung der Individuen fasst Foucault unter dem Begriff der Gouvernamentalität zusammen. Darunter versteht er in aller Kürze die institutionelle Gesamtheit der Verfahren, Analysen, Reflexionen und Taktiken der Machtausübung, ebenso die Tendenz der Vorrangstellung dieses Machttypus durch die Einführung von Regierungsapparaten mit all ihrer Vormachtstellung sowie Definitionsgewalt; zuletzt versteht Foucault darunter auch das Ergebnis der Entwicklung zu einem Verwaltungsstaat.<sup>69</sup>

Die Gemeinsamkeiten zu den oben dargelegten Wirkmechanismen rund um die und innerhalb der Rechtsnorm wurden offenkundig. Es ist nun auf der Mikroebene näher zu betrachten, wie die einzelnen Individuen angerufen werden bzw. wie die Annahme des Rufs und folglich auch die Anerkennung geschieht. Hierbei lässt sich ableiten, welche schulischen Handlungsoptionen sich daraus ergeben. Es geht schlussendlich um die Frage nach der Subjektkonstituierung normkonformer und auch normwidriger Existenzen in der Schule und darum, wie sie entsprechend evoziert, unterstützt und pädagogisch begleitet werden können.

---

<sup>68</sup> Foucault, Michel: Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt a. Main 1993, S. 18.

<sup>69</sup> Foucault, Michel: Analytik der Macht. Frankfurt a. Main 2005, S. 171 ff.

### 2.3.2 Anrufung, Annahme und Anerkennung

Die Frage nach der Gestaltung der Funktionsmechanismen, die bei der Produktion von Anerkennung wirksam sind, ist eine Frage, mit der sich viele Vertreter\*innen der Sozialwissenschaften befasst haben. Im Folgenden soll die Grundlage der Ausführung, vor allem aufgrund der Popularität und vieler Überschneidungspunkte mit anderen Texten, die Anrufungstheorie nach Louis Althusser bilden, wobei im Zuge dieser Auseinandersetzung ebenfalls jüngere Theorien ergänzt werden sollen. Obgleich die Disziplin der Schulentwicklung von ihrer Programmatik kaum Überschneidungspunkte mit der Diskursanalyse besitzt, so befindet sie sich zum Bereich der Praxis stets in einem Spannungsverhältnis.<sup>70</sup> Der Anrufungsdiskurs offeriert dabei neben dem Verständnis von Tiefenstrukturen der Abläufe auf individueller Ebene auch Rückschlüsse auf den Handlungsspielraum organisationaler und pädagogischer Machbarkeiten, weshalb er hier dargelegt werden soll.

Die Produktion von Anerkennung spielt bezogen auf das Thema dieser Arbeit daher eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn sie bedingt die Möglichkeit der Subjektbildung innerhalb des schulischen Raums. Anrufung ist dabei nicht allein verbal zu verstehen, sondern kann sich auch durch vielfältige Zeichenformen zum Ausdruck bringen, etwa durch das Vorhandensein einer dritten Toilette. Eine wichtige Ergänzung für den juristischen Diskurs ist die Zwangslosigkeit, denn *„nicht durch den Zwang verwirklicht sich das Recht in der Regel, sondern als Wiedererkennen und als Anerkennen im Anerkennen des Wiedererkennens“*.<sup>71</sup> Das Gesetz bekommt folglich durch diese Wechselwirkung zwischen ihm und dem Einzelnen bzw. dem Kollektiv seine Wirkungskraft zugesprochen. Dabei ist eine *„Art ‚Komplizenschaft‘ seitens des Subjekts bzw. Anrufung ‚von unten‘*<sup>72</sup> zu erkennen. Dieses Abhängigkeitsverhältnis ist für das Verständnis verschiedener Motivationsmechanismen, wie sie bspw. in der dargelegten Rechtsnorm greifen, entscheidend. Von staatlicher Seite reicht nämlich rechtlicher Zwang bzw. auch Ökonomie nicht aus, um eine Ideologie zu reproduzieren, sondern es bedarf des Subjekts, welches *„aus Erziehung, Tradition, Gewohnheit die Anforderungen jener Produktionsweise als*

---

<sup>70</sup> Vgl. hierzu: Goldmann, Daniel: Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis. Reihe „Rekonstruktive Bildungsforschung“. Wiesbaden 2017.

<sup>71</sup> Müller-Tuckfeld, Jens Christian: Gesetz ist Gesetz. Anmerkungen zu einer Theorie der juristischen Anrufung, in: Böke, Henning/Reinfeldt, Sebastian/Müller-Tuckfeld Jens Christian: Denk-Prozesse nach Althusser. Hamburg 1994, S. 190.

<sup>72</sup> Scharmacher, Benjamin: Wie Menschen Subjekte werden. Einführung in Althusser's Theorie der Anrufung. Marburg 2004, S. 86.

*selbstverständliche Naturgesetze anerkennt*“.<sup>73</sup> Damit wird ersichtlich, dass die hegemoniale Herrschaft nicht durch alleinige Unterdrückung, „*sondern nur vermittelt über die Zustimmung, über Macht-Wissen-Komplexe sich erhalten kann*“.<sup>74</sup> Die wahre Autorität des Rechts zeigt sich folglich nicht im reinen Gehorsam oder dem Glauben an ihre Wahrhaftigkeit ihr gegenüber, sondern vielmehr in der Tautologie.<sup>75</sup> Sie ist es, die laut Blaise Pascal, durch ihr ständiges Repetieren an Kraft gewinnt, „*allein deshalb, weil sie ‚eingebürgert‘ ist*“.<sup>76</sup> Indem eine Person das Gesetz als Wahrheit anerkennt, ist sie „*Produkt der Subjektivierung und kein widerständiges Subjekt. Es gibt keine Anrufung ohne Subjektivierung. Anrufung ist im juristischen Kontext das Ersuchen um Rechtsbeistand*“.<sup>77</sup> Für queere Individuen, und vor allem bezogen auf den Sachbestand der Rechtsnorm, bedeutet der Apell für einen weiteren Geschlechtseintrag folglich die Subjektivierung. Auf der Metaebene betrachtet lässt sich daraus schließen, dass gerade das System handelnde Subjekte produziert – dass also gerade das System „Individuen zu Subjekten“<sup>78</sup> formt. Judith Butler weist in ihrem Werk „Psyche der Macht“ auf die Bedeutung der Diskurse für die Erzeugung von Subjekten hin. Dabei etabliert sie eine Art Theorie des Gewissens und nimmt Bezug auf Althusser's Gedankenbeispiel.<sup>79</sup> Sich angesprochen zu fühlen, beherberge laut Butler ein Schuldbewusstsein: „*Ist es ein schuldig Subjekt, und falls ja, wie ist es schuldig geworden?*“<sup>80</sup> Die Anrufung geschieht folglich ohne das Zutun der Individuen. Diese kann, wie bereits erwähnt, verbal oder nonverbal durch Zeichensysteme geschehen. Die Annahme dieses Rufs gilt es, vor allem im queeren Diskurs weiterhin zu untersuchen. Auch Butler geht von einer „leidenschaftliche Komplizenschaft“ mit dem Gesetz als Bedingung jeder Subjektbildung aus.<sup>81</sup> Das Verlangen nach gesetzlicher Wahrnehmung wohnt folglich jedem Individuum inne und kann daher für die schulische Praxis als intrinsischer Wunsch nach Wahrnehmung und Anerkennung der Schüler\*innen verstanden

---

<sup>73</sup> Müller-Tuckfeld, Jens Christian: Gesetz ist Gesetz. Anmerkungen zu einer Theorie der juristischen Anrufung, in: Böke, Henning/Reinfeldt, Sebastian/Müller-Tuckfeld: Denk-Prozesse nach Althusser. Hamburg 1994, S. 183, S. 190.

<sup>74</sup> Ebd., S. 193.

<sup>75</sup> Ebd., S. 197.

<sup>76</sup> Ziegler, Robert Hugo: Buchstabe und Geist. Pascal und die Grenzen der Philosophie. Göttingen 2010, S. 48.

<sup>77</sup> Müller-Tuckfeld, Jens Christian: Gesetz ist Gesetz. Anmerkungen zu einer Theorie der juristischen Anrufung, in: Böke, Henning/Reinfeldt, Sebastian/Müller-Tuckfeld Jens Christian: Denk-Prozesse nach Althusser. Hamburg 1994, S. 190.

<sup>78</sup> Charim, Isolde: Der Althusser-Effekt. Entwurf einer Ideologietheorie. Wien 2002, S. 17.

<sup>79</sup> Althusser beschreibt eine alltägliche Situation, in welcher eine Person mit den Worten „He, Sie da!“ angesprochen wird. In dem Moment des Umdrehens bzw. der Annahme der Anrufung werde ein Individuum zum Subjekt, so Althusser. Das Individuum erkenne sich wieder, indem es erkennt, dass es selbst gemeint ist. Vgl. Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg/Westberlin 1977, S. 327.

<sup>80</sup> Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. Main 2001, S. 11.

<sup>81</sup> Ebd., S. 103.

werden. Von Seiten des Rechts gibt es vor dieser Anrufung keine Existenz: *„Der Passant, der sich selbst wiedererkennt und sich umwendet, um auf den Ruf zu antworten – d. h. fast jeder –, existiert im strengen Sinne nicht vor diesem Ruf. Was bedeutet nun diese sehr anschauliche Szene? Indem der Passant sich umwendet, erhält er eine bestimmte Identität, die sozusagen um den Preis der Schuld erkauft ist. Der Akt der Anerkennung wird zu einem Akt der Konstitution; die Anrede ruft das Subjekt ins Leben.“*<sup>82</sup> Vor der öffentlichen Verabschiedung der Rechtsnorm des BVerfG wandelten die betroffenen Personen rechtlich zwischen zwei festgelegten normativen Welten. Unsichtbar, verdeckt und in ihrem wahren Dasein handlungsunfähig. Die Anrufung leitet somit einen Paradigmenwechsel ein, der durch die beiderseitige Anerkennung Subjekte konstituiert. Es soll in dieser Arbeit von einer Art Folgeaktion ausgegangen werden, in welcher die Initiation von Seiten des BVerfG erfolgte und nun durch die Gesetzgebung weitere Anrufungen in unterschiedlichen Formen evoziert und damit weitere Subjekte im schulischen Raum konstituiert: *„Um eine Brücke zwischen Austins und Althusser's Theorien zu schlagen, müßte man darstellen, wie das durch die Anrede des Anderen konstituierte Subjekt zu einem Subjekt wird, das seinerseits andere ansprechen kann. In diesem Falle stellt das Subjekt weder einen souveränen Handlungsträger dar, der ein bloß instrumentelles Verhältnis zur Sprache hat, noch einen bloßen Effekt, dessen Handlungsmacht sich in reiner Komplizenschaft mit den vorgängigen Verfahren der Macht erschöpft.“*<sup>83</sup>

Bemerkenswert ist Butlers Notiz, *„dass es Anrufung auch ohne Übernahme seitens der Angerufenen gebe. Das Subjekt müsse sich nicht umwenden, um als Subjekt konstituiert zu werden.“*<sup>84</sup> Das bedeutet, dass selbst das bewusste Nichtannehmen einer Anrufung ein Subjekt konstituiert. Für die Praxis heißt dies, dass der Eintrag des dritten Geschlechts oder bspw. eine dritte Toilette gleichsam eine Anrufung darstellt, die Anerkennung oder auch die Verweigerung der Subjekte konstituiert. Derselbe Funktionsmechanismus, so ergänzt Butler, greift bei Zuschreibungen: *„Denken wir an eine Situation, in der jemand benannt wird, ohne davon zu wissen, wie es schließlich uns allen zu Beginn unseres Lebens [...] widerfährt. [...] Tatsächlich kann man ein Selbstbild haben, das in einigen Zügen der eigenen gesellschaftlichen Konstituierung diametral entgegengesetzt ist. [...] Wir müssen nicht unbedingt erkennen oder bemerken, wie wir konstituiert werden, damit die Konstitution wirksam wird. Denn ihr Maß wird nicht von einer reflexiven Aneignung bestimmt, sondern vielmehr von einer*

---

<sup>82</sup> Butler, Judith: Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. Main 1998, S. 42 f.

<sup>83</sup> Ebd., S. 50 f.

<sup>84</sup> Scharmacher, Benjamin: Wie Menschen Subjekte werden. Einführung in Althusser's Theorie der Anrufung. Marburg 2004, S. 118.

*Bezeichnungskette, die den Kreislauf der Selbsterkenntnis übersteigt. Die Zeit des Diskurses ist nicht die Zeit des Subjekts.*<sup>85</sup> Queere oder normative Zuschreibungen wirken demnach auch ohne aktive Annahme derselben, was im gesellschaftlichen und vor allem schulischen Diskurs z. T. schwerwiegende Folgen haben kann. *„Die Subjektposition erscheint als labiler Zustand zwischen Macht und Verletzbarkeit [...]“*<sup>86</sup>, da sich niemand dem Diskurs entziehen kann.<sup>87</sup> Das lässt das Thema der Invektive in den Vordergrund der präventiven Wahrnehmung rücken. Fremdouting, Schmähsreden, Verletzungen usw. sind damit Teil des schulentwicklerischen Gesamtvorhabens. Die Anrufung ist schlussendlich, und das betont Butler deutlich in *Hass spricht*, ein Instrument bzw. Mechanismus von Diskursen. Die Wirksamkeit lässt sich dabei nicht auf den Moment der Äußerung bzw. der Konfrontation reduzieren. *„Man denke nur an die Kraft der geschriebenen oder reproduzierten Sprache, gesellschaftliche Effekte hervorzubringen und vor allem Subjekte zu konstituieren. Wichtiger ist jedoch, daß die Stimme zu einem Bild der souveränen Macht gehört, indem sich eine als Emanation eines Subjekts vorgestellte Macht in einer Stimme vortut, dessen Effekte als die magischen dieser Stimme erscheinen.“*<sup>88</sup> Für die Vorhersehbarkeit der intendierten Wirkung menschlichen Sprechens gibt es keine direkte und logische Folge. Sprechakt und intendierte Wirkung stehen nur selten in Einklang (Ausnahmen sind Richter, Polizei etc.<sup>89</sup>). Die Unvorhersehbarkeit von Anrufungen bzw. allgemeiner Zeichensetzungen soll folglich beim Maßnahmenpool im Blick gehalten werden. Es soll später noch auf die Tatsache eingegangen werden, dass Invektiven Teil einer jeden queeren Biographie darstellen. Subversives Potenzial kann demnach als Folge einer unbeabsichtigten und affirmativ intendierten Satzung freigesetzt werden. Denn das Subjekt selbst, so Butler, übt keinesfalls souveräne Macht über das Sprechen aus.<sup>90</sup> *„Das Subjekt, das hate speech spricht, ist zweifellos für dieses Sprechen verantwortlich, jedoch nur selten sein Urheber. Das rassistische Sprechen vollzieht sich durch die Anrufung der Konvention: Es zirkuliert, und obgleich es ein Subjekt erfordert, um gesprochen zu werden, beginnt oder endet es nicht mit dem sprechenden Subjekt oder mit dem jeweils verwendeten Namen.“*<sup>91</sup> Dabei ist

---

<sup>85</sup> Ebd., S. 50 f.

<sup>86</sup> Hauskeller, Christine: Das paradoxe Subjekt. Unterwerfung und Widerstand bei Judith Butler und Michel Foucault. Tübingen 2000, S. 72.

<sup>87</sup> Butler, Judith: *Hass spricht*. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. Main 1998, S. 51.

<sup>88</sup> Ebd., S. 52 f.

<sup>89</sup> Ebd., S. 53.

<sup>90</sup> Ebd., S. 55.

<sup>91</sup> Butler, Judith: *Hass spricht*. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. Main 1998, S. 55.

Macht, wie schon bei Foucault und Althusser, nicht auf bestimmte Orte begrenzt. Sie ist omnipräsent und entsprechend losgelöst von jedweden Kontrollversuchen.

Allein in sprachlichen Verschiebungen erkennt Butler Möglichkeiten des Widerstands. Dieser Gedanke legt Präventions- und Sensibilisierungsmaßnahmen frei. In der gezielten Umwertung von Bezeichnungen (Butlers Beispiel „queer“) durch die affirmative Selbstbeschreibung wird es ermöglicht, die diskursive Unterwerfung in individuell und konkret resignifizierenden Akten<sup>92</sup> zu unterlaufen. Butler problematisiert andere Möglichkeiten, sich der Macht zu widersetzen bzw. sich auch etwaigen Zuschreibungen zu widersetzen, denn es gehe um die *„Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält“*.<sup>93</sup> Folglich ist das Subjekt notwendig untergeordnet und Macht formt und bildet erst das Subjekt. Dieses Abhängigkeitsverhältnis wurde bei der Auslegung der Rechtsnorm ersichtlich und ist gleichsam ein Rekurs zu Foucaults Machttheorie. Die Anrufung, und darauf verweist Butler explizit, kann auch scheitern, wobei der Impuls der Nichtanerkennung im Bereich des Imaginären liegt: *„Wie Althusser selbst betont, kann diese performative Anstrengung des Benennens nur versuchen, den Angesprochenen ins Sein zu bringen: Es besteht immer das Risiko einer gewissen Mißachtung. Mißachtet man diesen Versuch zur Hervorbringung eines Subjekts, dann gelingt diese Hervorbringung nicht. Der Angerufene kann den Ruf beispielsweise überhören, er kann ihn mißverstehen oder sich in eine andere Richtung wenden, auf einen anderen Namen reagieren, darauf beharren, auf diese Weise gar nicht angesprochen zu sein.“*<sup>94</sup> Doch das angenommene „ursprüngliche Verlangen“ nach dem Gesetz, also die „leidenschaftliche Komplizenschaft“, steht der bewussten Missachtung entgegen.<sup>95</sup> Interpellation gleicht demzufolge keinem Ereignis, sondern einer bestimmten Inszenierung. Die Unmöglichkeit der Entziehung fasst Butler unter dem Begriff des „göttlichen Performativ“ zusammen.<sup>96</sup> Die ständige Konfrontation bzw. die Anrufung ist allgegenwärtig. Entscheidend ist Butlers Schlussfolgerung: *„Impliziert scheint in dieser Darlegung, daß die soziale Existenz, die Existenz als Subjekt, nur erkaufte werden kann durch eine schuldhaftige Annahme des Gesetzes, wobei die Schuld den Eingriff des Gesetzes und damit den Fortbestand des Subjekts*

---

<sup>92</sup> Hauskeller, Christine: Das paradoxe Subjekt. Unterwerfung und Widerstand bei Judith Butler und Michel Foucault. Tübingen 2000, S. 70.

<sup>93</sup> Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. Main 2001, S. 8.

<sup>94</sup> Ebd., S. 92.

<sup>95</sup> Ebd., S. 102.

<sup>96</sup> Ebd., S. 104 f.

gewährleistet.“<sup>97</sup> Die Annahme der Rechtsnorm zur Einführung des dritten Geschlechts gleicht simultan einem innerlichen Bekenntnis – einem Schulbekenntnis, nicht der Normativität, also der binären Geschlechterordnung, anzugehören. Beherrschung und Unterordnung finden folglich gleichzeitig statt. „[D]ie Schule (aber auch andere Institutionen des Staates [...]) lehren ‚Fähigkeiten‘, aber in Formen, die die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie oder die Beherrschung ihrer ‚Praxis‘ sichern.“<sup>98</sup> Die Fähigkeiten zeichnen sich u. a. durch performative Akte der Camouflage aus. Nonbinäre Identitäten sind sich der „Regeln“ des gesellschaftlich Akzeptablen wohl bewusst und bedienen sich dieser „Fähigkeiten“ für eine schützende Verschleierung oder für den emanzipatorischen Widerstand.

Foucault weist darauf hin, dass eine Verweigerung dieser gesellschaftlichen Reproduktionsprozesse einer Ausgrenzung aus der gesellschaftlichen Ordnung gleichkommt. Queere Existenzen bekommen hierarchisch nur die genannten Möglichkeiten des Geschlechtseintrages zugesprochen. Rechtlich und z. T. gesellschaftlich sind sie damit in ihrem Werdegang fixiert. Eine Verweigerung würde bewirken, dass sie „zu jenen Milliarden Existenzen gehören, die dazu bestimmt sind, ohne Spur vorüberzugehen“.<sup>99</sup> Eine Überschreitung der vorgegebenen Grenzen geht mit dem Verlust von „Sicherheit sozialer und menschlicher Art“ einher.<sup>100</sup>

Im empirischen Teil der Arbeit sind auch aus diesen theoretischen Erkenntnissen praktische Handlungsschritte abzuleiten.

---

<sup>97</sup> Ebd., S. 106.

<sup>98</sup> Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg/Westberlin 1977, S. 112.

<sup>99</sup> Foucault, Michel: Das Leben des infamen Menschen. Berlin 2001, S. 15.

<sup>100</sup> Horkheimer, Max: Dämmerung. Notizen in Deutschland, in: Gesammelte Schriften. Bd. 2. Philosophische Frühschriften 1922-1932. Hrsg. von Schmid Noerr, Gunzelin. Frankfurt a. Main 1987, S. 322.

### **3. Das dritte Geschlecht – Definition und Eingrenzung**

#### **3.1 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Ausgangspunkt – LSBAT\*I\*Q**

Neben dem biologisch-medizinischen Verständnis des Gesetzes zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben, demnach der Anwendungsbereich des § 45b PStG sich nach der Gesetzesbegründung und dem Gesetzeswortlaut auf Menschen mit „Varianten der Geschlechtsentwicklung“<sup>101</sup> erstreckt, existiert auch ein im politisch-gesellschaftlichen Diskurs erweitertes und z. T. hoch ideologisiertes Verständnis dieses Begriffs.

Die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ist Ausgangspunkt und gleichsam auch Grundvoraussetzung des hier dargelegten politischen Vorhabens der Implementierung eines sog. dritten Geschlechts, sowohl gesellschaftlich als auch schulisch. Beim politisch queeren Programm einiger Parteien des Bundes und der Länder ist ein Verständnis dafür essentiell, dass es nicht primär um eine auf der Intergeschlechtlichkeit bzw. Intersexualität – also auf einer rein biologischen Argumentationsgrundlage – begründeten Entscheidung geht, sondern dass sich genau von dieser rein biologisch-geschlechtlichen Herangehensweise gelöst werden soll. Das dritte Geschlecht steht demnach für eine politische Agenda des Aufbruchs, welche sich fern von Normativität, wissenschaftlicher Autorität und Naturkasuistik<sup>102</sup> bewegen möchte; es öffnet in seiner bloßen Daseinsoption das feste Paradigma menschlicher Existenzmöglichkeiten. Dabei spielen die biologisch-genetischen Determinanten eine untergeordnete Rolle. Das subjektive Zugehörigkeitsempfinden des Einzelnen steht im Fokus der individuellen Machbarkeitspolitik. Somit ist der Terminus „drittes Geschlecht“ ambig und muss stets von Neuem kontextualisiert und diskursiv erschlossen werden. Damit bewegt er sich zwischen zwei Ideologien, was die starke Polarisierung in der Gesellschaft und Politik widerspiegelt.

Das dritte Geschlecht bezeichnet im queer-politischen Sinne Personen, die sich aufgrund ihrer erlebten Geschlechtsidentität selbst nicht in die binäre Geschlechtermatrix einordnen wollen

---

<sup>101</sup> Eine Variante der Geschlechtsentwicklung ist gegenüber dem Standesamt bei der Änderung im Register durch Vorlage einer ärztlichen Bescheinigung nachzuweisen.

<sup>102</sup> Damit soll der Teil der Sittenlehre, der für mögliche Fälle des praktischen Lebens das gebotene Verhalten bestimmt, gemeint sein und mit dem argumentativen Faktor der Natur bzw. natürlichen Gegebenheiten von Geschlecht verknüpft werden. Die Genderpolitik löst sich genau von diesem oft vorgebrachten Vorwurf der Natürlichkeit von Geschlecht und lehnt diesen sogar vehement ab. Vgl. u. a. Türcke, Christoph: Natur und Gender. Kritik eines Machbarkeitswahns. München 2021.

bzw. lassen. Dabei ist noch anzuführen, dass der Begriff selbst dem binären Verständnis entstammt und somit ebenfalls von einigen Personen als Zuschreibung eines Geschlechts verstanden und entsprechend abgelehnt wird. Im Diskurs der Gender bzw. Queer Studies wird die Bezeichnung deshalb im Sinne einer queeren Identität verwendet. Der auch in den Medien weit verbreitete Trugschluss, es handle sich bei dieser Bezeichnung um intergeschlechtliche Personen, ist in Teilen nicht korrekt und muss bei genauerer Betrachtung und unter Berücksichtigung aktuell politischer Geschehnisse<sup>103</sup> mitunter bewusst verworfen werden. Jedoch lässt auch diese mehrheitliche Denkweise abermals die Tiefe der gesellschaftlichen Verinnerlichung biologischer Begründbarkeiten im Bereich der Geschlechter aufleuchten. Die Einführung eines sog. dritten Geschlechts mit biologischen Erscheinungsformen zu begründen, käme der Komplexität des Diskurses nicht bei und würde sie in jedem Falle kompromittieren.

Das Akronym LGBAT\*I\*Q oder oft auch einfach nur LGBTQI<sup>104</sup> zeigt, wie ausgeprägt der Drang nach Kategorisierung und Dekategorisierung, nach Zugehörigkeit und Loslösung, nach Sagbarkeiten und nach Unsagbaren queeren Diskurs ist.

Auch wenn es dem Grundsatz der Queer Theorie entgegengeht, soll dennoch eine zur Simplifizierung dienende Betrachtung dieser dargebrachten Vielfalt erfolgen. Der Teil LGBA fokussiert auf sexuell und romantische Begehrensformen (engl. *desire*), wohingegen das T und I eine deutliche Körperlichkeit betonen. Transgender oder ganz speziell Transsexualität kann als Bestätigung des binären Geschlechtersystems interpretieren werden, denn im Prozess der Transition bewegen sich die Betroffenen von einer Kategorie zur anderen und stellen damit ihre Existenz bzw. Existenzberechtigung durch die Festlegung zu einer dieser beiden Formen nicht in Frage. Intergeschlechtlichkeit bzw. Intersexualität soll aus zweierlei Gründen in diesem Kapitel einen eigenen Unterpunkt erhalten: Erstens wird sie als „biologischer“ (engl. *sex*) Begründungsfaktor für die Einführung des dritten Geschlechts in Politik und Massenmedien herangezogen und dient damit als naturgegebene Determinante dieses Kurses; zweitens stellt sie auf der Metaebene einen Zustand der freien und nicht in Frage zu stellenden Selbstbestimmung her, der fern von prädestinierten Parametern der gesellschaftlichen Norm und der Definitionsmacht der Wissenschaft agieren kann. Das eigene Zugehörigkeitsempfinden kann hier folglich und im gesellschaftlichen Diskurs nachvollziehbar auf der Grundlage der „simplen“ Biologie legitimiert werden. Das Q (*queer*) steht als Sammelbegriff für sämtliche

---

<sup>103</sup> Siehe u. a.: „Aktion Standesamt 2018“.

<sup>104</sup> Lesbian, gay, bisexual, transgender, questioning (queer), intersex.

weitere Existenzen, die aufgrund ihres Verhaltens und Empfindens nicht der heteronormativen Matrix entsprechen.

Zunehmende Verwendung findet der Stern am Ende beider Buchstabenkombinationen. Dieser steht für Personen, die sich nicht ausschließlich auf einen dieser Begriffe festlegen lassen möchten.<sup>105</sup> Es fällt bei den meisten gängigen Kombinationen auf, dass A\_sexualität nicht berücksichtigt wird. Das kann damit zusammenhängen, dass diese Form der sexuellen Orientierung in der Gesellschaft oft noch weitgehend unsichtbar bleibt oder – im Gegenzug – pathologisiert wird.<sup>106</sup> Bei Spahn hingegen findet sich die selten verwendete Abkürzung „LSBAT\*I\*Q“, welche das „A“ für A\_sexualität integriert und die deshalb hier auch Erwähnung finden soll.<sup>107</sup> Der knappe Hinweis auf die sexuelle bzw. geschlechtliche Vielfalt in den Akronymen LGBAT\*I\*Q oder LGBTQI soll zusammenfassend Identitäten jenseits der Zweigeschlechtlichkeit vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Veränderungsprozesses in der Institution Schule ins Gedächtnis rufen.<sup>108</sup> Das System der Zweigeschlechtlichkeit, auf das noch weiter Bezug genommen werden wird, bildet nämlich neben der Vorstellung einer Binarität der Geschlechtsidentität auch die Grundlage für weitere sog. Abweichungen bzw. deren Zuschreibungen.

### **3.2 Intersexualität, Intergeschlechtlichkeit, Inter\* etc.**

Aufgrund zahlreicher bereits bestehender medizinischer und juridischer Abhandlungen zum Thema „Intersexualität“ soll in diesem Kapitel lediglich ein grober Umriss dessen erfolgen, was für die Fragestellung dieser Forschungsarbeit notwendiges Wissen darstellt. Es wurde bereits an anderer Stelle erläutert, dass die Einführung eines dritten Geschlechts nicht primär mit der Existenz intersexueller Personen begründet werden kann und darf, auch wenn diese Verknüpfung in den Medien und ebenso der Politik allzu oft hergestellt wird. Es soll deshalb zum allgemeinen Verständnis eine knappe Ausführung hierüber folgen.

---

<sup>105</sup> Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, LSBTTIQ\*: Vielfalt als Stärke – Vielfalt als Herausforderung! Dokumentation der Fachtagung im Tagungswerk Jerusalemkirche. Berlin 2017, in: [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Dokumentationen/lstbtqi\\_v\\_ielfalt\\_als\\_staerke\\_vielfalt\\_als\\_herausforderung\\_20171211.html](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Dokumentationen/lstbtqi_v_ielfalt_als_staerke_vielfalt_als_herausforderung_20171211.html) (abgerufen am 18.12.2022).

<sup>106</sup> Vgl. Queer Lexikon e. V. (Hrsg.), in: <https://queer-lexikon.net/> (abgerufen am 19.09.2020).

<sup>107</sup> Vgl. Spahn, Annika.: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule, in: Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt / lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter\*freundlichkeit in der Schule. Göttingen 2018, S. 30.

<sup>108</sup> Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (BPB): LSBTIQ-Lexikon, in: <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/245426/lstbtqi-lexikon> (abgerufen am 20.09.2020).

Als Teil der Diagnosekategorie der *disorders of sex development* (DSD) umfasst Intersexualität als sog. Sexualdifferenzierungsabweichung eine Diversität an Geschlechtsuneindeutigkeiten.<sup>109</sup>

Die ICD-10-GM (Version 2019) listet in Kapitel XVII „*Angeborene Fehlbildungen, Deformitäten und Chromosomenanomalien*“ u. a. angeborene Fehlbildungen der Genitalorgane auf. Dem Begriff „Intersexualität“ können nach dieser internationalen Klassifikation folgende Diagnosen zugeordnet werden:<sup>110</sup>

*E 25 = Adrenogenitale Störungen*

*E 34.5 = Androgenresistenz-Syndrom*

*E 28 = Ovarielle Dysfunktion*

*E 29 = Testikuläre Dysfunktion*

*Q 96 = Turner-Syndrom*

*Q 97 = Anomalien der Genosomen bei weiblichem Phänotyp*

*Q 98 = Anomalien der Genosomen bei männlichem Phänotyp*

Betroffene lehnen diese pathologisierenden Termini ab, denn in ihnen besteht die Implikation einer Störung bzw. eines Makels der Unvollständigkeit. Eine wachsende Sensibilität in der Medizin ist erst ab dem Jahr 2015 auszumachen, in welchem die Bundesärztekammer erstmals von „Varianten der Geschlechtsentwicklung“ sprach.<sup>111</sup> Der Begriff „Intersexualität“ wird in den aktuellen deutschsprachigen Debatten um das dritte Geschlecht oft durch den Terminus „Intergeschlechtlichkeit“ von Seiten verschiedener Organisationen, Aktivist\_innen und Betroffenen abgelöst.<sup>112</sup> Damit soll die Kritik an der medizinisch-pathologischen Implikation von Intersexualität zum Ausdruck gebracht werden.<sup>113</sup>

---

<sup>109</sup> Hughes, Ieuan Arwel et al.: Consensus statement on management of intersex disorders, in: Arch Dis Child. 91.7 (2006), S. 554-563.

<sup>110</sup> Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information: ICD-10-GM (17.09.2021), in: <https://www.praxis-wiesbaden.de/icd10-gm-diagnosen/kapitel-xvii.php> (abgerufen am 23.10.2021).

<sup>111</sup> Der Vorstand der Bundesärztekammer: Stellungnahme der Bundesärztekammer „Versorgung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Varianten/Störungen der Geschlechtsentwicklung (Disorders of Sex Development, DSD)“. Deutsches Ärzteblatt, 30.01.2015, in: <https://www.aerzteblatt.de/down.asp?id=14401> (abgerufen am 23.10.2019).

<sup>112</sup> IVIM/OII Deutschland. Die deutsche Vertretung der Internationalen Vereinigung Intergeschlechtlicher Menschen (IVIM). Organisation Intersex International (OII Germany). Inter\*Tagung (08.07.2011), in: <http://www.intersexualite.de/inter-tagung-2011-aufruf/> (abgerufen am 11.12.2020).

<sup>113</sup> Barth, Elisa/Böttger, Ben/Ghattas, Dan Christian/Schneider, Ina (Hrsg.): Inter-Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in der Welt der zwei Geschlechter. Berlin 2013.

Neben den verbreiteten Bezeichnungen Intersexuelle, Intersex, Hermaphroditen, Herms, Zwitter, Intergender, Inter- und Zwischengeschlechtliche etc. wird auf der Basis emanzipatorischer Sprachpolitik, welche auf die Vielfalt intergeschlechtlicher Lebenswirklichkeiten und auf die Macht der Selbstidentifizierung aufmerksam machen will, zunehmend der Begriff *Inter\** verwendet.<sup>114</sup> Das Sternchen steht für die Möglichkeit weiterer Selbstbezeichnungen.

Entgegen dem im gesellschaftlichen Diskurs hartnäckig verankerten Stigma besitzt Intergeschlechtlichkeit zunächst keine Verbindung zur Homo-, Bi- oder Transsexualität. Transsexualität bzw. Transidentität ist auf der Ebene der Geschlechtsidentität, Bi- und Homosexualität auf der des sexuellen Begehrens anzusiedeln.

*„Bei Inter\*-Anliegen geht es zuvorderst um ein Ende medizinischer Invasion und erst an zweiter Stelle um Identitätsfragen, Anerkennungs- und Umverteilungskämpfe. ‚Inter\*‘ kann auch eine Geschlechtsidentität sein, muss es aber nicht. Inter\* können auch (manchmal zusätzlich oder nur) eine männliche, weibliche oder trans\* Identität haben. Zudem können sie queer, hetero-, homo-, bi-, a-, pan- oder ‚was-auch-immer‘ sexuell leben.“*<sup>115</sup>

Erst Anfang des 20. Jahrhunderts in der Medizin in den Fokus gerückt<sup>116</sup>, kennzeichnet die „Diagnose“ Intersexualität eine Vielzahl körperlich-geschlechtlicher Phänomene, zunächst unabhängig von ihrer biologischen Ursache. Sind die Geschlechtsmerkmale *chromosomal (genetisch), hormonell, gonadal* und *genital* durchweg als männlich zu identifizieren (XY, Testosteron, Hoden, Penis), so gilt ein Mensch unter der medizinischen Definitionsgewalt als Mann; sind diese Kategorien rein „weiblich“ (XX, Östrogen, Eierstöcke, Vagina), so gilt er wiederum als Frau. Neben diesen Extrempolen eröffnen sich Räume für diverse weitere Kombinationen. Sollte nur eine Geschlechtsmerkmalsgruppe von diesem strengen binären Schema in einer Mischform von männlich/weiblich abweichen, diagnostiziert die Medizin diese Person als „intersexuell“. Damit ist die biologische Zwischenposition in der Geschlechtermatrix auferlegt. Allein schon die Tatsache, dass es sich im medizinischen Sprachjargon um eine Diagnose handelt, verweist auf die Inhärenz eines Störfaktors des Systems. Pathologisiert als

---

<sup>114</sup> Ebd.

<sup>115</sup> Hechler, Andreas: Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit, in: Saur, Arn: Geschlechtliche Vielfalt im transdisziplinären Verständnis, in: <https://www.dissens.de/de/dokumente/pubs/hechler-intergeschlechtlichkeit-in-bildung-paedagogik-und-sozialer-arbeit.pdf> (abgerufen am: 09.10.2019).

<sup>116</sup> Klöppel, Ulrike: XX0XY ungelöst. Hermaphroditismus, Sex und Gender in der deutschen Medizin. Eine historische Studie zur Intersexualität. Bielefeld 2010, S. 404 ff.

„Fehlentwicklung“ und „Syndrom“<sup>117</sup> bestimmt der medizinische Diskurs auch gleichzeitig das gesamtgesellschaftliche Denken, nämlich, dass intersexuelle Menschen einen Makel der Unvollständigkeit aufweisen und damit als geborene Behinderung stigmatisiert sind.

Vor diesem Hintergrund ist eine medizinische Behandlung zur „Genesung“ der Patienten als folgerichtig und logisch zu verstehen. Um von dieser Fehlentwicklung geheilt zu werden, gibt es nur das Behandlungsschema der Normierung, d. h., ein als intersexuell diagnostiziertes Kind wurde ab den 1960er-Jahren meist bereits nach der Geburt, ohne wirksame Einwilligung der Eltern oder fundierte Aufklärung, operiert, was nicht selten eine Sterilisation und bleibende Schmerzen nach sich zog.<sup>118</sup> Dabei entschieden sich die Mediziner stets aus chirurgisch-praktischen Gründen für ein Geschlecht des Kindes, was meist jedoch eine Verweiblichung bedeutete. Der operative Aufwand eines Penoidaufbaus war und ist vergleichsweise zu groß: „*You can make a hole, but you can't build a pole*“, sagte der US-Chirurg John Gearhart.<sup>119</sup>

*„Im Zuge von Operationen werden eine Neo-Vagina oder ein Neo-Penis angelegt, Eierstock- oder Hodengewebe entfernt und all das weggeschnitten, was nicht für die Herstellung symbolischer Heterosexualität ‚passt‘<sup>120</sup>. Hechler bemerkt diesbezüglich: „Das unbeirrte Festhalten an ausschließlich männlichen und weiblichen Vergeschlechtlichungsmöglichkeiten und Existenzweisen hat die Elimination intergeschlechtlicher Körper zur Folge. Dem zugrunde liegen Homosexualitätsabwehr, Identitätsverlustangst einer heteronormativ strukturierten Gesellschaft, die Aufrechterhaltung tradierter geschlechtlicher Ordnungsprinzipien, ein Denken in Norm und Abweichung und die Anpassung der ‚Abweichungen‘ an die Norm, anstatt die Norm zu hinterfragen.“<sup>121</sup>*

Sogar eine Diagnose im Erwachsenenalter bewahrte die Personen nicht vor dem Angleichungswillen der Medizin zur Aufrechterhaltung der Geschlechterdichotomie. Populäre

---

<sup>117</sup> Vgl.: Breckwoldt, Meinert: Sexuelle Differenzierung und ihre Störungen, in: Kaufmann, Manfred/Pfleiderer, Albrecht/Breckwoldt, Meinert (Hrsg.): Gynäkologie und Geburtshilfe. München 2007, 17-31.

<sup>118</sup> Hauser, Georges André: Testicular Feminization, in: Overzier, Claus (Hrsg.): Intersexuality. Academic Press. London/New York 1963.

<sup>119</sup> Atkins, Dawn: Looking Queer. Body Image and Identity in Lesbian, Bisexual, Gay and Transgender Communities. New York/London 1998, S. 210.

<sup>120</sup> Dietze, Gabriele: Allegorien der Heterosexualität. Intersexualität und Zweigeschlechtlichkeit – eine Herausforderung an die Kategorie Gender?, in: Die Philosophin 28.4 (2003), S. 9-35.

<sup>121</sup> Hechler, Andreas: Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit, in: Saur, Arn: Geschlechtliche Vielfalt im transdisziplinären Verständnis, in: <https://www.dissens.de/de/dokumente/pubs/hechler-intergeschlechtlichkeit-in-bildung-paedagogik-und-sozialer-arbeit.pdf> (abgerufen am 09.10.2019).

Fälle, wie der von Lucie Veith,<sup>122</sup> deckten die Folgen dieser schweren Eingriffe auf. Zur Unfruchtbarkeit und z. T. zur Transsexualität gezwungen leben diese Menschen oft durch Camouflagepraktiken in der Gesellschaft. Von diesem Operationszwang und den damit einhergehenden Folgen sind ungefähr 10 % aller intergeschlechtlichen Menschen betroffen.<sup>123</sup>

Wie aus dem Zitat von Hechler hervorgeht, sind die Ziele dieser operativen „Korrekturen“ als eine Aufrechterhaltung der binären Geschlechtermatrix zu entschlüsseln. Sowohl mit der Vehemenz der Prozedureinleitung als auch mit der Gewalttätigkeit des Eingriffes selbst lässt sich die Bedeutung dieser Matrix für die Gesellschaft erahnen. Die Radikalität des Durchgreifens ist proportional zur Bedeutung des Zieles zu sehen. Es geht körperlich um den Erhalt funktionierender, jedoch steriler Geschlechtsorgane, deren einzige Funktion es sein soll, heterosexuelle Praktiken zu vollziehen. Bei der Neo-Vagina ist es die „Kohabitationsfähigkeit“, also die Fähigkeit, Penetrationssex zu vollziehen; bei dem Penoidaufbau geht es darum, penetrieren und im Stehen urinieren zu können.<sup>124</sup> Diese Ziele spiegeln performative Praktiken wider, die die Heteronormativität der Gesellschaft stärken und sie gleichsam neu reproduzieren.

---

<sup>122</sup> Schwab, Waltraud: Umgang mit Intersexualität. Aus der Haut gefahren (26.10.2012), in: <https://taz.de/Umgang-mit-Intersexualitaet/!5080911/> (abgerufen am 22.10.2019).

<sup>123</sup> Bundesrat: Allgemeine Verwaltungsvorschrift zur Änderung der Allgemeinen Verwaltungsvorschrift zum Personenstandsgesetz (PStG-VwV-ÄndVwV). Empfehlungen der Ausschüsse. Sitzung des Bundesrates am 14. März 2014. Drucksache 29/1/14 (30.01.2014), in: [https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2014/0001-0100/29-14.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2014/0001-0100/29-14.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (abgerufen am 12.12.21).

<sup>124</sup> Vgl. Leitsch, Dominik: Die Intersexualität. Diagnostik und Therapie aus kinderchirurgischer Sicht. Dissertation. Universität Köln 1996, S. 131.

or of the healthy gonad in patients with a unilateral adenoma. These women later have a "normal" climacteric (Hauser *et al.*, 1957). More recently, various authors, including von Miculicz-Radecki, 1959; Schreiner, 1959 and most recently Scharplatz, 1960 have all agreed with the opinions that we have expressed. Even the most enthusiastic proponents of prophylactic castration must wait until after the thelarche, otherwise the breasts do not develop. But we agree with Schaumkell and Stange (1956), however, that in all cases of primary amenorrhoea an exploratory laparotomy should be performed in order to make a diagnosis, and in order to be able to give a clear prognosis to the patient and her parents.

3. In border-line cases with hypertrophy of the clitoris, *amputation* of the clitoris may be necessary for cosmetic reasons (Witschi and Mengert, 1942; Novak, 1943).

4. If the *vagina* is *absent* or *very short* a plastic operation may be required in order to make sexual intercourse possible (Krückmann, 1937; Koller, 1943; Hauser *et al.*, 1957; Scharplatz, 1958). We do not recommend the complicated and dangerous procedure that involves transplantation of a loop of gut, but simply excavation of the space between the bladder and rectum, followed immediately by regular and continuous use of dilators together

with the administration of large doses of oestrogens. The application of a prosthesis covered with amnion or skin is not usually necessary.

*Drug therapy* is not usually needed in those patients who have not been castrated. Occasionally in patients with small breasts, small repeated doses of oestrogens given over a long period of time may promote their development. If the patient herself desires to increase the growth of her pubic hair, we advise a combined depot injection of androgens and oestrogens, e.g. Femandren. In castrated patients substitution therapy with oestrogens is desirable to maintain metabolic equilibrium.

#### *Psychological and Psychosexual Upbringing*

These patients should be brought up as females in spite of their male gonads and chromosomal sex. They should never be told they have testes, or that they are hermaphrodites, but we always do explain to them that they are sterile, and will remain so, and that they will never menstruate. Usually they accept this knowledge very well. Most married women either adopt children or take part in extra-household activities which they often pursue with great success because of their above average intelligence.

**Abb. 3:** „They should never be told“: International veröffentlichte Behandlungsempfehlungen<sup>125</sup> mit eigenen Markierungen.

„Es geht also um Performanz für andere, nicht etwa um Lust, Erotik, Empfindsamkeit, Spaß, befriedigenden Sex, integrale Körper und ein stimmiges Körpergefühl. Dies wird durch die Eingriffe vielmehr bedeutend erschwert.“<sup>126</sup> Die ganzheitliche Rigorosität, mit der gegen diesen diagnostizierten Makel vorgegangen wurde, zeigte sich bis in das Jahr 2011, bis zu dem sowohl für intersexuelle als auch für transsexuelle Menschen ein Gesetz zur Zwangssterilisation

<sup>125</sup> Hauser, Georges André: Testicular Feminization, in: Overzier, Claus (Hrsg.): Intersexuality. Academic Press. London/New York 1963.

<sup>126</sup> Hechler, Andreas: Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit, in: Saur, Arn: Geschlechtliche Vielfalt im transdisziplinären Verständnis, in: <https://www.dissens.de/de/dokumente/pubs/hechler-intergeschlechtlichkei-in-bildung-paedagogik-und-sozialer-arbeit.pdf> (abgerufen am 09.10.2019).

bestand.<sup>127</sup> Der verzweifelte Kontrollversuch, Gewalt über Natur und Umwelt bzw. deren Gesetze auszuüben, endete juristisch gesehen mit der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2011.<sup>128</sup> Der Verstoß gegen das allgemeine Persönlichkeitsrecht in seiner Ausprägung als Recht auf sexuelle Selbstbestimmung aus Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 des Grundgesetzes wurde öffentlich gebrandmarkt.<sup>129</sup>

Weiter findet sich das Ausmaß an medizinischen Kontrollversuchen auch in künstlerischen Diskursen ausgedrückt: *„Zu Genitalverstümmelung und Zwangssterilisierung gesellen sich über Jahr(zehnt)e hinweg permanente Vermessungen, Zurschaustellungen vor Medizinstudierenden und Fachpublikum, die Verabreichung von nebenwirkungsreichen Hormonersatztherapien und Bougierungen (Dehnungen) der Neo-Vagina, was von vielen Betroffenen als andauernde Vergewaltigung beschrieben wird.“*<sup>130</sup> Ghattas (2013) äußert diesbezüglich weiter: *„Die Omnipräsenz einer pathologisierenden Medizin findet ihre Entsprechung in einer diskriminierenden und mangelhaften medizinischen (Nach-)Versorgung von Inter\*.“*<sup>131</sup> Der Verein TransInterQueer (2014) hält jedoch fest, dass medizinisch gesehen fast keine dieser ‚Behandlungen‘ notwendig sei.<sup>132</sup> Ebenso betont Hechler, dass die Behandlungszufriedenheit bei Inter\* häufig sehr gering ausfalle.<sup>133</sup>

Der Deutsche Ethikrat publizierte 2012 diesbezüglich eine deutliche Stellungnahme, in welcher er die Lebenserfahrungen intersexueller Menschen, vor allem aufgrund medizinischer und juristischer Erschwernisse und der Unkenntnis innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses, als markant negativ beschreibt.<sup>134</sup> Die Lebenswirklichkeit der Betroffenen ist gleichsam durch eine

---

<sup>127</sup> Vgl. § 8 Abs. 1 Nr. 3 und 4 TSG.

<sup>128</sup> BVerfG Beschluss vom 11.01.2011 Az.: 1 BvR 3295/07 – Pressemitteilung, in:

<https://www.bundesverfassungsgericht.de/pressemitteilungen/bvg11-007.html> (abgerufen am 22.10.2019).

<sup>129</sup> Prantl, Heribert: Das gefühlte Geschlecht. Gericht kippt Transsexuellengesetz. Süddeutsche Zeitung, 28. Januar 2011, in: <https://www.sueddeutsche.de/politik/verfassungsgericht-kippt-transsexuellengesetz-das-gefuehlte-geschlecht-1.1052344> (abgerufen am 20.10.2019).

<sup>130</sup> Kämper, Gabriele: Ausstellungsbericht: 1-0-1 (one’o one) intersex. Das Zwei-Geschlechter-System als Menschenrechtsverletzung, in: Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung 24.1 (2006), S. 136-138.

<sup>131</sup> Ghattas, Christian Dan: Menschenrechte zwischen den Geschlechtern. Vorstudie zur Lebenssituation von Inter\*Personen. Heinrich-Böll-Stiftung. Schriften zur Demokratie. Band 34. Eigendruck, Berlin 2013.

<sup>132</sup> TransInterQueer/OII-Deutschland (2014): Inter\* – Hinweise für Ärzt\_innen, Psycholog\_innen, Therapeut\_innen & andere medizinische Berufsgruppen. Eigendruck, Berlin, S. 5.

<sup>133</sup> Hechler, Andreas: Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit, in: Saur, Arn: Geschlechtliche Vielfalt im transdisziplinären Verständnis, in:

<https://www.dissens.de/de/dokumente/pubs/hechler-intergeschlechtlichkeit-in-bildung-paedagogik-und-sozialer-arbeit.pdf> (abgerufen am 09.10.2019).

<sup>134</sup> Deutscher Ethikrat: Stellungnahme „Intersexualität“ vom 23.02.2012, in:

<https://www.ethikrat.org/pressekonferenzen/veroeffentlichung-der-stellungnahme-intersexualitaet/?cookieLevel=not-set&cHash=f1ef156feb53148773d0a3c45c3df624> (abgerufen am 26.03.2020).

stigmatisierte Determiniertheit gekennzeichnet, welche den Verlauf einer Inter\*-Biographie maßgeblich festschreibt. Die Eingeschränktheit der eigenen Entscheidungsgewalt zeigt sich rückführend im Preußischen Allgemeinen Landrecht von 1794. Im sog. Zwitterparagraph wurde bei einer Nichteindeutigkeit des biologischen Geschlechts den Eltern das geschlechtliche Bestimmungsrecht zugesprochen. Erst nach Vollendung des 18. Lebensjahres durfte die betroffene Person selbst entscheiden.<sup>135</sup> Dieses selbstbestimmende Recht zur freien Entscheidung wurde am Ende des 19. Jahrhunderts mit der Einführung des Personenstandsrechts revidiert. Nun sollte eine rasche amtliche Zuweisung strikt innerhalb der binären Geschlechtermatrix erfolgen.<sup>136</sup> Diese diskursive Praxis sollte sich bis in das Jahr 2009, durch die Neuregelung des deutschen Personenstandsrechtes, fortsetzen.<sup>137</sup> Wohingegen es in anderen Staaten seit vielen Jahren bereits Usus ist, eine dritte Geschlechtskategorie zu offerieren,<sup>138</sup> benötigte die Bundesrepublik Deutschland noch einige Zeit, um sich auf diesen Paradigmenwechsel vorzubereiten. Am 18.12.2018 entschied das Bundesverfassungsgericht als Reaktion auf eine zivile Klage einer intergeschlechtlichen Person die Einführung der Geschlechtskategorie „divers“.<sup>139</sup> Dieser offizielle Amtsakt sollte medizinische Maßnahmen zur Geschlechtsangleichung kurz nach der Geburt obstruieren und zu einer individuellen Indikationsstellung unter Einbezug aller relevanten Disziplinen verpflichten.<sup>140</sup> Bei Betrachtung der Entwicklung der Anzahl an „geschlechtsnormierenden“ operativen Eingriffen ist es erstaunlich, dass kein signifikanter Rückgang festzustellen ist.<sup>141</sup> Der Grund hierfür mag u. a. im festgeschriebenen gesellschaftlichen Habitus zu finden sein. Obgleich also eine systemische Veränderung durch die Alternierung einer Systemvariablen initiiert wird, so

---

<sup>135</sup> Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten. Erster Theil § 19, in: [https://opiniojuris.de/quelle/1622#Erster\\_Titel\\_Von\\_Personen\\_und\\_deren\\_Rechten\\_ueberhaupt](https://opiniojuris.de/quelle/1622#Erster_Titel_Von_Personen_und_deren_Rechten_ueberhaupt) (abgerufen am 02.04.20).

<sup>136</sup> Von Neugebauer, Franz Ludwig: Hermaphroditismus beim Menschen. Leipzig 1908, S. 5, 6, 622, in: <https://www.archive.org/stream/hermaphroditismu00neug#page/6/mode/1up> (abgerufen am 02.04.2020).

<sup>137</sup> Die Neuregelung machte es möglich, darauf zu verzichten, das Geschlecht in die Geburtsurkunde des Kindes eintragen zu lassen (§ 59 Absatz 2 PStG).

<sup>138</sup> Eisele, Ines: Intersexualität. Viele Länder kennen drittes Geschlecht. 08.11.2017, in: <https://www.dw.com/de/viele-l%C3%A4nder-kennen-drittes-geschlecht/a-41291875> (abgerufen am 02.04.2020).

<sup>139</sup> Flöter, Isabell: Antidiskriminierung/Arbeitsrecht in Deutschland. „divers“- Einführung eines dritten Geschlechts und Auswirkungen auf die Praxis. 15.01.2019, in: <https://www.arbeitsrecht-weltweit.de/2019/01/15/divers-einfuehrung-eines-dritten-geschlechts-und-auswirkungen-fuer-die-praxis/> (abgerufen am 02.04.2020).

<sup>140</sup> Leitlinien der Gesellschaft für Kinderheilkunde und Jugendmedizin, Nr. 027/022, in: [https://dewiki.de/Lexikon/Geschlechtsangleichende\\_Operation](https://dewiki.de/Lexikon/Geschlechtsangleichende_Operation) (abgerufen am 02.04.2020).

<sup>141</sup> Klöppel, Ulrike/Sabisch, Katja: Zur Aktualität kosmetischer Genitaloperationen. Hrsg.: Geschäftsstelle des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 2016, in: [https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletin-broschueren/bulletin-texte/texte-42/kloepfel-2016\\_zur-aktualitaet-kosmetischer-genitaloperationen](https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletin-broschueren/bulletin-texte/texte-42/kloepfel-2016_zur-aktualitaet-kosmetischer-genitaloperationen) (abgerufen am 02.04.2020).

gewährleistet doch der Habitus<sup>142</sup> das bewusste und unbewusste Vorhandensein einst übernommener Denk- sowie Handlungsmuster und determiniert weiterhin, welche Normen, Wahrnehmungsmuster, Kategorien etc. die Akteure in der kollektiven Praxis vertreten müssen, um sich selbst als Subjekt innerhalb eines Diskurses zu konstituieren.<sup>143</sup>

### 3.3 Statistische Kritik

Nach dieser breiten medizinischen und juristischen Darlegung ließe sich annehmen, dass die Häufigkeit von „Intergeschlechtlichkeit“, „Intersexualität“ bzw. „Inter\*“ vergleichsweise gering sei. Der Trugschluss würde folglich lauten, dass die sich auf biologische Determinanten berufende Notwendigkeit der Sichtbarmachung eines dritten Geschlechts an Schulen hinfällig ist. Dabei ist sich ins Gedächtnis zu rufen, dass, auch wenn in der Öffentlichkeit so diskutiert, die Intergeschlechtlichkeit nicht der Ausgangspunkt für die Implementierung des dritten Geschlechts an Schulen ist, sondern dass sie eine Grundsatzfrage im Rahmen der Politik der Vielfalt aufwirft.

Auch wenn die Recherche über die tatsächlichen Zahlen Intergeschlechtlicher in Deutschland große Diskrepanzen und sehr kontrovers und emotional diskutierte Beiträge liefert, so wird dennoch die Häufigkeit in der Fachliteratur zwischen 1:1000 (80 000 bis 100 000 Personen in Deutschland)<sup>144</sup> und 1:10 000 (8000 bis 10 000 Personen in Deutschland)<sup>145</sup> festgelegt. Nehmen wir, und dieser Schritt ist obligatorisch, diejenigen Menschen hinzu, die sich offenkundig der binären Geschlechtermatrix nicht zuordnen lassen bzw. wollen, müssen wir laut einer Publikation des Deutschen Ärzteblatts, basierend auf einer Umfrage der *Zeit* vom 09.05.2019, rund 150 weitere Personen hinzunehmen.<sup>146</sup> Vor dem Hintergrund der Sozialisation und ebenso des in der Gesellschaft fest verankerten Geschlechterparadigmas ist es auch nicht verwunderlich, dass sich im Rahmen einer Studie eines europäischen Forscherkonsortiums (DSD-Life) von 1040 Personen mit einem intersexuellen Syndrom nur zwölf als „intersexuell“ bezeichneten; die große Mehrheit gab als Geschlecht „männlich“ oder „weiblich“ an. Hierzu äußerte sich Olaf Hiort, Experte für Intersexualität der Universitätsklinik Lübeck, wie folgt:

---

<sup>142</sup> Siehe hierzu: Bourdieu, Pierre: *Habitus and Field: General Sociology*. Volume 2. Cambridge/Medford 2020.

<sup>143</sup> Siehe hierzu: Butler, Judith: *Psyche der Macht. Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. Main 2001.

<sup>144</sup> Finke, Rainer/Höhne, Sven-Olaf: *Intersexualität bei Kindern*. Bremen 2008, S. 4.

<sup>145</sup> Pressemitteilung der Bundesregierung vom 20.06.2007, basierend auf: Thyen, Ute/Lanz, Kathrin/Holterhus, Paul-Martin/Hiort, Olaf: *Epidemiology and initial management of ambiguous genitalia at birth in Germany*. *Hormone research* 66.4 (2006), S. 195-203.

<sup>146</sup> *Aerzteblatt.de*: *Zahl der Menschen mit Dritten Geschlecht geringer als angenommen (09.05.2019)*, in: <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/102938/Zahl-der-Menschen-mit-drittem-Geschlecht-geringer-als-angenommen> (abgerufen am 04.01.2020).

*„Menschen mit einer Besonderheit der Geschlechtsentwicklung ordnen sich fast immer einem der beiden Geschlechter zu.“<sup>147</sup>*

Man muss sich also vor dem Hintergrund dieser statistischen Daten der weit verbreiteten Kritik am schulischen Vorhaben stellen. Dennoch ist die Frage nach der Häufigkeit einer offenkundigen Minderheit vor allem in pädagogischer Hinsicht gleichsam eine ethische und eine moralische.

Wir verfolgen also die Frage nach dem affirmativen und auch subversiven Potenzial weiter, um die Bedingungsfaktoren der Einführung an Schulen freizulegen und kritisch zu diskutieren. Da sich diese Arbeit auf die organisationale Ebene der Schulentwicklung konzentriert, wird auf die Darlegung entwicklungspsychologischer Aspekte bei der Entwicklung von Geschlechtsidentität verzichtet, vor allem, da für inter\* Personen diese oftmals spekulativer Natur sind.

## **4. Subjekt und Anerkennung**

### **4.1 Politisierung der Heteronormativität**

Der streng heteronormative Rahmen, in welchem sich Identitäten in der Schule entwickeln, soll in diesem Kapitel dezidiert betrachtet werden, denn er wirkt als unscheinbarer, jedoch starker Machtfaktor auf die Subjektivationsprozesse der Kinder und Jugendlichen sowie auf deren Lebensentwürfe und deren Lebbarkeiten ein. Es ist Aufgabe der Schulentwicklung, die Rahmenbedingungen für Innovationsimplementierungen zu kennen, um so präventiv Konflikten vorzubeugen, aber auch eine zielgerechte, ganzheitliche Entwicklung herbeizuführen.

*„Ist heterosexuelle Herrschaft nicht so sehr in die Fundamente der symbolischen, diskursiven und materiellen Ordnung unserer Welt eingelassen, dass sie die stillschweigende und unbewusste Vorbedingung unseres Erlebens, Denkens und Wahrnehmens ist?“<sup>148</sup>* Mit dieser fundamentalen Frage findet das Thema von Gender und Schule seinen Eingang in den hier dargelegten Diskurs. Die schulischen Akteure müssen sich diese Frage stellen, soll dem Auftrag des BVerfG verantwortungsvoll nachgekommen werden. Doch ist dieser Grundgedanke nicht

---

<sup>147</sup> Ebd.

<sup>148</sup> Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. Main 1991, S. 29.

allein auf die Institution Schule zu beschränken. Wer sich mit Diskursen des Geschlechts und der Sexualität beschäftigt, muss sich genau diese Frage stellen, um einer objektiven Wissenschaftlichkeit gerecht zu werden. Treffend formulierte deshalb auch Monique Wittig: „*These discourses of heterosexuality oppress us in the sense that they prevent us from speaking unless we speak in their terms.*“<sup>149</sup> Ebenso beschreibt Roof das Scheitern der Produktion *queerer* Inhalte, ohne dabei auf heteronormative Strukturen zurückgreifen zu müssen.<sup>150</sup> Folglich orientiert sich das Subjekt an einer idealtypischen Ordnung.<sup>151</sup> „*Die Kategorie ‚sex‘ ist von Anfang an normativ; sie ist, was Foucault ein ‚regulierendes Ideal‘ genannt hat. In diesem Sinne fungiert das ‚biologische Geschlecht‘ demnach nicht nur als eine Norm, sondern ist Teil einer regulierenden Praxis, die die Körper herstellt, die sie beherrscht, das heißt, deren regulierende Kraft sich als eine produktive Macht erweist, als Macht, die von ihr kontrollierten Körper zu produzieren – sie abzugrenzen, zirkulieren zu lassen und zu differenzieren.*“<sup>152</sup> Mit der Schaffung des normativen Idealsystems wurde gleichzeitig auch das Verworfenen und Kranke charakterisiert.<sup>153</sup> Für die Wahrung der biologischen Ordnung galt für intergeschlechtliche Personen als Universallösung die Zwangsoperation (siehe Kapitel 3.2). Der queere Mensch wurde folglich als Störfaktor des Systems erkannt. Nicht die Handlungen allein waren entscheidend, sondern nun auch die Identität als solche. Die Medizin hatte hierbei das alleinige Deutungsmonopol.<sup>154</sup> Das *queere* Subjekt wird nicht nur durch das Aussehen oder den Sprechakt als verworfen an den Rand der Gesellschaft geschoben, sondern es ist auch sein konstruiertes Schweigen<sup>155</sup>, was als Störfall angesehen werden kann und diese Verworfenheit mitproduziert. Dieser Umstand macht die Aufnahme des Geständnisses, also des Coming-out, in diese Arbeit notwendig. Judith Butler nennt genau dieses Schweigen die „*implizite Zensur*“.<sup>156</sup> In der Logik bspw. der Genderneutralität geht es damit um die Entwicklung von Identitäten und gleichsam um die Veränderung des normativen hegemonialen Machtverhältnisses.

---

<sup>149</sup> Wittig, Monique: *The Straight Mind and other Essays*. Boston 1992, S. 105.

<sup>150</sup> Roof, Judith: *Come as you are. Sexuality and Narrative*. New York 1996, S. 9 f.

<sup>151</sup> Butler, Judith: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a. Main 1997, S. 10 f.

<sup>152</sup> Ebd., S. 21.

<sup>153</sup> Siehe hierzu: Krafft-Ebing, Richard von: *Psychopathia sexualis*. München 1993.

<sup>154</sup> Woltersdorff, Volker: *Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung*. Frankfurt a. Main 2005, S. 31.

<sup>155</sup> Lauretis, Teresa de: *Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities. An Introduction*, in: *Differences. A journal of Feminist Cultural Studies* 3.2 (1991), S. iii-xviii.

<sup>156</sup> Butler, Judith: *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a. Main 1998, S. 181-230.

## 4.2 Subjektivationsprozesse in der Schule

Die Einflussnahme der Geschlechternormen auf junge Menschen sowie deren Wirkmechanismen auf die soziale Existenz sind wichtige Fragen dieser Arbeit, um den Ist-Stand in der Bildungslandschaft im Detail zu durchdringen.

Die Internalisierung von Normen geschieht auf verschiedene Weise. Als stützendes Gerüst dienen sie Heranwachsenden vor allem im Hinblick auf Möglichkeiten von Lebensentwürfen und sind damit Teil gesellschaftlicher Machtstrukturen. Der Begriff der Subjektivität bekommt hierbei eine hohe Bedeutung zugesprochen. Im Kontext der Institution Schule soll diese Arbeit immer wieder auf den Modus der Anerkennungspraxis zurückgreifen, sodass die im empirischen Teil gewonnenen Erkenntnisse logisch weitergedacht und in die Praxis transferiert werden können. Die zugrunde liegenden Theorien werden Macht, Anerkennung, Unterwerfung und Freiheit deutlich ins Programm heteronormativer Praxis innerhalb eines dispositiven Raumes holen und ein enormes Spannungsfeld dieser Begriffe mit unterschiedlichen Praktiken aufdecken. Vor allem die Lebbarkeit bzw. Unlebbarkeit intergeschlechtlicher Existenzen soll dabei eine Rolle spielen. Es wird in diesem Zusammenhang eine Methodik des Erkennens und Sichtbarmachens von sowohl expliziter als auch impliziter Machtausübung in Form von Akten gewählt, die ein komplexeres Bild von Sag- und Denkbarekeiten und ebenso ihrer Grenzen offenbaren. *„Die Schule ist ein Ort, an dem junge Menschen sichtbar werden und auch unsichtbar sind, an dem ihnen Identitäten ‚zu‘-, ‚gesprochen‘ werden oder ihnen entsagt werden, an dem ihnen ermöglicht wird, sich zu erkennen oder sich anders er-kennlich machen zu müssen, an dem sie letztlich als jemand anerkannt werden oder verworfen werden, an dem sie ‚als jemand‘ sein können oder auch ‚niemand‘ sind. All das ist eingebunden in Kämpfe, deren Macht sich über eine (normalisierende) Bindung an ‚Identitäten‘ offenbart und mit Verletzbarkeiten einhergeht.“*<sup>157</sup> Foucault hält diesbezüglich bereits zuvor fest: *„Diese Machtform gilt dem unmittelbaren Alltagsleben, das die Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Individualität zuweist, sie an ihre Identität bindet und ihnen das Gesetz einer Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben. Diese Machtform verwandelt die Individuen in Subjekte.“*<sup>158</sup>

---

<sup>157</sup> Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra: Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden 2016, S. 13.

<sup>158</sup> Foucault, Michel: Subjekt und Macht, in: Dreyfus, Hubert/Rabinow, Paul: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim 1994, S. 275.

Das Ansprechen durch Normen initiiert nach Butler folglich erst die Werdung des Subjektes. Im Akt der Unterwerfung unter jener Norm wird das Subjekt erkennbar. „*Dies stellt für Butler stets eine diskursive Werdung eines Individuums zu einem Subjekt im Hinblick auf die Dimension der Normativität und damit der Lebensfähigkeit dar.*“<sup>159</sup>

Die diskursiven Praktiken, in denen die Schüler\*innen durch ihre Lebenswelt eingebunden sind, offerieren ihnen Identifizierungs- und Etikettierungsmöglichkeiten. Somit sind Normen konstitutiver Teil geschlechtlicher Subjektivität.<sup>160</sup>

Aufgrund des intrinsischen Wunsches nach Anerkennung sind an die Individuen nicht nur Imperative innerhalb des Handlungsgefüges gerichtet, sondern auch die Dynamik der Beziehung zum jeweils anderen spielt eine wichtige Rolle: „*Das ‚Ich‘ hat gar keine Geschichte von sich selbst, die nicht zugleich die Geschichte seiner Beziehung – oder seiner Beziehung – zu bestimmten Normen ist.*“<sup>161</sup> Normen sind folglich partizipierendes und suggestives Element von Subjektivationsprozessen, was ihnen eine existentialistische Bedeutung zuschreibt.<sup>162</sup> „*Ich kann nicht sein, wer ich bin, ohne aus der Sozialität der Normen zu schöpfen, die mir vorhergehen und mich übersteigen.*“<sup>163</sup> Damit stellen Normen eine Schablone dar, durch die Individuen erkannt und in eine diskursive Ordnung subjektiviert werden.<sup>164</sup> Eine Verletzung bzw. Infragestellung der Normen würde zu negativen Konsequenzen führen. Daraus ergibt sich auch die Bedeutung nach der Frage von Folgen geschlechtlicher Fremdadressierung gerade im Raum Schule.

Der Begriff „*doing gender discourse*“ subsumiert die Berührungspunkte von Geschlecht, Wissen, Macht und performativen Akten und legt gleichsam Machtkonstellationen innerhalb der Diskurse offen.<sup>165</sup> Es wurde deutlich, dass vor allem im gesellschaftlichen Wirkungsfeld der Schule das „*doing gender discourse*“ von starken Normen geprägt ist und Inszenierung, Unterwerfung, Bildung, Widerstand und Normalisierung von Geschlecht wichtige Indikatoren dieser Austragung sind.<sup>166</sup>

---

<sup>159</sup> Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra: *Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule.* Wiesbaden 2016, S. 13.

<sup>160</sup> Ebd., S. 13 ff.

<sup>161</sup> Butler, Judith: *Kritik der ethischen Gewalt.* Frankfurt a. Main 2002, S. 15.

<sup>162</sup> Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra: *Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule.* Wiesbaden 2016, S. 14.

<sup>163</sup> Butler, Judith: *Die Macht der Geschlechternormen.* Frankfurt a. Main 2012, S. 58.

<sup>164</sup> Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra: *Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule.* Wiesbaden 2016, S. 13.

<sup>165</sup> Butler, Judith: *Das Subjekt der Unterwerfung.* Frankfurt a. Main 2001, S. 15.

<sup>166</sup> Ebd., S. 15.

Als Sozialisationszentrum und Ermöglichung von spezifischen Bildungswegen ist die Schule durch ihren Auftrag schon prädestiniert, Macht auszuüben; sie evoziert durch den Wunsch nach Erfolg performative Praktiken auf mehreren Ebenen. Die Inszenierung von Weiblichkeit und Männlichkeit orientiert sich an tradierten kulturellen Mustern der gesellschaftlichen Akzeptanz.<sup>167</sup> „Die Schule kennt bislang nur zwei Geschlechter, sie verortet sich in dem gesellschaftlich hegemonialen, kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit.“<sup>168</sup> Dabei ist vor allem neben den diskursiven Praktiken die Sprache ein Marker für die Regulation des gesellschaftlich Möglichen oder auch Unmöglichen und besitzt die Macht, Lebensentwürfe als erfolgreich oder als gescheitert und isoliert festzuschreiben.<sup>169</sup> Gerade Störungen des Systems ziehen Ausgrenzung und Isolation nach sich.<sup>170</sup> Festzuhalten ist, dass Schüler\*innen indirekt oder direkt angerufen werden und damit fest in die konstituierenden Praktiken eingebunden sind, die sie als Jungen oder Mädchen erst handlungsfähig werden lässt.<sup>171</sup>

*„Die Subjektivierung/Unterwerfung erfolgt nicht nur fremdbestimmt, sondern die Individuen arbeiten an ihrer identifizierenden Verortung selbst mit. Sie machen ihre Wünsche, ihre unausgesprochenen Träume und Phantasien zum Gegenstand der Selbstreflexion. Sie suchen sie daraufhin ab, welchen Kategorien und Persönlichkeitsmustern sie entsprechen, um sich aktiv mit dem dazugehörigen Umfeld und den normalen Verhaltensweisen dieser Gruppe zu identifizieren. So werden selbstidentische Subjekte durch die Aufforderung zu Authentizität, Freiheit und Selbstverwirklichung erzeugt. Diese Gebote fordern auf zur Erforschung des Inneren, der Seele und des Unbewussten mit dem Ziel, sich selbst zu erkennen und zu wissen.“<sup>172</sup>*

Das Geschlecht ist nach Butler zentrales Mittel zur Erlangung von Intelligibilität.<sup>173</sup> Auch Foucault deckt diese Konzentration der Hierarchien und Machtkonstellationen gerade in Bereichen des Wissens, der Kompetenz und Qualifikation auf.<sup>174</sup> Bildung und Wissenschaft

---

<sup>167</sup> Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra: Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden 2016, S. 55.

<sup>168</sup> Schroeder, Joachim: Die Schule kennt nur zwei Geschlechter. Zum Umgang mit Minderheiten im Bildungssystem, in: Behm, Bitta (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999, S. 151.

<sup>169</sup> Ebd., S. 55.

<sup>170</sup> Butler, Judith: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. Main 2001, S. 8 ff.

<sup>171</sup> Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra: Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden 2016, S. 55.

<sup>172</sup> Hauskeller, Christine: Das paradoxe Subjekt. Unterwerfung und Widerstand bei Judith Butler und Michel Foucault. Tübingen 2000, S. 18 f.

<sup>173</sup> Butler, Judith: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. Main 2001, S. 8 ff.

<sup>174</sup> Siehe hierzu: Foucault, Michel: Subjekt und Macht, in: Dreyfus, Hubert/Rabinow, Paul: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim 1994, S. 269-294.

beanspruchen durch ihre Definitionsgewalt das Privileg der Realitätsschaffung für sich.<sup>175</sup> Was im Gedächtnis durch die Vermittlung gespeichert wird, ist folglich Realität. Ebenso ist die Einbettung der Institution Schule in die bildungspolitische und gesellschaftliche Hierarchie an institutionelle Vorgaben geknüpft, sodass der hegemoniale Genderdiskurs als Stabilisator durch die Subjekte stets fortgeschrieben wird.<sup>176</sup> Bereits bei der Geburt tritt das Kind durch die Anrufung „Junge oder Mädchen?“ in das binäre System als Subjekt in die Geschlechterordnung ein.<sup>177</sup> Durch die fortlaufende Wiederholungspraxis dieser Anrufung werden sie an ihre Position im sozialen Gefüge erinnert.<sup>178</sup> Diese Normalisierungsstrategie dient als fester Stabilisator, als unveränderbares Gerüst einer funktionierenden Geschlechterordnung, welches der Kohärenz zwischen *sex*, *gender* und Begehren und damit einer klaren Form von Männlich- und Weiblichkeit innewohnt<sup>179</sup>: *„Dieser herrschende Geschlechterdiskurs erscheint mit sich identisch, eindeutig, unveränderlich, widerspruchsfrei und natürlich und konstituiert sich über diese machtvollen Praktiken, welche sich strategisch verhärtet haben und sich in institutionalisierenden Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit ausdrücken.“*<sup>180</sup> Beinahe nahtlos werden diese Anrufungen in den Bildungseinrichtungen fortgeführt, weshalb sie alle Teil der Subjektivationsprozesse sind.<sup>181</sup>

Handeln und Sprache bieten kontinuierliche Chancen der Anerkennung der eigenen geschlechtlichen Darstellung. Hauptakteure in diesem Austragungsort, Kraft ihres repräsentativen Status in der Gesellschaft, sind die Lehrkräfte.<sup>182</sup> Autorität und Machtausübung liegen in ihrem Auftrag der Bewertung, Bildung und Erziehung verankert. Damit wirken sie in direkter Weise auf die Subjektivationsprozesse der Schüler\*innen ein, indem sie praktische und sprachliche Codierungen der Geschlechter vermitteln.<sup>183</sup>

Lebbarkeiten und Denkbarmöglichkeiten von Handlungs- und Seinsmustern werden von ihnen als Modelle angeboten und können in Akzeptanz oder Ablehnung münden. Selbst die Unterteilung der Geschlechter durch die Sprache stellt eine unter Positionierungszwang stehende Anrufung

---

<sup>175</sup> Ebd.

<sup>176</sup> Butler, Judith: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. Main 2001, S. 12 ff.

<sup>177</sup> Ebd., S. 56.

<sup>178</sup> Ebd., S. 56.

<sup>179</sup> Ebd., S. 57.

<sup>180</sup> Ebd., S. 57.

<sup>181</sup> Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra: Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden 2016, S. 57.

<sup>182</sup> Ebd., S. 60.

<sup>183</sup> Ebd., S. 58 f.

dar, die die Geschlechtermatrix stets von Neuem gegenwärtig macht.<sup>184</sup> Gefordert wird eine Positionszuweisung auf mehreren Stufen: Selbstbezug („Wie sehe ich mich?“), Fremdbezug („Wie sehen mich andere?“) und Idealbezug („Wie möchte ich gerne sein?“).<sup>185</sup>

Der eingeleiteten Reflektion durch identitätsstiftende Zuschreibungen können sich die Schüler\*innen nicht entziehen.<sup>186</sup> Die Macht, durch Anrufung Identitäten zu formen bzw. zu schaffen, aber auch Widerstände und Verletzungen zu erzeugen, wurde bereits verdeutlicht (siehe Kapitel 2.3.2).<sup>187</sup>

### 4.3 Normen der Anerkennbarkeit

Soziale Existenz geht stets mit Anerkennung einher. „[Es geht darum], als jemand durch Normen unterworfen zu werden, in ein soziales Dasein eingebunden zu sein, im Rahmen der Anerkennbarkeit sichtbar zu sein. [...] Wer geschlechtlich erkennbar ist, hat durch die Unterwerfung unter Normen eine soziale Existenz erlangt.“<sup>188</sup> Jäckle, Eck, Schnell und Schneider (2016) untersuchten die einzelnen Mechanismen der Subjektivierung beider Geschlechter im schulischen Raum über einen längeren Zeitraum hinweg. 242 Schüler\*innen im Alter von 14 bis 19 Jahren an verschiedenen bayerischen Gymnasien waren Probanden dieser sehr intensiven Studie.<sup>189</sup> In ihren Ausführungen gehen die Forscher auf die geschlechtlichen Normen der Anerkennbarkeit ein, zu denen Geschlechtsidentitätsnormen, geschlechtliche Interaktionsnormen sowie ‚sexed- und gendered body‘-Normen zählen. Mittels Interviews und Beobachtungen entlarven die Ergebnisse die Schule als Austragungsort eines stetigen Geschlechterkampfes, welcher dominant im Klassenzimmer ausgefochten wird. Von Seiten der Lehrkräfte oder der Mitschüler\*innen werden normative Erwartungen an beide Geschlechter gerichtet, die sich mit dem schulischen Verhalten, den Leistungen und dem Aussehen decken.<sup>190</sup> Die Positionen beider Geschlechter zueinander zeichnen sich durch eine starke Polarisierung aus und lassen kaum Raum für alternative Selbst- bzw. Lebensentwürfe.

---

<sup>184</sup> Ebd., S. 58.

<sup>185</sup> Ebd., S. 58.

<sup>186</sup> Ebd., S. 60.

<sup>187</sup> Siehe hierzu: Foucault, Michel: Subjekt und Macht, in: Dreyfus, Hubert/Rabinow, Paul: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim 1994, S. 269-294.

<sup>188</sup> Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra: Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden 2016, S. 128.

<sup>189</sup> Ebd. S. 100.

<sup>190</sup> Siehe hierzu auch: Klemm, Klaus: Entwicklungen und Trends der Schulpolitik. Studienbrief Nr. SM 0310 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2013, S. 56 ff.

Geprägt von Verletzbarkeiten, Anerkennung und Ausgrenzung gestaltet sich somit ein spannungsgeladenes Verhandlungsfeld, welches sich unscheinbar mitten im Klassenzimmer befindet. Es ist auf der Grundlage der dargelegten Theorie anzunehmen, dass das Coming-out ein zentraler Moment der narrativen Selbstdarstellung der Interviewpartner\*innen sein wird und gleichzeitig Bedeutsamkeiten für die organisationale Ebene der Schule zeigt. Dieses zentrale Mittel zur Selbstbehauptung wird durch die nun bestehende politische Möglichkeit der Selbstkundgabe als „divers“ Veränderungsprozesse evozieren, die neben der Unterrichts- und Personalentwicklung auch die Organisationsebene perturbieren.

## 5. Schule als fragiler heteronormativer Raum

Schule als einen fragilen Raum heteronormativer Ordnung zu sehen, mag vor dem Hintergrund strenger hierarchischer Strukturen und Machtausübungen schwerfallen. Doch die Bedeutung der Konfliktträchtigkeit von Reformen im Schulsystem zeigen durch viele Publikationen, dass Veränderungen system- und organisationstheoretisch nicht eindimensional zu betrachten sind und sich auch destabilisierend auswirken können. Bereits Fried (2002) stellt die Bedeutsamkeit der Systemtheorie für die Schulentwicklung her.<sup>191</sup> Von der Vielzahl an Definitionen soll in dieser Arbeit auf die Definition nach Luhmann (1988) zurückgegriffen werden, da dieser für das systemische Denken die wohl essentiellste Grundlage lieferte: *„Als System würde ich einen Komplex von Operationen definieren, der die Fähigkeit hat, sich selbst durch die eigene Reproduktion von der Umwelt abzugrenzen. Also eine Operation, die in der Sequenz des Anschließens weiterer Operationen an zufällig entstandene Anfangsoperationen die Fähigkeit hat, eine Differenz zwischen System und Umwelt zu produzieren. Das mag man in der Biologie mit räumlichen Vorstellungen machen, in der Soziologie oder der Psychologie mit Sinn.“*<sup>192</sup>

Um die Problemstellung vor dem Hintergrund des Themas der Arbeit genauer erfassen zu können, soll in diesem Abschnitt ein grober Umriss des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes dargelegt und ausgeführt werden. Es soll das konflikthafte, subversive Potenzial

---

<sup>191</sup> Fried, Lilian: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim 2002.

<sup>192</sup> Simon, Fritz B.: Kreuzverhör. Fragen an Heinz von Foerster, Niklas Luhmann und Francisco Varela, in: Fritz B. Simon (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Berlin 1988, S. 95-107.

sichtbar gemacht und somit durch Verständnis der Systemtheorie ein konstruktiver und nachhaltiger Umgang in der Praxis ermöglicht werden. Dieser Theorie folgend bildet sich ein jedes System durch Selbststeuerung, Selbstorganisation und Aufbau von Beziehung zur Umwelt aus.<sup>193</sup> „Dieser sogenannte Ansatz der Autopoiesis bedeutet für die Pädagogik und für das Lernen des Einzelnen ein neues Denken.“<sup>194</sup> Huschke-Rhein (1996) postuliert hierzu: „Diese ‚strukturelle Kopplung‘ eines Menschen mit seiner Umwelt ist aber kein statisches Verhältnis, sondern ist das immer vorläufige Resultat wechselseitiger ‚Interaktionen‘ zwischen beiden, die ‚gegenseitig als Auslöser für Strukturveränderungen wirken.“<sup>195</sup> Aus dieser Wechselbeziehung von Individuum und Umwelt und der daran anschließenden Aktion findet ein Lernprozess statt. Nach Luhmann erfolgt Lernen durch Interaktionen autopoietischer Systeme und Subsysteme.<sup>196</sup> „Als selbstreferenzielle Systeme sind Organisationen operativ geschlossen, d. h. ein direkter Zugriff der Umwelt auf das System ist nicht möglich.“<sup>197</sup> Durch die Abgrenzung von ihrer Umwelt stabilisieren sich Systeme und gewinnen dadurch Beständigkeit und Identität. „Aus diesem Grund muss auch die Frage der unmittelbaren Steuerbarkeit von Schulorganisationen mit Sicherheit negativ beantwortet werden.“<sup>198</sup>

Dass die Schulen als Institution und Organisation für die Schüler\*innen zentrale Lebenswelten darstellen, ist evident. Der systemische Konstruktivismus zentralisiert die Selbstorganisation, jedoch steht das autonome Individuum im Mittelpunkt des systemischen Denkens und Handelns. Lernen kann demnach nur durch Anregung bzw. Irritation und nicht durch Top-down-Prozesse für die Selbstorganisation initiiert werden.<sup>199</sup> „Aus systemischer Sicht ist das Ziel der Bildungsprozesse die interne Fähigkeit eines Menschen oder einer Gruppe zur Selbstorganisation in den drei Basissystemen. Aufgabe der Erziehung ist demnach die Organisation der Förderung der Selbstorganisation, erstens durch andere Menschen und zweitens durch die pädagogischen Systeme. Obwohl die systemische Pädagogik als Bildungsziel die Selbststeuerung in den Mittelpunkt stellt, erkennt sie die Legitimität einer

---

<sup>193</sup> Vgl. u. a. Saalfrank, Wolf-Thorsten: Reform von Schule und Schulaufsicht aus der Perspektive des systemischen Konstruktivismus, in: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 24 (2009), S. 27-38.

<sup>194</sup> Ebd.

<sup>195</sup> Huschke-Rhein, Rolf: Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als Lernsystem und das Lernen fürs Leben aus der Perspektive system-konstruktivistischer Lernkonzepte, in: Voß, Reinhard: Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996, S. 39.

<sup>196</sup> Luhmann, Niklas: Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. Paderborn 2000.

<sup>197</sup> Huber Keiser, Christina: Schulreformen aus systemtheoretischer Perspektive, in: Imlig, Flavian/Lehmann, Lukas/Manz, Karin (Hrsg.): Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden 2018, S. 203.

<sup>198</sup> Luhmann, Niklas: Politische Steuerung. Ein Diskussionsbeitrag. Politische Vierteljahresschrift 30.1 (1989), S. 4.

<sup>199</sup> Huschke-Rhein, Rolf: Systemische Erziehungswissenschaft. Weinheim 1998, S. 15.

*vorläufigen und zeitweisen Fremdsteuerung von Menschen an, wenn diese mit dem Ziel der Förderung der Selbstorganisation verbunden und begründet ist. [...] Da eine direkte, instruktive Intervention in die interne Selbstorganisation eines Menschen nicht möglich ist, besteht eine erzieherische Hauptaufgabe in der Organisation bildungsrelevanter Kontexte.*“<sup>200</sup>

Die von Huschke-Rhein vollzogene Ableitung der Notwendigkeit einer konsultativen Pädagogik erscheint hier nachvollziehbar.

Die Fähigkeit von Systemen, sich selbst zu reproduzieren oder sich anderen Systemen durch systemische Kopplung anzuschließen, ist von beachtenswerter Bedeutung. Denn diese losen Verbindungen werden bedingt durch gemeinsame Normen und Werte, die sich prägend auf ihre Existenz auswirken. Eine Ablehnung einer solchen Verbindung wird durch eine Zunahme der Differenz gemeinsamer Werte erwirkt. Obgleich Schule als System operativ geschlossen ist, kann sie nicht von Gesellschaft und Staat gelöst betrachtet werden. Die Notwendigkeit der Weiterentwicklung ist schon allein durch den schulischen staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag, wie bereits dargelegt, gegeben. Hinsichtlich der Sichtbarmachung des dritten Geschlechts an Schulen müssen diese systemischen Kopplungen mit in die Betrachtungen einbezogen werden. Den ganzen Theorien liegen die Auffassung und Überzeugung zugrunde, dass Veränderung nur von der Schule selbst von innen heraus initiiert und gesteuert werden kann. Eine erzwungene Vorgabe und Forcierung führen systemisch zu Widerständen und kontraproduktiven Entwicklungen bzw. Rückkopplungen. Bedeutend scheint in diesem Zusammenhang der Ansatz von Huschke-Rhein (1992): *„Systeme sind mehrfach rekursiv, mehrfachvernetzt, und darum ist es systemtheoretisch gleichgültig, an welcher Stelle die Änderungen einsetzen. Hier folgt etwas Überraschendes. Vom traditionellen Hierarchiedenken aus hört man oft den Satz: ‚Wenn die da oben nicht das System ändern, wird nichts passieren‘. Ein solcher Leitsatz organisiert bereits die eigene Ohnmacht. Er verhindert, daß ich schon heute oder morgen in meiner Klasse oder bei mir selbst etwas verändere. Er betont den Status quo. Aus der Chaosforschung wissen wir, daß hochkomplexe Systeme nonlinear sind, das bedeutet, daß ein Eingriff an einer beliebigen Stelle erfolgen kann und durch Rückkopplungen oder Iterationen im System erhebliche Resonanz erzeugen kann.*“<sup>201</sup>

---

<sup>200</sup> Ebd., S. 15 f.

<sup>201</sup> Huschke-Rhein, Rolf: Systemisch-ökologische Pädagogik. Band II: Systemtheorien für die Pädagogik. Köln 1992, S. 151.

Der unabdingbare Appel, Schulentwicklung von innen heraus zu denken und zu initiieren, ist in zahlreichen Publikationen präsent. Durch die Vielzahl an Verflechtungen genügt es, dass ein Individuum Veränderung anstrebt und somit durch Wechselwirkung weiterleitet. Werning (2000) etablierte diesbezüglich fünf Teilprozesse, die diesen Prozess unter Berücksichtigung einer gesundheitspräventiven Sicht beginnen sollten:

- „1. Von den Stärken ausgehen, ohne die Schwächen zu ignorieren;
2. Kooperation stärken – positive soziale Beziehungen fördern;
3. Wechselbeziehungen erkennen, vernetzt denken;
4. Regeln sozialer Systeme verstehen lernen;
5. Kreativität anregen“.<sup>202</sup>

Da soziale Systeme eine Eigenlogik besitzen, wirken einige Verhaltensweisen auf Außenstehende oft überraschend und nicht nachvollziehbar. Auf bloße Forderungen von Seiten der Schulaufsicht oder des Ministeriums wird nicht durch Anpassung reagiert, sondern die Forderung wird auf die individuelle Situation der Schule im Sinne der Autopoiesis übertragen. Die selbstorganisatorischen Lernprozesse sollen durch externe Beratung und Supervision begleitet werden, sodass eine sinnhafte Übertragbarkeit der Vorgaben ermöglicht werden kann.<sup>203</sup> „Insgesamt handelt es sich um Reflexion über Wahrnehmungs-, Verarbeitungs-, Kommunikations-, Kooperations- und Handlungsmuster. Ziel ist das Systemlernen, die Anregung von alternativen Selbstkonstrukten sowie die Aktivierung und Stärkung der selbstregulativen Kräfte aller am Entwicklungsprozess Beteiligten.“<sup>204</sup> Diese Erkenntnis schließt einen Top-down-Prozess mittels reiner Dienstanweisung aus. Gerade die für dieses sensible und kontroverse Thema des Geschlechts notwendige Stabilisierung des Systems kann einzig und allein von innen heraus erwirkt werden. Die Aktivierung dazu gelingt durch die Perturbation des Systems. D. h., das System sollte von sich selbst heraus irritiert, aktiviert und handlungsbereit gemacht werden. Das Coming-out scheint aufgrund solch eines Potenzials erneut in den Fokus zu rücken. Die optimale Balance zwischen staatlicher Lenkung und schulischer Autonomie sollte im Sinne des Prinzips der Selbstorganisation

---

<sup>202</sup> Werning, Rolf: Schulen gestalten. Schulentwicklung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht, in: System Schule 4.1 (2000), S. 7.

<sup>203</sup> Mikula, Regina: Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule. Innsbruck 2002, S. 243 ff.

<sup>204</sup> Ebd., S. 249.

erreicht werden.<sup>205</sup> Schulentwicklung benötigt Lehrkräfte, die ganz bewusst an der Identität der Organisation bauen, denn *„über die Herausbildung einer eigenen Rollenidentität werden Lehrer zu Trägern der Steuerung der Prozesse in der Schule, wobei diese Identitätsbildung bei den Individuen einhergehen muss mit der Identitätsbildung der gesamten Organisation als Sinnstiftung für das Handeln der Individuen“*.<sup>206</sup> Das Begreifbarmachen der Zielsetzung ist folglich Aufgabe der Schule, um nachhaltig und wirksam Entwicklungen voranzutreiben. Destabilisierende Prozesse können als Ergebnis von gegenteiligen Einwirkungen, vor allem durch massive Eingriffe unterschiedlicher oder gar entgegengesetzter Normen und Werte von außen her, resultieren. Das subversive Potenzial dieser Entwicklungsprozesse liegt auf der Hand und kann auf der Personenebene zu fatalen Folgen (Frustration, aktiver/passiver Widerstand, Protest etc.) führen. Daher kommt gerade der Beratung für die Schaffung von Sinnhaftigkeit und Verständnis eine Sonderrolle zu.<sup>207</sup>

Die dargelegten Theorien spiegeln sich in mehrfacher Hinsicht im Thema dieser Arbeit wider. Der Beschluss des BVerfG und die politischen Forderungen nach einer Implementierung des dritten Geschlechts an Schulen können durch die Art und Weise des Top-down-Prozesses subversives Potenzial für das System und alle Beteiligten freilegen. Die Veränderung durch Perturbation soll von innen heraus erfolgen; das bedeutet konkret, dass Personen als bio-psycho-soziale Systeme<sup>208</sup> durch ihre strukturelle Kopplung auf die Entwicklung und Veränderung Einfluss nehmen. Das Coming-out soll gerade an dieser Stelle in seiner Sonderfunktion und seinem Wirkungsrepertoire hervorgehoben werden. Denn es hat, wie bereits dargelegt, das Potenzial, diese Irritationen durch Transgression und Emanzipation hervorzurufen und den Prozess des Wandels polydimensional in Gang zu setzen. Die zentrale Aussage dieser Verknüpfung von system-konstruktivistischen Ansätzen und Schulentwicklung ist es, dass eine Veränderung stets mit dem Ziel der Selbstorganisation des Individuums als Kern der Entwicklung zu betrachten ist.<sup>209</sup>

---

<sup>205</sup> Ebd., S. 247.

<sup>206</sup> Ebd., S. 247.

<sup>207</sup> Vgl. u. a. Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim 1993.

<sup>208</sup> Mikula, Regina: Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule. Innsbruck 2002, S. 188.

<sup>209</sup> Saalfrank, Wolf-Thorsten: Reform von Schule und Schulaufsicht aus der Perspektive des systemischen Konstruktivismus, in: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 24 (2009), S. 36.

Zusammenfassend kann eine erfolgreiche, wirksame und nachhaltige Implementierung nicht von außen angeordnet werden, auch wenn diese Erkenntnis zu Frustration bei Betroffenen führen mag. Schule als Organisation muss in ihrer teilweise fragilen heteronormativ-geprägten, systemischen Ordnung betrachtet werden. Die eigentliche Möglichkeit liegt, neben der Aufrechterhaltung der Verbindungen nach außen durch gemeinsame Normen und Werte, in der Perturbation von innen, welche die Beteiligten durch direkte oder subtile Sichtbarmachung von Intergeschlechtlichkeit bewirken können.

## **6. Schulen im Umgang mit dem dritten Geschlecht**

### **6.1 Fragestellungen**

Die Antworten auf die Fragen, wie sich Schule zum Diskurs des dritten Geschlechts verhält und wie sich aus Sicht schulischer Akteure Gelingensbedingungen bei der Implementierung gestalten, können nur schwer durch eine direkte Befragung erhoben werden, denn es kann davon ausgegangen werden, dass alle erhobenen Daten nicht frei von Färbungen sind. Dieser Sachverhalt spiegelt sich auch in den Biographien der Erzählpersonen wider. Sämtliche befragte Personen fungieren nicht nur in einer Rolle – in ihrer Art der Betroffenheit, ihres beruflichen und ehrenamtlichen Engagements und ebenso ihrer gewählten Profession stellen sie in mehrfacher Hinsicht einen persönlichen und beruflichen Bezug zum Thema her. Die klassische und einfache Differenzierung bzw. Zuschreibung in Interviewrollen, darunter Eltern, Expert\*innen, Betroffene, Lehrkräfte etc., kann schon allein deshalb nicht greifen. Es ist auffallend, dass gerade in diesem Thema des queeren Diskurses kaum Personen existieren, die keine eigene Betroffenheit mitbringen. Die persönliche und affektive Motivation erfordert folglich ein besonderes Maß an Sensibilität und Vertrauen in der Gestaltung der Fragen und ebenso der Durchführung.

Um einen Zugang zu den Wahrnehmungen von Schule hinsichtlich des Umgangs mit geschlechtlicher Vielfalt zu erhalten, vor allem wenn es sich um eine Diskrepanz zwischen Ideal und Realität handelt, müssen Erhebungsmethoden gewählt werden, die nach genau diesen Handlungsebenen fragen. Auf dieser Grundlage können Implementierungskategorien abstrahiert und verdeutlicht werden. Innerhalb der vorliegenden Arbeit sollen die Wahrnehmungen von einem vielfältigen betroffenen Personenkreis erhoben werden, die mittels ihrer persönlichen Erfahrung die Perspektive bei der Implementierung hin zu den Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen verschieben.

Anhand der bereits dargelegten theoretischen Ausführungen verfolgt die Dissertation das Ziel, herauszufinden, wie Schule sich zum Diskurs des dritten Geschlechts verhält.

Wie bereits in Kapitel 1 erwähnt, lautet die konkrete Fragestellung der Arbeit:

- *Was sind aus Sicht schulischer Akteure Gelingensbedingungen für eine Sichtbarmachung des dritten Geschlechts an Schulen?*

## 6.2 Methodisches Vorgehen

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wurde eine qualitative Erhebung in Form von Einzelinterviews<sup>210</sup> durchgeführt. Bei Betrachtung des Daseins dieses Nischenthemas in der Disziplin der Schulentwicklung ist es nur verständlich, wenn aufgrund mangelnder Teilnehmer\*innenzahlen bzw. auch vor dem Hintergrund des überaus intimen und sensiblen Interviewgehalts eine quantitative Herangehensweise nicht zielführend gewesen wäre.

Gerade weil die qualitative Forschung aus der Betrachtung sozialer Zusammenhänge in einer Zeit des Pluralismus der modernen Gesellschaft an Bedeutung gewinnt und „im Sinne der ‚neuen Unübersichtlichkeit‘ (Habermas 1985), der zunehmenden ‚Individualisierung von Lebenslagen und Biographiemustern‘ (Beck 1986) oder der Auflösung alter sozialer Ungleichheiten in die neue Vielfalt der Milieus, Subkulturen, Lebensstile und Lebensweisen (Hradil 1992) – eine neue Sensibilität für empirisch untersuchte Gegenstände erforderlich macht“,<sup>211</sup> erscheint die Wahl der Methodik evident.

Kritisiert werden könnte ein solches Vorgehen, weil es eine Verallgemeinerung nicht zulässt.<sup>212</sup> Kritiker\*innen verweisen deshalb oftmals gerade auf diesen Nischencharakter des Themas und blockieren damit den Einzug in die Disziplin der Schulentwicklung. Doch diese Generalisierung ist zumindest in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit auch nicht das Ziel, denn so vielfältig die Individuen und damit die Schülerschaften sind, so vielfältig und divers sind auch die jeweiligen Bedingungen der Schulstandorte. Es sollen vielmehr Kategorien der Implementierung in das Sichtfeld der schulischen Akteure gerückt werden, die eine subversive

---

<sup>210</sup> Ein Expert\*innen-Interview mit dem Netzwerk LSBTIQ Baden-Württemberg wurde aufgrund der widrigen Bedingungen durch die Pandemie zu dritt durchgeführt.

<sup>211</sup> Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg 2006, S. 12-13.

<sup>212</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel 2015, S. 17 ff.

Entfaltung der Konflikte gerade durch die Tiefe der Verwundbarkeitspotenziale der Thematik verhindern sollen.

Dieses Ziel kann idealerweise durch Interviews mit Expert\*innen, mit am Schulsystem Beteiligten und ebenso mit vom Themenkomplex Betroffenen erreicht werden.

Mittels eines leitfadengestützten Interviews, welches bereits unter Berücksichtigung deduktiver Kategorienanwendung der Schulentwicklung vorstrukturiert ist, wurden entsprechend Daten erhoben, analysiert und ausgewertet. Die Erhebungen wurden zunächst mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet, um darauf aufbauend im Anschluss induktiv die Kategorien zu ergänzen. Auf eine Explikation wurde bewusst vor dem Hintergrund der theoretischen Darlegung im ersten Teil der Arbeit verzichtet. Die Aussagen der Interviewpartner\*innen verlangen diesbezüglich keine weiteren Hintergrundinformationen und können fern einer weiteren Kontextualisierung ausgewertet werden. Der Fokus dieser Auswertung soll zudem auf der organisationalen Ebene der Schulentwicklung liegen.

## **6.3 Erhebungsdesign**

### **6.3.1 Halbstrukturierte Leitfadeninterviews**

Wie bereits erwähnt wurde, greifen Professions- bzw. Rollenzuschreibungen im Nischenthema der Arbeit nicht, weshalb auch der Expert\*innenbegriff im nächsten Punkt genauer definiert werden muss.

Vor dem Hintergrund der Komplexität des Vorhabens dieser Dissertation sollte eine im Rahmen der Möglichkeiten vielfältige Gruppe von Personen befragt werden. Inter\* Personen mit schulischen Erfahrungen, Eltern, Pädagog\*innen, darunter auch Funktionsträger der Schule sowie sog. Expert\*innen, gestalten durch ihre unterschiedlichen Blickwinkel die Möglichkeiten schulischen Handelns. Für die Datenerhebung wurden Leitfadeninterviews geführt. Diese „gehören zu den sogenannten *semi-strukturierten Erhebungsformen zur Ermittlung verbaler Daten*“.<sup>213</sup> Diese nur halb- und nicht gänzlich strukturierte Form ermöglicht ein geleitetes, z. T. offenes Gespräch, welches Raum für Nachfragen offeriert und einen weniger distanzierten

---

<sup>213</sup> Misoch, Sabina: Qualitative Interviews. Oldenburg 2019, S. 65.

Charakter vermittelt. Vor allem bei Annäherungspunkten der Körperlichkeit von Inter\*- oder Trans\*geschlechtlichkeit erscheint dies ein notwendiges Mittel für Vertrauen und Nähe.

Der Begriff des Expert\*innen-Interviews kann dabei auf mehrere Erhebungen zugleich angewandt werden, da gezielt Personen befragt wurden, die über ein „*exklusives Wissen*“<sup>214</sup> verfügen, „*das nicht Teil des Allgemeinwissens ist*“.<sup>215</sup> Der Begriff ist gänzlich jedoch nicht unkritisch zu betrachten. Das Risiko einer zu hohen Ausdehnung des Begriffs besteht durch die Tatsache der Einstufung durch einen fachlichen Laien.<sup>216</sup> Bei der Bestimmung des Expert\*innenbegriffs existieren jeweils drei Zugänge. Bogner und Menz (2005) unterscheiden zwischen dem voluntaristischen, dem konstruktivistischen und dem wissenssoziologischen Expertenbegriff.<sup>217</sup> Relevant für die qualitative Forschung erscheint zweiterer Zugang, welcher auf das hierarchiefreie und für einen Sachverhalt bedeutsame Wissen einer Einzelperson zurückgreift.<sup>218</sup> Bei der Auswahl der sog. Expert\*innen wird deshalb oft auf sozial-repräsentationale Mitglieder von Verbänden und Organisationen zurückgegriffen. Die spezifische Struktur des Expert\*innenwissens beschreibt letzteren Zugang zur Begriffsbestimmung und damit auch eine Eingrenzung. Nicht die formale Position der Expert\*innen ist dabei entscheidend, sondern die Fähigkeit, auf der Grundlage des Wissens über das eigene Handlungsfeld hinaus zu abstrahieren und zu rekonstruieren.<sup>219</sup> Das Praxis- und Deutungswissen bestimmen die Expert\*innen durch ihre privilegierte Position in ihrem Diskurs mit und verändern es auch stetig. Diese Handlungsmacht der Wissensproduktion und auch -reproduktion unterscheidet diese Personengruppe von anderen.<sup>220</sup>

Bei dem ausgewählten Material handelt es sich um acht Interviewinhalte, die im Zeitraum von April bis Mai 2021 erhoben wurden. Durch die Corona-Pandemie waren die Rahmenbedingungen während des Erhebungszeitraumes aufgrund der strengen gesetzlichen Regelungen erschwert, sodass die Interviews über das Videokonferenztool Zoom gehalten und

---

<sup>214</sup> Kaiser, Robert: Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden 2014, S. 5.

<sup>215</sup> Misoch, Sabina: Qualitative Interviews. Oldenburg 2019, S. 119.

<sup>216</sup> Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage, in: Pickel, Susanne/Pickel, Gert/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef: Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden 2009, S. 466.

<sup>217</sup> Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden 2009, S. 67 ff.

<sup>218</sup> Ebd., S. 68-69.

<sup>219</sup> Ebd., S. 69-70.

<sup>220</sup> Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage, in: Pickel, Susanne/Pickel, Gert/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef: Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden 2009, S. 470.

aufgezeichnet wurden. Bei der Auswahl der befragten Personen stand vor allem die Komplettierung eines Gesamtbildes über das Thema durch Repräsentationen dominanter Akteur\*innen des Schullebens in möglichst gleicher Verteilung im Mittelpunkt.

Im Einzelnen handelt es sich um:

- Expert\*innen-Interview 1: Frau Ursula;
- Interview 2: Mutter A;
- Doppelexpert\*innen-Interview 3: Kai Janik und Isabelle Melcher;
- Interview 4: Mutter B und Lehrkraft;
- Interview 5: Charlotte Wunn;
- Interview 6: Frau Sandra Wolf;
- Interview 7: Ari Krumbholz;

Alle acht Personen weisen, mit Ausnahme einer Mutter, in ihren Tätigkeitsfeldern meist eine Mehrfachrolle auf. Sowohl durch ihre persönliche direkte oder indirekte Erfahrung als auch durch ihr Engagement bzw. Tätigkeitsfeld kann von einem hohen Maß emotionaler Betroffenheit, einem großen Erfahrungsschatz und ebenso gehaltvoller Aussagentiefe ausgegangen werden. Die Interviewteilnehmer\*innen wurden durch Anfragen an den Verein Intergeschlechtlicher Menschen e. V., dem Netzwerk LSBTTIG BW und Schulen gewonnen. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Eine gewisse Gegenseitigkeit wurde zum einen dadurch hergestellt, dass die Expert\*innen sich zukünftig auf die Ergebnisse dieser Arbeit berufen können, zum anderen erhoffen sich alle befragten Personen einen entscheidenden Impuls für die Schulentwicklung. Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei den Gesprächen um halbstrukturierte Leitfadeninterviews; diese wurden vom Autor selbst durchgeführt. Die Interviews wurden über die entsprechende Funktion des Videokonferenztools Zoom aufgezeichnet und daraufhin nach den Vorgaben von Mayring (2020)<sup>221</sup> transkribiert.

---

<sup>221</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden 2020, S. 601-618.

### 6.3.2 Stichprobe

Wie bereits thematisiert wurde, stand bei der Auswahl der befragten Personen vor allem die Komplettierung eines Gesamtbildes über das Thema durch Repräsentationen dominanter Akteure des Schullebens in möglichst gleicher Verteilung im Mittelpunkt. Die Expert\*innen sind allesamt im schulischen Raum durch Fortbildungstätigkeiten und Beratung aktiv und können demzufolge als externe Kooperationspartner betrachtet werden. Es galt zudem als Absicherung, gleichermaßen mehrere Personen zu interviewen, denn es war teilweise nicht einfach, Interviewzusagen aufgrund der sensiblen Thematik und des Daseins als Nischenthema zu erhalten. Zusätzlich war die Lage für Terminvereinbarungen durch die Bestimmungen der weltweiten SARS-CoV-2-Pandemie extrem erschwert. Im Falle einer Absage hätte durch zusätzliche Personen das fehlende Bild trotz alledem komplettiert werden können. Die ungefähr gleiche Verteilung der Personengruppen ermöglichte es, neben der Aufnahme vielfältiger Informationen auch eine gewisse innere und äußere Vergleichbarkeit und Aussagekraft herzustellen.

Die acht Personen (sieben Interviews mit einer Doppelbefragung I 3) üben stets durch gegenseitige Verzahnungen Doppelfunktionen aus und durchdringen damit die Gruppeneinteilung auf unterschiedlichen Ebenen. Demzufolge kann von vier Expert\*innenrollen, drei Mutterrollen, drei Lehrkräfte rollen und zwei betroffenen inter\* Personen ausgegangen werden:

- a) Expert\*innen-Interview 1: Frau Ursula Rosen (geb. 11.05.1952) ist Zweite Vorsitzende und Bildungsbeauftragte des Vereins Intergeschlechtliche Menschen e. V., Mutter eines intergeschlechtlichen Kindes und war bis 2018 als Lehrkraft für die Fächer Biologie, Werte und Normen und Erdkunde tätig. Seit 2018 arbeitet Frau Rosen als Referentin für geschlechtliche Vielfalt und ebenso als Autorin.<sup>222</sup> Zudem ist sie ausgebildete

---

<sup>222</sup> Rosen, Ursula: Vom Umgang mit der Intersexualität, in: Kattmann, U.: Vielfalt des Menschen. Hannover 2009, S. 22-26.

Rosen, Ursula: Geschlechtsentwicklung beim Menschen, in: Biologie heute SII, Lehrerband. Braunschweig 2012.

Rosen, Ursula: Jill ist anders. Ein Kinderbuch zur Intergeschlechtlichkeit. Lingen 2018.

Rosen, Ursula: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Unterricht thematisieren, in: Mit kultureller Vielfalt umgehen. Pädagogik 3.18. Weinheim 2018, S. 32-34.

Rosen, Ursula: Das Dritte Geschlecht. Rechtsstatus und Realität. In: Liebe Lehrer\*innen. Praxis Politik 1-2019. Braunschweig 2019, S. 20-26.

Rosen, Ursula: Sexualerziehung mit Generation Z. Zeitgemäßer Biologieunterricht nach den aktuellen Richtlinien in den Klassen 5 – 10. Augsburg 2019.

Schweizer, Katinka/Rosen, Ursula: Wie wir über diverse Körper, Identitäten und Varianten der Geschlechtsentwicklung sprechen können, in: Timmermanns, Stefan/Böhm, M.: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Weinheim 2020.

Peerberaterin mit Schwerpunkt auf geschlechtersensible Pädagogik und besonderem Fokus auf Intergeschlechtlichkeit. Ihre Bücher *Jill ist anders. Ein Kinderbuch zur Intergeschlechtlichkeit* (2018) und *Sexualerziehung mit Generation Z* (2019) sind als Unterstützungsmaterial für Schulen erstellt worden. Frau Rosen berät als Referentin Schulleitungen und nimmt in dieser Funktion auch an pädagogischen sowie fachwissenschaftlichen Veranstaltungen teil.

- b) Interview 2: Junge Mutter von drei Kindern, von denen eines intergeschlechtlich geboren wurde. Sie wünscht aufgrund der sensiblen und immer noch in der Gesellschaft nicht akzeptierten Thematik, anonym zu verbleiben, möchte aber durch die Teilnahme am Interview ihrem Wunsch nach Veränderung der Schulen bezogen auf die Thematik „geschlechtliche Vielfalt“ nachkommen. Der Kontakt wurde über den Verein Intergeschlechtliche Menschen e. V. hergestellt.
- c) Expert\*innen-Interview 3: Dieses Interview wurde aufgrund der Schwierigkeiten bedingt durch die Covid-19-Verordnung zu dritt geführt. Beide Expert\*innen stammen aus dem politisch sehr aktiven Landesnetzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg. Aktuell zählt das Netzwerk über 100 Mitglieder. Beide Personen besitzen durch ihre Expertisen und ebenso transgeschlechtlichen Biographien persönliche Erfahrungswerte:
- Isabelle Melcher ist Heilpraktikerin für Psychotherapie mit eigener Praxis. Sie ist Gruppenleiterin im „Freundeskreis Trans Ulm“, Initiatorin der Jugendgruppe „TeenGender“ und aktives Mitglied im VLSP „Verband für LSBTTIQ Menschen in der Psychologie“. Als Psychotherapeutin (HP) ist sie ebenso an der „Beratungsstelle TTI – Beratung zu Transsexualität, Transgender und Intersexualität“ in Ulm tätig. Zudem ist Isabelle Melcher Mitglied im Sprechendenrat des Netzwerks LSBTTIQ Baden-Württemberg und übt zusätzlich noch beratende Tätigkeiten, darunter auch für Schulen, aus.
  - Kai Janik ist Kunsttherapeut und Gruppenleiter der Jugendgruppe „TeenGender“. Er ist aktiv in der Aufklärungs- und Informationsarbeit u. a. für das Projekt „100 % MENSCH“ tätig. Ebenso ist er Mitglied des Netzwerks LSBTTIQ Baden-Württemberg.

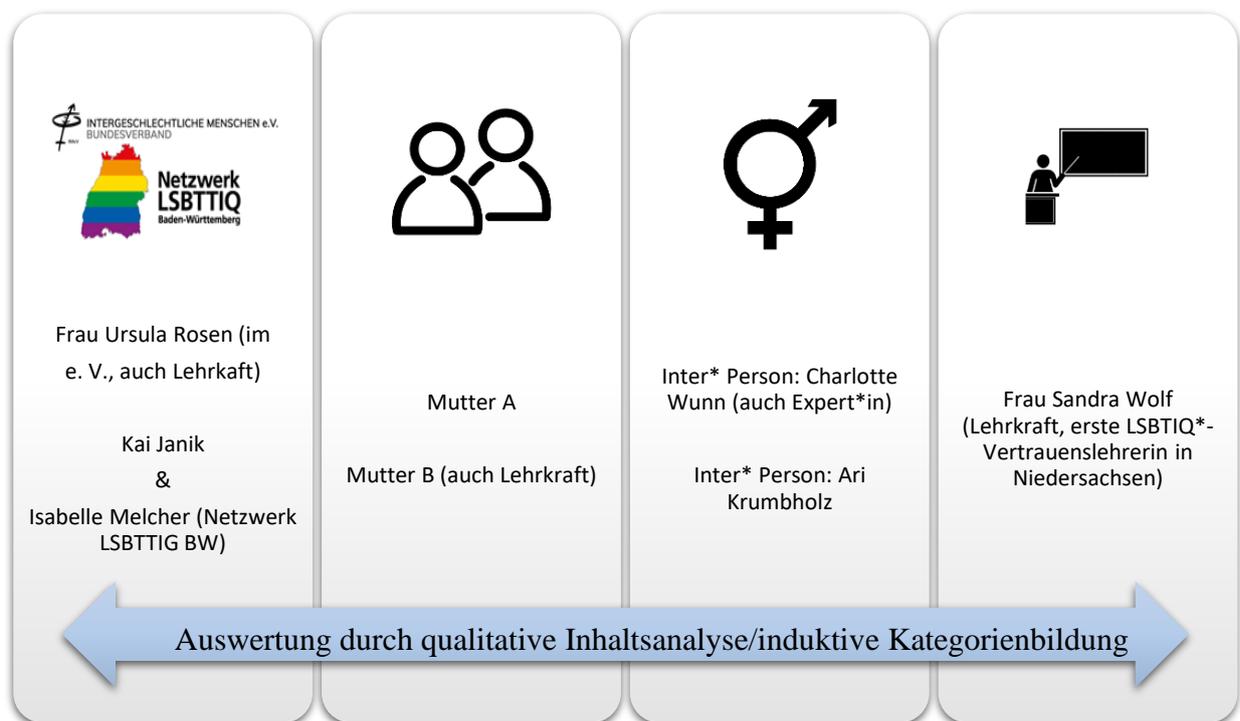
---

Rosen, Ursula u. a.: Curriculum zur qualifizierten Beratung von intergeschlechtlichen Menschen und deren Familien. Hrsg. Intersexuelle Menschen e. V. Hamburg 2020.

Rosen, Ursula: Bedarfe von Eltern intergeschlechtlicher Kinder und Jugendlicher, in: Groß, Melanie/Niedenthal, K.: Geschlecht: divers: Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit. Bielefeld 2021.

- d) Interview 4: Frisch gewordene Mutter eines intergeschlechtlichen Kindes und zugleich Lehrerin. Auch sie wünscht aufgrund der sensiblen und immer noch in der Gesellschaft nicht akzeptierten Thematik, anonym zu verbleiben, möchte aber durch die Teilnahme am Interview einen Gesprächsraum erhalten und ebenso ihrem Wunsch nach Veränderung der Schulen bezogen auf die Thematik „geschlechtliche Vielfalt“ nachkommen. Der Kontakt wurde über den Verein Intergeschlechtliche Menschen e. V. hergestellt.
- e) Interview 5: Charlotte Wunn ist 28 Jahre alt, lebt in Berlin und ist Erste\*r Vorsitzende\*r des Bundesverbands Intersexuelle Menschen e. V. Charlotte ist intergeschlechtlich und arbeitet in einer Beratungsstelle zum Themenbereich „Intergeschlechtlichkeit“, die im Kompetenznetzwerk „Selbst.verständlich.Vielfalt“ angesiedelt ist.
- f) Interview 6: Frau Sandra Wolf ist Lehrkraft und die erste LSBTIQ\*-Vertrauenslehrerin in Niedersachsen. Am Hainberg-Gymnasium Göttingen betreut sie die Gruppe „HG Queer“. Sie ist zudem landesweite Fortbildnerin im Bereich Schul- und Unterrichtsentwicklung;
- g) Interview 7: Charlotte Ariane Krumbholz (Ari) ist intergeschlechtlich und arbeitet in der Charité in Berlin als Krankenpfleger\*in. Ari ist Mitglied des Gesamtpersonalrats und setzt sich für die Gleichberechtigung aller Geschlechter ein. Als Kind wurde Ari angepasst an eine geschlechtliche Norm. Heute nimmt Ari an medizinischen und politischen Aufklärungsveranstaltungen teil und engagiert sich ebenso ehrenamtlich für inter\* und trans\* Menschen.

Diese Auswahl der Stichprobe soll durch ihre multidimensionalen Vernetzungen zwischen den Personengruppen ein ganzheitliches Bild der Perspektiven für die Schulentwicklung ergeben.



**Abb. 4:** Stichprobenverteilung (eigene Darstellung).

## 6.4 Auswertungsdesign – Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Das Promotionsprojekt verortet sich in der Disziplin der Schulentwicklung. Obgleich der Fokus deshalb auf der organisationalen Ebene liegt, stellt doch der Coming-out-Diskurs einen für die Schule entscheidenden Transgressionsmoment dar, der für das konstituierte Subjekt maßgeblich zu weiteren schulischen Bedingungen beiträgt, weshalb dieses Thema im Leitfaden berücksichtigt wurde. Vor allem das aktuell verabschiedete Operationsverbot<sup>223</sup> für intergeschlechtliche Kinder evoziert eine verlagerte Thematisierung und Sichtbarwerdung in Kindergarten und Schule durch die Coming-out-Prozesse.

Durch die Interviews sollen die Befragten dazu angeregt werden, über ihre persönlichen Erfahrungen, Handlungen und Sichtweisen, über die kognitive Verarbeitung ihrer Situation und über ihre Ziel- oder gar Wunschvorstellungen im Bereich Schule zu berichten. Nach der Theorie der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Richtung folglich, durch den Text Aussagen über das notwendige Handlungsgeschehen der Schulentwicklung bezogen auf das Thema zu machen.

<sup>223</sup> Intersexualität: Bundestag stimmt für stärkeren Schutz intersexueller Kinder, in ZEIT ONLINE: [https://www.zeit.de/politik/2021-03/intersexualitaet-bundestag-geschlechtsveraenderung-operation-verbot-kinder?utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.de%2F](https://www.zeit.de/politik/2021-03/intersexualitaet-bundestag-geschlechtsveraenderung-operation-verbot-kinder?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.de%2F) (abgerufen am 12.04.2022).

Die im Leitfaden genannten Oberkategorien beruhen größtenteils auf den bereits im Drei-Wege-Modell dargelegten drei Teilbereichen der Schulentwicklung (Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung) und ermöglichen durch ihre deduktive Vorwegwegnahme eine bessere Einordnung und Orientierung innerhalb der Befragung und später in der individuellen Handhabung der Schulen. Nichtsdestotrotz müssen diese Oberkategorien durch die Inhalte der Interviews ergänzt und ggf. erweitert werden. *„Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines Kategoriensystems. Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft.“*<sup>224</sup> Die induktive Kategorienbildung steht folglich trotz der dargelegten Mischform von induktiv und deduktiv im Zentrum der Auswertung.

#### **6.4.1 Induktive Kategorienbildung**

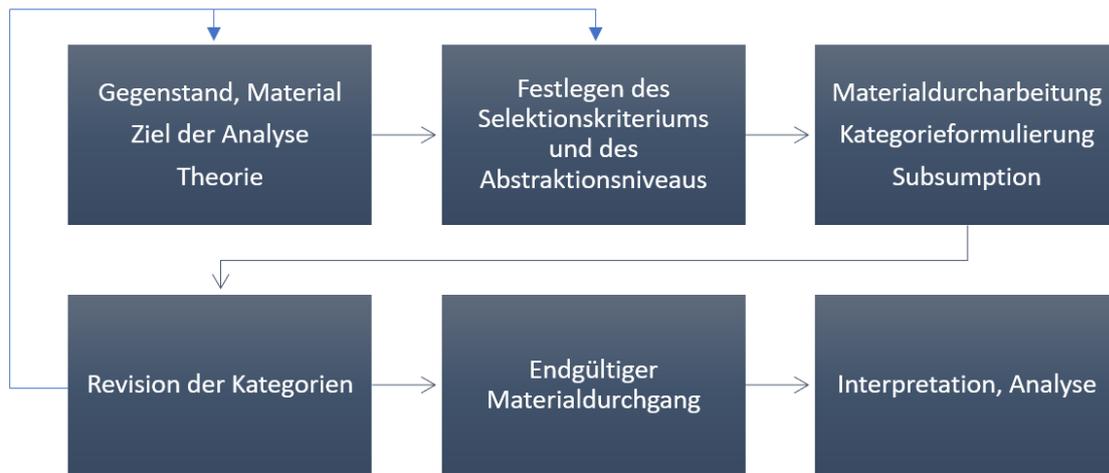
Es soll an bestimmten Textbestandteilen angesetzt und diese sollen genauer analysiert, bewertet und miteinander in Beziehung gebracht werden. Die Kategorienbildung soll dabei die wichtigste Form des Interpretierens darstellen. Vorab soll auf die Strukturierung und damit die deduktive Kategorienanwendung zur Bildung von Hauptkategorien zurückgegriffen werden. Die induktive Kategorienbildung soll durch Zuordnungsverfahren weitere Unterkategorien ermöglichen und ist aufgrund ihres Erkenntnispotenziales von besonders großer Bedeutung. Sie stellt damit das Fundament qualitativ orientierter Textanalyse dar.<sup>225</sup> *„Es [das Vorgehen] strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials.“*<sup>226</sup> Als inhaltsanalytisches Ablaufmodell der verwendeten Methodik dieser Arbeit lässt sich auf der Grundlage Mayrings (2015) festhalten:

---

<sup>224</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel 2015, S. 68.

<sup>225</sup> Ebd., S. 68 ff.

<sup>226</sup> Ebd., S. 86.



**Abb. 5:** Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (eigene Darstellung).

Das Ergebnis dieses Prozesses stellt ein System an Kategorien bzw. Unterkategorien dar, welches mit konkreten Textpassagen und mit den Kategorien der Schulentwicklung verbunden ist. Dieses soll anschließend im Sinne der Fragestellung interpretiert werden.

#### 6.4.2 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Das Interviewmaterial enthält Aussagen von acht Personen, die über ihre Erfahrung im beruflichen oder privaten sowie dominant schulischen Leben berichten. Die bisherige Forschung widmet sich primär dem Bereich der sexuellen Orientierung und weniger der Geschlechtervielfalt. Inter- oder Transgeschlechtlichkeit verbleibt als Nischenthema der Schulentwicklung, obwohl die genannten bundes- und europaweiten Statistiken zur Gewalt an inter\* und trans\* Kindern und -Jugendlichen schon lange einen schulischen Handlungsbedarf deutlich machen. Um diesen Handlungsbedarf konkretisieren zu können, muss sowohl den möglichen negativen Folgen schulischen Handelns, also dem subversiven Potenzial, als auch den proaktiv wirksamen, dem affirmativen Potenzial, nachgegangen werden.

In diesem Zusammenhang ist es folglich von Interesse, welche speziellen Erfahrungen die befragten Personen mit Coming-out-Prozessen oder bewusster Camouflage in der Schule gemacht haben und welche Konsequenzen sie als Notwendigkeit für die Bereiche der Schulentwicklung<sup>227</sup> ableiten. Das Schulleitungshandeln soll in Anlehnung an die Theorie der

<sup>227</sup> Vgl. u. a. Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel 2016.

Schulentwicklung ebenso in den Fokus der Betrachtung gerückt werden. Nach Buchen und Rolff (2016) stehen Führung und Management als Leitungsaufgaben im Zentrum der Schulentwicklung: „Die Schulleiterin und der Schulleiter sind Chef\*in bzw. Chef. Sie stehen in der Mitte eines Beziehungsnetzes, indem sie die Letzt- bzw. Gesamtverantwortung tragen.“<sup>228</sup> Weiterhin soll bei zwei Personengruppen, nämlich den Betroffenen und den Pädagog\*innen, aufgrund ihres spezifischen Erfahrungsschatzes das Fragenspektrum noch erweitert werden. Daraus ergeben sich nun drei bzw. vier (für Betroffene) Hauptbetrachtungspunkte:

Betroffene, Pädagog\*innen, Eltern, Expert\*innen, alle

I. Einleitung – Relevanz des Themas	Zielführung
Meine Arbeit beschäftigt sich mit der Einführung bzw. eher Sichtbarmachung des dritten Geschlechts an Schulen. Was verbinden Sie mit dem Thema?	Es soll klar das „dritte Geschlecht“ als Begriff thematisiert und ggf. auch unter Berücksichtigung der eigenen Erfahrungen und Standpunkte im schulischen Kontext problematisiert werden.
Wie gestalten sich die Coming-out-Prozesse der inter* Kinder und -Jugendlichen an Schulen?	Das Coming-out als Sichtbarwerdung nicht-binärer Individuen muss ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden. Positiv- wie Negativbeispiele ermöglichen eine Ableitung konkreter Umsetzungen im Schulalltag im Bereich der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung.
II. Erfahrungen an der Schule	
Was bedeutet es für Sie, intergeschlechtlich zu sein?	Eine offene Frage öffnet den Rahmen für die klare Möglichkeit bestehender oder ehemaliger Identifikations- und Orientierungsmuster. Die eigene Identität soll hier diskursive Betrachtung erfahren. Die Person soll bewusst als ihr Ganzes wahrgenommen werden, was Vertrauen und Offenheit für den weiteren Verlauf ermöglichen soll.
Welche Erfahrungen in der Schule waren besonders einprägsam für Sie?	Zentrale Erinnerungen an die eigene Schulzeit sollen präsent werden, um später daraus Impulse der Schulentwicklung ableiten zu können. Diese Erinnerungen bieten später Anknüpfungspunkte für zentrale Forderungen an Leitungshandeln.
Wie gestaltet sich der Coming-out-Prozess von inter* Kindern und -Jugendlichen?	Die eigenen Erfahrungen der Eltern und die bewusste Entscheidung zu oder gegen ein Coming-out soll unter Berücksichtigung der Einflussfaktoren thematisiert werden. Daraus lassen sich bedeutende Handlungsfelder für Schulen ableiten.
(III.) II. Schulentwicklung	
Inwiefern spielt geschlechtliche und auch sexuelle Vielfalt an Ihrer Schule eine Rolle?	Ein Bild über die konkreten Erfahrungen und aktuellen Handlungen der Lehrkräfte kann hiermit gewonnen werden.

<sup>228</sup> Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung, in: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel 2016, S. 5.

Welche Erfahrungen haben Sie mit Coming-outs, speziell auch inter* Coming-outs, an der Schule gemacht?	Das Coming-out als Sichtbarwerdung nicht-binärer Individuen muss ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden. Positiv- wie Negativbeispiele ermöglichen eine Ableitung konkreter Umsetzungen im Schulalltag im Bereich der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung.
Was braucht Schule, um in der Praxis aktiv mit geschlechtlicher Vielfalt umgehen zu können?	Diese Frage ermöglicht eine eigenständige Priorisierung der Handlungsfelder. Bevor es später konkret um die Bereiche der Schulentwicklung gehen soll, kann die befragte Person aus den eigenen Erfahrungen allgemein und offen Notwendigkeiten thematisieren. Diese Inhalte werden später den Hauptkategorien zugeordnet.
<i>Schulleitung</i>	
Was ist für Schulleitungen wichtig, wenn es um den Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt geht?	Die Konkretisierung rückt den Fokus auf die Möglichkeiten schulleiterischen Handelns auf Basis der eigenen Erfahrungen.
Nach dem Urteil des BVerfG 2019 und der Forderung nach der Einführung des dritten Geschlechts propagierten nach und nach Schulen ihr Leitbild durch die Einführung einer dritten Toilette. Wie sehen Sie diese Reaktion bzw. Entwicklung der Schulen?	Die in den Medien zentralisierte Toilettenfrage soll von Betroffenen und Expert*innen konkret beantwortet werden, um hier an einer guten Lösung arbeiten zu können.
<i>Pädagogisches Personal/Lehrkräfte</i>	
Wie beurteilen Sie die Rolle der Lehrkräfte?	Die Konkretisierung rückt den Fokus auf die Möglichkeiten pädagogischen Handelns auf Basis der eigenen Erfahrungen.
<i>Unterrichtsentwicklung</i>	
Wie sollte guter Unterricht diesbezüglich aussehen?	Zentrale Elemente der Unterrichtsentwicklung sollen als Handreichung verbalisiert und problematisiert werden.
<i>Organisationsentwicklung</i>	
Was gilt es Ihrer Ansicht nach, bei der Organisationsentwicklung zu beachten?	Die Konkretisierung rückt den Fokus auf die Möglichkeiten der Organisationsentwicklung auf Basis der eigenen Erfahrungen.
<i>Hindernisse</i>	
Allgemein: Welche Hindernisse sehen Sie an Schulen?	Bereits geschilderte und zusätzliche Begriffe der Hinderungen sollen deutlich angesprochen werden können.
<b>(IV.) III. Persönliche Tätigkeiten und Anliegen</b>	
Bitte um kurze Beschreibung der eigenen Person und Tätigkeit.	Aus dem Erlebten bilden sich Motivations- und Engagementmuster, die nun in ihrer Gänze beschrieben werden können. Dieser Punkt liefert auch Bezugspunkte zum weiteren Erfahrungsschatz.
Gibt es etwas (Erfahrung, Situation etc.), das Ihnen noch wichtig ist?	Es ist wichtig, im eigenen Lernprozess des Autors auf fehlende Punkte hingewiesen zu werden. Damit bekommt die befragte Person die Möglichkeit, die für sie wichtigen Inhalte noch ansprechen und eigene Schwerpunkte legen zu können.

**Tab. 1:** Fragenkatalog.

### 6.4.3 Durchführung

Die Interviewpartner\*innen waren während der Durchführung über das Videokonferenztool Zoom z. T. an ihrem Arbeitsort (Interview 1, 3 und 6) oder in einer Räumlichkeit zu Hause. Vor den Interviews entstand mit den meisten vorab ein kurzes, telefonisches Gespräch. So konnten besonders die Personen, die einem selbst vorher nicht bekannt waren, kurz kennengelernt und gewisse Sorgen über den Grad der Preisgabe der Intimsphäre oder der gewünschten Anonymität besprochen werden. Im Vorfeld wurden die Befragten zudem darum gebeten, eine Audioaufzeichnung der Interviews anfertigen zu dürfen. Die schriftlichen Einverständniserklärungen liegen dem Autor dieser Arbeit vor. Zur Schaffung von Transparenz und für die individuelle Ressourceneinteilung wurde ein grober zeitlicher Richtwert (30 bis 45 min) für die Dauer des Gesprächs vermittelt, der jedoch individuell nach Bedarf angepasst werden konnte. Die Leitfäden wurden vorab nicht kommuniziert. Der Verlauf der Interviews folgte den Inhalten der Leitfäden (Tab. 1), wobei sich die Interviews im Sinne des Prinzips der „Nähe zu alltäglichen Sprachregeln“ allmählich einem Alltagsgespräch annäherten. Parallel zum Gespräch wurden auch handschriftliche Notizen angefertigt, um wichtige Stichpunkte oder kurze Gedanken festzuhalten und später Dinge ggf. nochmals aufgreifen zu können. Aufgrund der z. T. sehr offenen Fragestellungen wurden einige Themen bereits an anderer Stelle vorweggenommen. Überspringung und Aussparung waren deshalb möglich.

Die Interviews wurden daraufhin nach den Vorgaben von Mayring (2020)<sup>229</sup> transkribiert. Da besondere Sprachkennzeichen wie z. B. Dialektformen oder nonverbale Zeichen, darunter Mimik und Gestik, für die Erkenntnisgewinnung bzw. die Forschungsfrage nicht relevant erscheinen, wurde die Form der Standardorthographie gewählt, was bedeutet, dass die Verschriftlichung der verbalen Daten auf Basis der geltenden Rechtschreibung erfolgt und dialektale Ausdrücke o. Ä. eine entsprechende Korrektur erfahren. Auch parasprachliche Äußerungen waren für die Beantwortung der Fragestellung nur insofern relevant, als dass gekennzeichnet wurde, wenn eine Person lachte (*lacht*) oder etwas der Interpretation nach offensichtlich ironisch meinte (*ironisch*), um den Ton einer Situation deutlich und die Aussage besser verständlich zu machen. Einige Details der Transkriptpassagen mussten aufgrund der privaten Inhalte geschwärzt werden.

---

<sup>229</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden 2020, S. 601-618.

Im Anschluss an die Transkription folgte der Prozess der induktiven Kategorienbildung (siehe Abb. 5).

## **7. Analyse der Leitfrageninterviews**

Die Interpretation der Aussagen erfolgte in mehreren Interpretationsschritten im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Der erste Schritt stellte die Codierung des Materials dar, auf dessen Grundlage dann in Ergänzung zur bereits vorgegebenen Struktur induktiv die Kategorien weitergebildet wurden. Durch Paraphrasierung und Generalisierung wurde die Kernaussage umformuliert wiedergegeben und auf das Wesentliche beschränkt. So sollte ein thematischer Querschnitt über das Material erfolgen, welches bereits auf Basis der vorgegebenen Kategorien der Leitfrageninterviews untergliedert wurde. Anschließend wurden typische Textpassagen in die induktiv gebildeten Kategorien ergänzt und inhaltsanalytisch interpretiert. So sollte ein komplexer Plan der Schulentwicklung generiert und ein Blick in die Sicht- und Tiefstrukturen der Coming-out-Prozesse (siehe Abb. 16) geworfen werden.

### **7.1 Die Kategorien der Leitfrageninterviews**

Die Leitfrageninterviews wurden nach Mayrings Modell der induktiven Kategorienbildung ausgearbeitet.<sup>230</sup> Hierbei wurden die Aussagen der Befragten paraphrasierend zusammengefasst, generalisiert und anschließend codiert. Die Codierungen stellten dann die Grundlage der induktiven Kategorienbildung dar. Zuerst wurden die Codes zusammengetragen. Anschließend wurden diese zu den Kategorien der Inhaltsanalyse zusammengefasst.

Die Clusterbildungen wurden durch die Paraphrasierung und Generalisierung ermöglicht. Diese wurden nach ihrem thematischen Zusammenhang in die bereits deduktiv vorgegebenen Kategorien der Leitfragen gebündelt.

---

<sup>230</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel 2015, S. 84.

<b>Codes der Leitfrageninterviews</b>	<b>Interviewnr.</b>
<b>Einführung des dritten Geschlechts</b>	
Kritik am Begriff	1,2,3,5,6
Positiver Impuls	1,3,4,5
Sichtbarkeit	1,3,4,5,6,7
Verpflichtung trotz strenger Prägung, Auftrag der Schule	1,2,5,6,7
<b>Coming-out-Prozesse</b>	
Fragile Phase Pubertät (Stigmatisierung)	1,5,7
Aufklärung, Offenheit, Umgang lernen	1,2,3,5,6,7
Differenzerfahrung, Unsichtbarkeit und Abhängigkeit	1,3,5,6,7
Unsicherheit, Angst, Scham und Camouflage	1,2,3,4,5,6,7
Ausgrenzung, Mobbing, Sicherheit	1,3,5,6,7
Sehnsucht und Vertrauen/Anvertrauen	1,2,3,4,5,6,7
Seltenheit und Schulwechsel	1,2,3
Unterstützung	1,3,5,6,7
Entscheidungsfreiheit lassen	2,3,4,7
Akzeptanz und Respekt	1,3,4,6,7
Ohnmacht, Verletzung, Aushalten	3,5,7
Fremdbezeichnung und Fremdouting	3
Pädagogen einweihen	1,4,7
Reduktion auf ein Merkmal	4
Schulleistungen	5,7
<b>Schulleitungshandeln</b>	
Akzeptanz	1,3,5,7
Wille (Durchsetzung) und Mut	1,2,3,5,6
Selbstverständlichkeit und Unterstützung	1,3,4,5
Angst, Widerstand	1,3
Offenheit, Bereitschaft, sensibles Umfeld	1,5,6,7
Steuergruppen und Fachschaften	1,3
Vertrauens- und Beratungslehrer*innen Schulsozialarbeit	2,3,5,6
Verantwortung, Außenwirkung und Positionierung	1,3,4,5,6,7
Zusammenarbeit aller Akteure, externe Partner (Jugendgruppen)	1,3,5,6
Ressourcen schaffen	1,2,4,5
Elternarbeit	1,3,5,6,7
Bottom-up (Wirksamkeit, Mitbestimmung) vs. Top-down	1,3,7
Analyse IST und SOLL	2,3
Lösungsorientierung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit (Konsequenzen)	2,3,4,6,7
<b>Personalentwicklung</b>	
Wissen, Bewusstsein, Sensibilität (Normalität)	1,2,3,4,5,6,7
Werte, Offenheit und Akzeptanz	1,2,3,5,6,7
Fortbildungen, Weiterbildungen	1,2,3,4,5,6,7
Idealismus und Wille zum Handeln	1,2
Unterstützung, Begleitung, Beziehung	2,3,4,5,6,7
Flexibilität und Kreativität (individuelle Lösungen)	2,5,6
Repräsentanz von Vielfalt im Kollegium	3,5,6
Kooperation (Eltern, Akteure, extern)	3,5,6,7
<b>Unterrichtsentwicklung</b>	
Verbindliche Sprache (schriftlich/gesprochen)	1,2,3,5,6,7
Aktivitäten und Didaktik (nicht normen oder gendern)	1,2,3,5,6,7
Inhalt, Material (Vorsicht Medien) und Aufklärung	1,2,3,4,5,6,7

Offenheit, Toleranz, Vertrauen, Positionierung, Wertschätzung	1,5,6,7
Zwang vs. Freiwilligkeit	1,6,7
Stetigkeit und fächerübergreifend (Curriculum) – Absprachen (Sport, Schwimmen, Klassenfahrten)	1,3,4,5,6,7 1,2,3,4,5,6,7
<b>Organisationsentwicklung</b>	
(verpflichtende) Aktivitäten/Projekte	1,3,5,6,7
Atmosphäre, Leitbild und Prägung (Vorbild)	1,3,5,6,7
Sprache (Verwaltung etc.)	1,2,5,6,7
Handlungskonzept (präventiv)	2,3,5,6,7
<b>Toilettenfrage</b>	
Sinnhaftigkeit	1,3,4,5
Reduktion ohne Berücksichtigung von Vielfalt	1,2,3
Privat- und Intimsphäre nach skandinavischem Vorbild (Einheitstoilette, private Umkleiden)	1,2,3,4,5
Bloßstellung und Labeling	1,2,3,4,5,7
Umkleidesituation traumatisch und allg. Unwohlsein	3,5,7
Individuelle Lösung	5,6
<b>Hindernisse</b>	
Funktionsträger und Führung (Alter, Generation etc.)	1,3,7
System und Struktur (Hürden)	1,2,3,5,6
Ressourcen	1,3,5,6
Unsicherheit, Überforderung, Angst vor Widerstand	1,2,3,5,6
Wille und Einstellungen (von allen Beteiligten KM etc.)	1,2,5,6,7
Keine Vorgaben, Verpflichtung	5,6,7
Unwissen und Unverständnis	2,5,6,7
Ängste	3,6

**Tab. 2:** Themenübersicht.

Der nächste Schritt sah eine weitere Clusterung der herausgearbeiteten Themen vor. Im Vorgang der weiteren Kategorisierung und Reduzierung wurden auf Basis bestehender Ähnlichkeitsverhältnisse die Themen weiter zugeordnet. Die entstandenen Kategorien stellen die ausdifferenzierten Unterkategorien der vorgegebenen Hauptkategorien der Schulentwicklung dar.

In der einleitenden Kategorie zur Sichtbarmachung des dritten Geschlechts an Schulen wurden u. a. auch begriffliche Grundlagen für den weiteren Verlauf des Interviews gelegt. Die Befragten übten durch die Limitation auf Intergeschlechtlichkeit Kritik an dem Begriff des dritten Geschlechts und sahen im Beschluss des BVerfG eine schon lang fällige Notwendigkeit und gleichsam einen gesellschaftlichen Auftrag an die Schulen postuliert (*Kritik und Auftrag*).

Auch die Kategorie der Coming-out-Prozesse wurde, wie zuvor bereits angenommen, umfassend und differenziert beleuchtet. Die Befragten thematisierten ganz besonders die *Sicht-*

und Tiefenstrukturen<sup>231</sup> dieser Prozesse, darunter vor allem die Unsichtbarkeit, Verwundbarkeit und Bedürfnisse der Schüler\*innen, die sich für die Akteure unsichtbar unter der Oberfläche verbergen (Abb. 16). Aus dieser Darlegung lassen sich später in besonderem Maße die unterschiedlichen Potenziale der Sichtbarmachung und Sichtbarwerdung intergeschlechtlicher Kinder und Jugendlichen an Schulen ableiten. Ebenso besitzt dieser Diskurs Auswirkungen auf die organisationale Ebene der Schulentwicklung, da nur eine Offenlegung der Tiefenstrukturen weiteren Handlungsbedarf erkennen lässt.

Eine besonders umfassend diskutierte Kategorie war das Schulleitungshandeln. Obgleich dieser Bereich auch in die Personalentwicklung gerückt werden könnte, ist das Feld der Führung, des Leadership und des Managements aufgrund seiner zentralen hierarchischen Prägung, seiner Entscheidungs-, bzw. Weisungsbefugnis sowie der Repräsentanz der gesamten Organisation nach innen und außen von größerer Bedeutung und soll deshalb separat Erwähnung finden.

Die Befragten sehen die Schulleitung im Zentrum der Lenkung und Initiation der Schulentwicklungsprozesse, weshalb diese Hauptkategorie als tragendes Element induktiv gebildet wurde. In Anlehnung an Buchen und Rolff sehen die Befragten die Schulleitung bei der Sichtbarmachung des dritten Geschlechts gefordert, „zu dezentralisieren und gleichzeitig zusammenzuführen, zu lenken, Schulentwicklung zu initiieren und zu unterstützen sowie schulinterne und -externe Kooperation zu fördern“.<sup>232</sup> Im Besonderen wurden Themen diskutiert, die zentral mit *Kultur, Eigenschaften, Führung* und *Management* verbunden sind.

Ein weiteres vieldiskutiertes Thema umfasste die Inhalte der Personalentwicklung. Lehrer\*innen sind in ihrer Rolle Hauptakteure der Erziehung und Bildung und tragen durch ihren Auftrag und ihre Nähe zu den Schüler\*innen eine Hauptverantwortung, wenn es um Lehr- und Lernprozesse und die Gestaltung und Prägung des Schullebens geht. *Kennzeichen, pädagogische Arbeit* und *Entwicklung* standen deshalb im Fokus der Interviewaussagen.

---

<sup>231</sup> Diese Begrifflichkeit wurde vom Autor dieser Arbeit selbst gewählt, um auf die Wahrnehmungsebenen von Coming-out-Prozessen hinzuweisen.

<sup>232</sup> Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung, in: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel 2016, S. 9

„*Unterrichtsentwicklung wird allerorts zum Zentrum von Schulentwicklung erklärt. Es gibt kaum einen Reformbereich, über dessen Priorität man sich so einig ist.*“<sup>233</sup> Dieser Gedanke spiegelt sich im Aussagegehalt der Interviews wider. Das Lehren und Lernen sowie die Kombination einer inhaltlichen Vermittlung mit einem Kompetenzerwerb sind auch im Bereich der Geschlechtervielfalt von zentraler Bedeutung. Ungeachtet dessen kommt die Praxis bezogen auf das Thema nur schleppend voran. Gründe und Voraussetzungen wurden deshalb vertieft zur Sprache gebracht und ließen die Themen *gestalten, leben* und *prägen* als Anliegen und Ziele einer nachhaltigen und wirksamen Implementierung hervortreten.

Als Teil der Schulentwicklung steht die Organisationsentwicklung als eigenständiges Element in Wechselwirkung zur Unterrichts- und Personalentwicklung. Sie meint die Entwicklung der Organisation von innen heraus, „*und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst.*“<sup>234</sup> In den Gesprächen wurde schnell ersichtlich, dass die Hauptaufgabe dieses Elements im Festlegen der Ziele der Einzelschule steht. Die Wichtigkeit der Erarbeitung eines Fahrplans dafür, wie diese Ziele in einer Zeiteinheit erreicht werden sollten, wurde durch den Begriff der Konzepterarbeitung in den Interviewaussagen belegt. Die Evaluation und damit die Analyse des Ist-Zustandes ist dabei unerlässlich, um ein tragfähiges *Konzept* zu erstellen und die *Umsetzung* einzuleiten. Damit liefert die Organisationsentwicklung den Rahmen für die weiteren Prozesse und ist zugleich auf indirektem Wege Grundlage der Unterrichtsentwicklung.<sup>235</sup>

Teil dieses Rahmens ist die Notwendigkeit baulicher Veränderungen für die Sanitärbereiche der Schule. Die sog. Toilettenfrage warf den Blick auf die gründliche und auch schulbezogene Analyse des *Ist- und Soll-Zustands*. In den Interviews wurden Unwohlseinsempfindungen durch Differenzenerfahrungen bis hin zu höchst traumatischen Erlebnissen angesprochen, die einen deutlichen Handlungsbedarf bei der Entwicklung der Räumlichkeiten erkennen lassen. Ebenso wurde deutlich, dass sich die Implementierung des dritten Geschlechts an Schulen nicht auf die sog. „Toilettenfrage“ allein beschränken lassen darf und soll.

---

<sup>233</sup> Rolff, Hans-Günter: Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen — Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung, in: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palenti, Christian: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008, S. 145

<sup>234</sup> Rolff, Hans-Günter/Bauer Karl-Oswald/Klemm Klaus: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 1998, S. 299.

<sup>235</sup> Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter/Buchen, Herbert: Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Bönen 1996, S. 336.

Die letzte und damit achte Kategorie thematisierte die Hindernisse dieses Schulentwicklungsprozesses. Es ließen sich zwei große Unterkategorien bilden, die sich zum einen mit Themen der *systemisch* bedingten und zum anderen mit Themen der *kognitiv-emotionalen* und meist individuellen Hindernisse befassten.

Kognition soll in diesem Zusammenhang nach Stangl (2018) als Informationsverarbeitung und zugleich als Summe aller Denk- und Wahrnehmungsvorgänge und ihrer mentalen Ergebnisse verstanden werden. Da zählen Wissen, Einstellung, Überzeugungen und Erwartungen.<sup>236</sup>

Diese acht Hauptkategorien der Inhaltsanalyse werden, wie bereits dargelegt, durch induktiv gebildete Unterkategorien in ihrer Wahrnehmungsbreite komplettiert. Sie bilden die Grundlage der weiteren Auswertung. Durch die deduktiv beibehaltenen Blickwinkel, die Trias der Schulentwicklung (Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung) und ebenso die notwendige Ergänzung von Leitungshandeln und Coming-out-Prozessen ist es möglich, ein vielseitiges Netz des Wirkungsgefüges aufzuspannen, welches durch Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten in den Fokus schulischen Handelns gerückt werden kann. Die spezifische Selektivität bei der Darlegung der Themen in Ergänzung zu Vergleichshorizonten machen die Potenziale des schulischen Leitens erst sichtbar, benennbar und explizierbar, sodass die Frage nach den Gelingensbedingungen der Sichtbarmachung bzw. -werdung von intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen auch beantwortet werden kann.

## **7.2 Einführung des dritten Geschlechts an Schulen: Kritik und Auftrag**

Die Mehrheit der Befragten äußerte zunächst Kritik an den Begrifflichkeiten „Einführung“ und „drittes Geschlecht“ (I 1,2,3,5,6). Es gehe nicht um eine „Einführung“, denn die Existenz von inter\* Kindern in der Schule sei ein unsichtbares Kontinuum, welches die Schulen bisher gewollt oder auch ungewollt dazu verurteilt haben, ungesehen zu bleiben, „*denn die Interkinder waren immer schon in den Schulen und [...], sie sind immer noch unsichtbar. Das ist das Problem. Viele Schulen gehen davon aus, dass sie gar kein Interkind haben, nie ein Interkind hatten [...]*“ (I 1). Die Gründe für die Tabuisierung, ihre Motive, müssen demnach aufgedeckt werden und in die Beurteilung der Fragestellung einfließen, denn „*diese Kinder sind da und wir müssen mit diesen Kindern so umgehen, [...] dass sie eine gute Schulzeit haben so wie alle*

---

<sup>236</sup> Stangl, Werner: Kognition, in: Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. 2018, in: <https://lexikon.stangl.eu/240/kognition/> (abgerufen am 03.06.2021).

anderen Kinder auch. Also ich denke, [...] das muss die Voraussetzung sein“ (I 1). Die Kritik am Begriff „drittes Geschlecht“ ist dabei jedoch viel grundlegender Natur, denn „dann stellen sich Leute vor, es gibt dann so ein drittes Geschlecht und zwei andere und so ist es ja gar nicht. [...] Also es gibt ja sehr sehr viele Varianten oder das kann sich ja ganz unterschiedlich äußern und dann wird auch so erwartet, okay, das ist dann, das sind dann Menschen, die sind dann irgendwie androgyn oder die sind dann genau zwischendrin zwischen irgendwie so binären Geschlechtern männlich und weiblich und dann gibt’s irgendwie so genau in der Mitte oder so und deswegen, ähm, ja, find’ ich den Begriff bisschen schwierig, wobei es natürlich generell ganz gut ist, das was passiert und dass es... Also es gibt ja nicht offiziell ein drittes Geschlecht. Es gibt halt ‘nen Eintrag, ‘nen dritten. Also ‘ne dritte Möglichkeit für ‘nen Eintrag oder es gibt auch die Möglichkeit, keinen Eintrag zu haben, aber gibt’s vier Möglichkeiten eigentlich, aber, ähm, genau, es gibt nicht wirklich ein drittes Geschlecht und das, das find’ ich teilweise schwierig, aber gut, dass generell, äh, in der Richtung Sachen passieren und äh, sich was verändert und irgendwie aufmerksam gemacht wird auf die Thematik“ (I 3). Hier wird die Gefahr der weiteren Kategorisierung angesprochen, jedoch von BVerfG gewollt. Wie bereits dargelegt wurde, bezieht sich der Beschluss und damit die Bezeichnung allein auf intergeschlechtliche Menschen. Das vermeintliche Lob, der positive Impuls (I 1,3,4,5), an der längst überfälligen Reaktion der Politik wird von dem negativen Potenzial dahinter überschattet, denn die vorgenommene Kategorisierung lässt Geschlechtervielfalt außer Acht und evoziert, wie später noch dargelegt werden wird, durch Stigmatisierungsprozesse fehlerhaftes Schulleitungshandeln. Denn „letzten Endes kann nur die Person selbst ‘ne Zuschreibung oder ‘ne Einordnung für sich treffen und ähm, das jetzt aus zwei Kategorien drei Kategorien geworden sind, ähm, deckt trotzdem einen sehr großen Teil einfach nicht ab. [...] Äh, etwas, was ich dann immer so verrückt finde, ist, dass dann alle gleich sagen, okay, divers ist Inter und Inter ist gleich divers und so ist es halt nicht. Es gibt genauso auch Interpersonen, die sich auch in ‘ner binären Verortung und oder generell jenseits des Spektrums verorten können und wollen und das ist halt so dieses, wo man dann manchmal merkt, dass Kategorien für etwas, was eigentlich nicht in Kategorien gepackt werden kann, ähm, wenn man die hat, dass die auch nie wirklich alle Aspekte abbilden können und das ist so, so ‘n, so ‘n Punkt, wo ich finde, das hat sich jetzt zwar um ein, eine weitere Schublade erweitert, aber letzten Endes ist es dann doch irgendwie auch wieder nur ‘ne Schublade [...]“ (I 3). Stark kritisiert werden folglich die Beschränkungen durch die geschaffenen Vorstellungen von Geschlechterkategorien und gleichzeitig ihre Limitationen der Zuschreibung: „[D]iese in Anführungszeichen Zugangsbeschränkungen sind so ‘n bisschen problematisch, finde ich, dass

*es eben auch viele Personen gibt, die ganz klar sagen, für mich sind die beiden anderen Varianten auch nicht, ähm, aber die auch nicht einfach für sich dann in Anspruch nehmen können, dass der dritte oder der diverse Geschlechtseintrag eigentlich von den Kategorien noch der bessere ist und ähm, ich weiß es von sehr vielen nicht-binären Personen beispielsweise, dass da schon auch der Wunsch da ist zu sagen, okay, es ist noch die Kategorie, die am besten für mich passt, aber im Moment aufgrund der gesetzlichen Situation gibt es nur 'ne Zugangsmöglichkeit für nach dem Gesetz als intergeschlechtlich oder als mit einer Variante der Geschlechtsentwicklung definierten nach dem Gesetz Person und das ist halt ein Problem“ (I 3). Viele der Befragten kommen deshalb zu dem Fazit, dass das weitere Labeling der Realität nicht gerecht werde und ein subversives Potenzial für Schulen und Gesellschaft in sich berge (I 1,3,4,5,6,7).*

Ein weiterer interessanter Aspekt dieser Kritik kommt von inter\* Personen selbst. Der Begriff, und das wurde im entsprechenden Kapitel dieser Arbeit herausgearbeitet, differenziert nicht zwischen nicht-binärer Geschlechtsidentität und dem „diversen“ Körper, also dem von der Norm abweichenden Körper: „[...] man muss da meiner Meinung nach auf jeden Fall noch mal differenzieren zwischen, äh, Geschlechtsidentität und äh, der Körperlichkeit. Also nicht-binärer Geschlechtsidentität bei Schülerinnen und Schülern, was ja auch super wichtig ist und gleichzeitig eben auch Aufklärung über das ganze Thema Intergeschlechtlichkeit. Also über, äh, diverse Körper beziehungsweise von der Norm abweichende Körper, die ja auch in Schulen stattfinden [...]“ (I 5). Das Thema der Unsichtbarkeit wird hier erneut aufgegriffen und auf die streng heteronormative Prägung der Schule zurückgeführt (I 1,2,5,6,7), „wo, äh, Schülerinnen und Schüler eben an Schulen, äh, sind und dann im Biunterricht sitzen und sich überhaupt nicht wohlfühlen, weil eben, ja, das alles sehr binär gedacht ist, äh, die Schaubilder sich seit fünfzig Jahren nicht verändert haben und äh, nach wie vor gesagt wird, dass eben dann, äh, Mann 'n XY-Chromosomensatz hat und 'ne Frau einen XX-Chromosomensatz und äh, dann kann's natürlich sein, dass Schülerinnen so wie ich, äh, dann im Unterricht sitzen, wissen, dass sie 'n XY-Chromosomensatz haben, aber weiblich aussehen und sich dann fragen, okay, welcher Teil von Freak bin ich denn jetzt“ (I 5). Das hohe Maß an Verwundbarkeit durch Differenzenerfahrungen in der Schule wird hier eindringlich benannt. Die Verpflichtung der Schulen, trotz ihrer strengen tradierten, normativen Prägung dem Auftrag der Politik und ihrem eigenen Selbstverständnis von Bildung und Erziehung nachzukommen, liegt den Schilderungen der Befragten zugrunde (I 1,3,4,5,6,7). „[W]eil prinzipiell kann eben an jeder Schule, äh, in jeder Klasse 'n intergeschlechtliches Kind sitzen oder 'n Kind mit 'ner nichtbinären Geschlechtsidentität und auch diese Kinder haben 'n Recht darauf, in der Schule

*wahrgenommen zu werden und äh, vorurteilsfrei durch LehrerInnen und KlassenkameradInnen eben behandelt zu werden und ja... Also kurze Zusammenfassung. Ich verbinde mit dem Thema drittes Geschlecht an Schulen meine eigene Biographie“ (I 5).*

Kritik am Begriff durch seine Schaffung von Kategorisierung und gleichsam Beschränkung, Anerkennung am positiven Impuls der Politik, Sichtbarwerdung der Kinder und Jugendlichen und die Verpflichtung der Schulen, diesem Auftrag gerecht zu werden, lassen die erste Hauptkategorie als Grundlage der weiteren Ausführungen erscheinen. Und bereits hier wird deutlich, in welchem Geflecht von traditioneller Bildung und Erziehung die Sichtbarwerdung von inter\* Menschen eingebunden ist.

### **7.3 Coming-out-Prozesse: Sicht- und Tiefenstrukturen**

Die Erzählungen der Befragten zu den unterschiedlichen Coming-out-Prozessen ließen sehr schnell zwei Themen und damit Unterkategorien hervortreten. Es wurde erkennbar, dass es in vielen Bereichen um Möglichkeiten der Wahrnehmung und um gezieltes Verbergen der eigenen Identität geht. Damit lassen sich Sicht- und Tiefenstrukturen der Coming-out-Prozesse unterscheiden, die in ihrer bloßen Existenz genug Impulse für die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen liefern sollten. Die Tiefenstrukturen befassen sich mit der äußeren Unsichtbarkeit und mit gezielt verborgen gehaltenen Prozessen camoufflierter Empfindungen wie Abhängigkeit, Angst, Unsicherheit, Scham, Aushalten und Ohnmacht; sie leiten über zu den kausalen Zusammenhängen und sichtbaren Effekten der Camouflage, den Auswirkungen auf Schulleistungen, äußeren Konflikten und den Schulwechsel. Dabei ist Teil des Sichtbaren die Vulnerabilität, da resultierend aus der Seltenheit des Themas an Schulen Verletzungen in einer höchst fragilen Phase der Pubertät geschehen (I 1,5,7). Die Reduktion auf das Merkmal Inter\* (I 4), Fremdbezeichnungen und Fremddouting (I 3) sowie Mobbing oder invektive Äußerungen (I 1,3,5,6,7) führen letztlich zur Ausgrenzung und Stigmatisierung (I 5,7).

Die Bedürfnisse lassen sich genau aus diesen Sicht- und Tiefenstrukturen ableiten und gelten als präventive Mittel, um Gewalt und Verletzungen zu vermeiden. Aufklärung, Sehnsucht, Sicherheit, Unterstützung, Akzeptanz, Respekt, Offenheit, Vertrauen/Anvertrauen und Entscheidungsfreiheit sind daher tragende Themen der Interviewinhalte.

Das Thema der Unsichtbarkeit findet hier erneut seine Nennung (I 1,3,5,6,7). Die vor allem durch Unterrichtsinhalte<sup>237</sup> und heteronormative Prägung der Institution hervorgerufenen Differenzenerfahrungen beeinflussen maßgeblich den Erfolg und Misserfolg der Identitätsentwicklung und letztlich der Coming-out-Prozesse, die ja in ihrer Essenz die Sichtbarwerdung und Subjektkonstitution einleiten (I 1,3,5,6,7). „[...] Ähm, also ich war zu meiner Schulzeit, äh, nicht geoutet, weil ich überhaupt nicht gewusst hätte, wie ich das Thema ansprechen soll, äh, weil ich in Schulbüchern nicht vorkam und zum Zeitpunkt, als ich in der Schule war, gab's auch, äh, noch nicht wirklich 'nen Begriff dafür, was ich war. Ich wusste eben, dass mein Körper anders ist. Ähm, mir wurde aber auch, äh, gleichzeitig durch, äh, ÄrztInnen und äh, die Gesellschaft eher suggeriert, dass es eher was ist, worüber man nicht spricht“ (I 5). Die damit verursachte Unsicherheit bezogen auf das eigene Selbst, die Angst vor Ausgrenzung und Verletzung und ein stetiges Ohnmachtsgefühl vor den normativen Rahmenbedingungen und der eigenen körperlichen Natur veranlasst die Kinder und Jugendlichen zur Camouflage mit narrativen, genormten biographischen Inhalten und zu einer Stärke des Durch- und Aushaltenmüssens (I 1-7): „Ähm, ich hab' für mich eben diesen Weg gewählt, dass ich das nicht sage, weil es für mich damals einfacher, äh, ja, erschienen ist, und ähm, ich, ich hab' halt auch 'n sehr gutes Passing als Frau quasi, musste mich auch nie groß erklären, äh, hab' aber dennoch auch die Frage, ja, wie sieht 'n das aus bei dir mit der Periode, äh, geantwortet, ja, hab' ich schon, obwohl ich sie halt nicht habe. Ähm, einfach, weil ich nicht gewusst hätte, wie ich das erklären soll und äh, wenn das eben in, in der Schule thematisiert worden wäre, wenn man da irgendwie empowered worden wäre, wenn irgendwie das tatsächlich 'n Thema in der Klasse gewesen wäre, wenn's vielleicht auch, ähm, bauliche Maßnahmen wie Toiletten oder so gegeben hätte, dann wär' mir das auf jeden Fall viel einfacher gefallen, äh, da auch, ähm, ja, meinen Mitschülerinnen eben auch gegenüber offen zu sein und äh, dass denen, ja, natürlich vorurteilsfrei erklären zu können und so, ähm, aber da gab's halt keine, also die... Ja. Es gab da keine Möglichkeit, das irgendwie so zu erklären“ (I 5). Negative Auswirkungen auf Schulleistungen ist die Folge, bis hin zum Wunsch nach einem Schulwechsel (I 1,2,3,5,7). „Das hat sich natürlich irgendwie auch auf meine schulischen Leistungen ausgewirkt, dass ich halt nicht in allen Bereichen irgendwie so gut war und ähm, es war schon 'ne schwierige Zeit. Also einfach, weil's immer darum ging so, ja, die

---

<sup>237</sup> „Also ich hatte auch Bio-Grundkurs selber früher in der Schule und jetzt unterrichte ich es auch, aber wenn ich jetzt meine Freundinnen fragen würde, die könnten das gar nicht glauben, da hab' ich speziell in der Schule als Schülerin nie was zu dem Thema gemacht. Ja. Also es taucht einfach nicht auf. Weder in der Grundschule noch in der weiterführenden Schule noch irgendwo. Also es wird nicht thematisiert.“ (I 4)

*Jungs machen das, die Mädchen machen das. Erst, wo es sich dann langsam anfang, aufzulösen, wo ich dann sozusagen mehr für mich sein konnte, ging das alles 'n bisschen besser“ (I 7).*

*„Die Achte hat sie dann noch mal wiederholt, weil ihre Freundin eben eine, die war ein Jahr jünger, war eine Klassenstufe tiefer, fand ich auch nicht weiter tragisch, und äh, vorher mit dieser ganzen Mobberei waren ihre Leistungen auch abgefallen“ (I 1).*

*„Vielleicht ist 'n Schulwechsel 'ne Option, weil wir genau diese Unterstützung an der Stelle vielleicht nicht haben, weil es schon Vorerfahrungen gibt, die es vielleicht schwierig machen in diesem Kontext“ (I 3).*

Das Abhängigkeitsverhältnis (I 1,3,5,6,7) prägt ebenso die Entscheidung der Schüler\*innen, sich einer erwachsenen Person anzuvertrauen: *„Also ich bin einfach abhängig von denen als SchülerIn ähm, und dann bin ich, fühl' ich mich schon so, würd' ich mich ausgeliefert fühlen und ähm, einfach so, ja, total ohnmächtig, ähm und das ist, glaub' ich, schon so ziemlich das, ähm, das Heftigste, was passieren kann“ (I 3).* Die Angst und Unsicherheit (I 1,3,5,6,7) resultierend aus der Unsichtbarkeit der Kinder und Jugendlichen im schulischen Leben (I 1,2,3), das Schamgefühl durch die empfundene Andersartigkeit (I 1-7) – all dies verlangt ein für das Alter überdurchschnittliches Maß an Stärke, welches nicht als Voraussetzung gesehen werden kann. *„Und da hab' ich auch manches Mal, als ich das dann wusste, wie es ihr geht, hab' ich schon auch Angst gehabt um sie. Da hab' ich richtig Angst gehabt, weil ich ja auch mal, ähm, ähm, recherchiert hatte und da stand dann irgendwie, dass unter Interkindern sehr sehr hohe Suizidrate ist und da hab' ich mir wirklich Sorgen gemacht und hab' dann auch einen, einen Psychologen, äh, gefunden, mit dem ich diese Ängste besprechen konnte, aber da sind wir bei dem nächsten Problem. Der nächste Psychologe wohnte zweihundert Kilometer entfernt und ja, und da sind wir dann immer nach der Schule hingefahren, zweieinhalb Stunden hin, äh, eine Stunde Therapie, zweieinhalb Stunden zurück und das war schon alles ziemlich aufwendig, aber immerhin, es hat mir geholfen. Ihr weniger“ (I 1).* Für die Bezugspersonen bleibt das Gefühl von Ohnmacht und Selbstvorwürfen bestehen (I 1,2,4): *„[...] ich hab' damals noch so in diesen, in diesen Normen gedacht und das ist natürlich jetzt, ist ja fast dreißig Jahre her, das war ein sehr langer Weg für mich und heute seh' ich das anders, weil ich denke, äh, ich hätte sie, ich hätte sie wirklich da stärker stützen müssen, dass sie auch in diesem Bereich sagt, ja, ich hab' 'ne Auffälligkeit, sehe anders aus als andere, aber wo ist das Problem? Und das hab' ich nicht geschafft“ (I 1).* Damit sind die Schicksale von inter\* Kindern und -Jugendlichen stets eingebettet in ein strukturelles Wirkungsgefüge, in welchem auch weitere Verletzungen stattfinden können. Gezwungen zur Camouflage, um den

gesellschaftlichen Druck und der Angst vor Ausgrenzung und Verletzung zu entgehen, entscheiden sich die Betroffenen bewusst für das Versteckspiel (I 1-7), für eine Strategie des Unsichtbarbleibens, welche sich durch Adaption der normativen Ästhetik und Performanz auszeichnet: *„Das ging schon zu handeln. Äh, wie ich dann größer wurde und sich dann hier oben so ‘n bisschen was gebildet hat, das ging dann auch irgendwie noch gut, ja. Aber ich hab’ das dann gelernt. Ich weiß jetzt nicht... So die Schultern nach vorne ziehen so, damit das dann nicht, äh, so entdeckt wird. Äh, weite Sachen tragen und so was alles. Äh, das sind so meine persönlichen Maßnahmen gewesen, die ich dann selber so entdeck..., äh, also entwickelt habe, wo ich eigentlich von meinen Eltern auch so mehr oder weniger forciert wurde. Ansonsten gab’s da eigentlich so gesehen... Ja. Ich hab’ mich ja dann irgendwie angepasst und deshalb gab’s so gesehen gar nicht so viel Probleme“* (I 7). Der Mangel an Informationen und Aufklärung wirkt sich in doppelter Hinsicht auf die inter\* Kinder und Jugendlichen aus (I 1-7). Sie lernen nicht, die Gründe für ihre Differenzerfahrung zu benennen und verbleiben somit auch für sich selbst als eine Art verletzende Leerstelle: *„Also es gab auch keine Bücher. Dass Menschen so zwischengeschlechtlich überhaupt sein können, oh Gott, wie alt war ich denn? Dreißig oder so oder älter. Hab’ ich das erst gecheckt, obwohl ich’s ja in der Krankenschwesternausbildung gelernt habe. Ich konnt’s ja nicht auf mich beziehen. Das, das ging nicht. Da war ‘ne Blockade. Da war einfach so ‘ne Schranke. Das ging nicht. Also ich konnt’s nicht benennen. Ich konnt’s auch bis vor ‘n paar Jahren nicht, nicht sagen, was es ist. Das ging einfach nicht, weil das ist ja was Krankes und ich bin ja nicht krank“* (I 7).

Die Tatsache, dass das Thema an Schulen durch sein Nischendasein als Seltenheit markiert ist, findet sich in allen Aussagen der Befragten wieder (I 1-7): *„Es ist aber, glaub’ ich, eher ‘n Riesenzufall. Es gibt ganz viele Schulen, wo das noch nicht der Fall war, ne, aber da hatte ich quasi echt Glück, dass da sogar die Kitaleitung schon mal war und als ich da stand und das erzählt habe, sagte sie: „Da war ich schon mal auf ‘ner Fortbildung!“ Und dann wusst’ ich gleich, ha, ein Glück irgendwie.“*<sup>238</sup> (I 2). Auch beeinflusst das die Schulwahl der betroffenen Schüler\*innen (I 1,2,3,6) – *„[...] es kommen tatsächlich auch teilweise SchülerInnen zu uns, weil sie an anderen Schulen eben als queere Personen keine guten Erfahrungen gemacht haben“* (I 6) –, die aufgrund ihres Bedürfnisses nach Sicherheit und Akzeptanz einen Wechsel in Betracht ziehen. Die für alle Jugendlichen höchst fragile und bewegte Zeit der Pubertät macht ein Outing zunehmend schwieriger: *„[A]ber bei Kindern so im Kindergartenalter, das ist dann*

---

<sup>238</sup> Diese Mutter bezeichnet es als Zufall und Glück, dass sie bei der Schulwahl auf Personal gestoßen ist, das bereits über Intergeschlechtlichkeit informiert war.

*eher schon etwas weniger vorhanden, dass die schon ganz deutlich sagen, wer sie sind, aber so Richtung Pubertät, glaub' ich, so ist das dann ganz stark und da gibt's dann Transitionsprobleme auf Deutsch gesagt ganz heftig“ (I 7). „[U]nd je jünger die Leute sind, desto besser isses natürlich quasi, weil dann einfach diese Stigmatisierung in den Köpfen bei den anderen MitschülerInnen noch nicht so groß ist und sie dann auch eher noch offen sind für, ähm, naja, von der Norm abweichende Körperlichkeiten und auch Geschlechtsidentitäten“ (I 5).*

Die stetigen und für das öffentliche Auge meist unsichtbaren Verletzungen verlangen nach einer Offenlegung der versteckt gehaltenen Prozesse: *„Ähm, hm, es ist halt, also es ist eigentlich immer so, dass, ähm, dass ich da ja total, also ich bin total abhängig von anderen Menschen, dass die es gut mit mir meinen, ähm, und jemand kann halt durch so was irgendwie das nicht respektieren, den Namen und die Pronomen nicht respektieren, ähm, mich gefühlt irgendwie unsichtbar machen. Also ich beschreib' das immer so, dass ich dann das Gefühl hab', als wär' ich gar nicht da, als würd's mich gar nicht geben, weil meine ganze Identität dadurch unsichtbar gemacht wird und ähm, meine Äußerung, also dass ich irgendwas über mich selber weiß, wird eigentlich, ähm, das wird mir abgesprochen, [...]“ (I 3).* Das Ausmaß an Verwundbarkeit durch bewusste oder unbewusste Sprechakte wird hier sehr deutlich: *„Also es ist immer schlimm, wenn jemand, das ist immer 'ne Verletzung, wenn jemand das nicht respektiert, aber in so 'ner Situation, wo ich auch noch von der Person abhängig bin, ähm, ist das da noch mal schlimmer und das ist halt, ich muss [...] als Transperson, wenn ich in der Schule bin und merk', ich bin Trans und ich möchte in meinem Ichgeschlecht jetzt auch leben, also ich möchte entsprechend meiner Geschlechtsidentität leben und angesprochen werden, weil ich das andere nicht mehr aushalte, dann muss ich diesen Schritt gehen, weil ich nur dadurch, dass ich mich erklär', das erreich', dass andere mich dann auch so sehen und so ansprechen, wie es für mich passt und wenn das dann ignoriert wird, ist schon ziemlich heftig“ (I 3).* Direktere Verletzungen aufgrund von bspw. Reduktion auf ein spezifisches Merkmal von Seiten der Lehrkräfte wurden in den Interviews ebenso thematisiert (I 3,4,5,7). *„Ich hatte (nämlich) dem Lehrer ja so ziemlich alles falsch gemacht. Das war Grundschulzeit. Und der hat mich vor der ganzen Klasse drauf angesprochen und gesagt, du möchtest doch lieber 'n Mädchen sein. Und aus purer Angst, dass es noch schlimmer wird, weil das war sowieso zu dem Zeitpunkt schon nicht einfach, hab' ich's da zum allerersten Mal bewusst abgelehnt und gesagt, nee, was für 'n Unsinn. Wie kommen Sie denn auf so was? Und der Lehrer hat nicht mit mir geredet! Er hat nicht mit meinen Eltern geredet! Er hat nicht vor der Klasse gesagt, und wenn's so wäre, wär's kein Problem und wenn's Probleme gibt, komm' zu mir. Ähm, er hat*

*nichts getan und für mich wurde es tatsächlich noch schlimmer und so sollte es nicht sein [...]“ (I 3). Das Ausmaß dieser gezielten bloßstellenden Verletzung der Schutzbefohlenen reicht damit bis hin zur eigenen Selbstverleugnung und folglich auch zum Selbsthass. Fremdbezeichnung bzw. -zuschreibung gleicht hier einem Fremddouting, also eine Inbesitznahme der Deutungshoheit einer fremden Identität. Dem Betroffenen wird damit das Recht auf Selbstbestimmung abgesprochen, was einem vollständigen Kontrollverlust gleichkommt und psychologisch schwerwiegende Folgen haben kann. Die Auswirkungen einer solchen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter werden klar belegt. „Zu verstehen, okay, darum geht es, und zu verstehen, wie wir als Schule verpflichtet sind. Wir haben einen Bildungsauftrag, dass alle gleichberechtigt lernen und leben können an Schule und manche können das im Moment nicht. Die Statistiken sind eindeutig. Queere Personen werden in Schule diskriminiert. Punkt“ (I 6).*

Mobbing und Ausgrenzung fand deshalb in jedem der Interviews Beachtung (I 1-7). Aus Sicht der einstigen Betroffenen stellten diese Erfahrungen traumatische und prägende Ereignisse in ihrer schulischen Laufbahn dar:

*„Und äh, und dann kam dazu, dass sie, das hat, glaub’ ich mit der Intergeschlechtlichkeit zu tun, dass sie, ähm, ‘nen etwas anderen Körperbau hat, also ein sehr starkes Hohlkreuz hatte und sie sah halt ein bisschen anders aus als andere Menschen. Ja. Und das führte dann dazu, dass die, dass einige aus der Klasse, eigentlich war’s nur eine, dass die, äh, so ‘ne Clique um sich, äh, um sich geschart hat und meine, meine Tochter also gnadenlos gemobbt hat. Das war wirklich ganz furchtbar. Ich hab’s erst erfahren, als die Mutter von einer Mitschülerin, äh, mit mir gesprochen hat und hat gesagt, also du, ich kriege das mit und ich finde, das solltest du wissen. Das geht schon morgens im Bus los und äh, das ist den ganzen Tag so und die machen die einfach fertig und ich hab’ mit meiner Tochter gesprochen und ich hab’ keine Chance“ (I 1).*

*„Ein Transmädel zu den Jungs in die Umkleidekabine zu schicken mit dem Argument, naja, biologisch ist es ja noch so, was ja ohnehin schon ein bescheuertes Argument ist, aber das zu machen! Dann kann ihr auch gleich ‘n Opferschild umhängen und ähm, das muss nicht sein. Das muss ich niemanden antun!“ (I 3).*

*„Das ist ja auch immer ganz wichtig, dass, ähm, man jetzt als Schülerin nicht die ganze Zeit Angst haben muss, dass man irgendwie geoutet wird, weil, keine Ahnung, jetzt irgendjemandem irgendwas auffällt oder in der Umkleidekabine irgendwie was auffällt [...]“ (I 5).*

*„Also wenn ich jetzt sozusagen, ja, wenn andere so gesagt haben, ja, nee, du bist irgendwie doof, die konnten das ja selber nicht beschreiben, ne, weil sie's... Sie haben's nicht wirklich entdeckt, aber sie konnten's nicht beschreiben. Ich war halt doof. Fertig. Und dann war ich eben irgendwie Opfer und ähm, da hat nicht wirklich irgendjemand eingegriffen. Das, äh, das war dann nur so bedingt, ne. Und wenn ich mich dann mal gewehrt habe, zurückgeschlagen habe, dann war ich, äh, sozusagen der, der prügelt, weil ich ja irgendwie... [...]. Ich wurde ja bis aufs Blut gereizt [...]" (I 7).*

Die Ausgrenzung geht mit dem Mobbing einher und führt weiterhin zur Isolation der Kinder und Jugendlichen: *„Es war schon sehr sehr schwierig für mich alles grundsätzlich, weil ich ja immer das Gefühl gekriegt habe, ich mach' was falsch. Irgendwie ist nicht richtig an mir und äh, ich wurde ja dann auch gar nicht integriert" (I 7).*

Die Sehnsüchte und damit Bedürfnisse der Schüler\*innen lassen sich aus diesen sehr eindringlich geschilderten Erfahrungen ableiten. Die Wünsche nach Aufklärung (I 1-7), nach Sicherheit (I 1,3,5,6,7), Unterstützung (I 1,3,5,6,7), Akzeptanz und Respekt (I 1,3,4,6,7) werden deutlich belegt. Offenheit im Umgang mit dem Thema (I 1,2,3,5,6,7) und damit die Möglichkeit, sich jemanden anzuvertrauen (I 1-7) und infolgedessen die Entscheidungsfreiheit über das eigene Outing zu erhalten (I 2,3,4,7), sind zentrale Momente der Schilderungen der Befragten.

Das größte Bedürfnis ist die Aufklärung aller Beteiligten: *„Es gab in der Schule mehrere, die das nicht wussten, aber ich hab' gedacht, okay, also zumindest einige, äh, sollen es wissen und das war eigentlich nie ein Problem. Im Gegenteil. Die haben schon auch dann gefragt. Die wollten mehr wissen zum Thema Inter. Die wussten nichts darüber" (I 1).* Dies korrespondiert folglich auch mit der Hoffnung, die Eltern an die Schulen richten, ihre Kinder gut aufzufangen: *„[...] selbst, wenn es schwierige Phasen gibt, die darüber sprechen können, ne. Und deswegen hoff' ich eigentlich, dass das, ähm, ja, also dass das irgendwie, ne, auch von der Schule gut aufgefangen wird, ne. Also ich weiß tatsächlich, dass an der Grundschule, wo meine Kinder waren, schon mal 'ne Fortbildung über das Thema Intergeschlechtlichkeit war" (I 2).* Verbände und Initiativen würden deshalb Informationsangebote für Schulen formen, deren Wichtigkeit für die Coming-out-Prozesse die Expert\*innen nochmals untermauerten: *„Äh, also wir machen manchmal so begleitete Coming-out-Veranstaltungen an Schulen, äh, wo dann Jugendliche sich an uns wenden und sagen, dass sie sich da Unterstützung wünschen und dann, ähm, also das ist gerade bisschen schwierig, aber vor allem vor Corona haben wir's dann so gemacht, dass wir, dass wir in die Klasse dann sind und dann erstmal dort 'ne allgemeine*

*Infoveranstaltung gemacht haben, dass die Leute mal informiert sind und da auch für die Jugendlichen, dass die schauen können, wie sind so die Reaktionen, und dass die theoretisch auch sagen könnten, so nee, ich mach's doch nicht, [...]“ (I 3). Besonders eindringlich und bedeutsam für die Schulentwicklung war dabei folgende Aussage: „[...] und was wir auch oft merken, dass, sobald die Schule dahinter steht und vor allem auch die Schulleitung und das ganz deutlich kommuniziert wird, dass, ähm, und ja, sobald irgendwas da auftaucht, sobald irgend'ne Lehrkraft oder irgendwie irgendjemand anders da diskriminiert oder irgendwie, ähm, sich weigert, die Pronomen mit zu verwenden, die gewünscht sind und so, dass das sofort, ähm, 'ne Konsequenz folgt und das so ganz klar gemacht wird, dass dann das eigentlich immer gut verläuft und dass das sowas total Wichtiges ist und ähm, da eben diesen Rückhalt zu haben und da geht eigentlich sehr sehr viel [...]“ (I 3). Durch die Offenheit im Umgang soll eine Atmosphäre der Akzeptanz und des Respekts geschaffen werden, die die Grundlage für Vertrauen und Anvertrauen bildet, denn „es ist nichts, wofür man sich schämen muss, und ich spreche [...] auch offen darüber“ (I 2). Um die Verantwortung nicht allein tragen zu müssen, weisen die Expert\*innen auf ihren Erfahrungsschatz und ihr Angebot der Unterstützung hin: „Ich hab' da immer so ein Dreistufenkonzept. Das heißt, erst gibt es ein Gespräch mit dem Kind, mit der jugendlichen Person. Wir klären, [...], wie ist es mit dem Klassenzusammenhalt? Gibt es Mobbing-Erfahrungen in der Klasse? Äh, gibt es Verbündete, die wir haben? Personen, wo man vielleicht auch schon geoutet ist, die unterstützen können, die manche Sachen auffangen können? Wen haben wir als Person, die wir eher überzeugen müssen, und wen haben wir vielleicht auch als Personen, die sich da vielleicht dagegenstellen könnten? Äh, dann ist meistens das nächste das Elterngespräch. Haben wir die Unterstützung der Eltern für die ganze Sache und dann gehen wir auf die Schule zu. Das ist dann der dritte Punkt. Wie kann man das in der Schule gestalten? Und äh, dahin, äh, richtet sich immer so 'n bisschen die Planung“ (I 3). Die Bedeutsamkeit der Vertrauensbasis schafft ein gemeinsames Miteinander aller beteiligten Akteure des Schullebens, das sich nachweislich durch die engen Kooperationsmöglichkeiten auch auf die Leistung der Schüler\*innen auswirkt. So soll dem Gefühl der Notwendigkeit zur Verschleierung entgegengewirkt werden, sodass folgender Gedanke unabhängig von Schulstandorten bzw. der Stadt-Land-Disparität nicht mehr aufkommt: „Das will ich nicht sagen. Ganz einfach deswegen, weil die Leiterin des Kindergartens aus meinem kleinen Dorf stammte. Wir sind ein Sechshundertseelendorf und äh, die Gefahr, dass es dann sozusagen gleich das ganze Dorf wusste, das war mir einfach zu groß. Ich kannte sie nicht gut genug und ja, von daher hab' ich dann nichts gesagt [...]“ (I 1).*

Ein Mindestmaß an Respekt ist zentral für das weitere schulische und pädagogische Wirken. Die Befragten äußerten die Notwendigkeit der Fortbildung bei der Etablierung eines Mindestkonsenses im Umgang mit Geschlechtsvielfalt, wenn nötig auch als Top-down-Maßnahme: *„Das ist ja genau der Punkt, ähm, mit Ausbildung, Weiterbildung, Information und auch dann vielleicht, äh, wirklich, ähm, Kompetenzen zu tun, auch damit umzugehen und ähm, ich hatte auch einmal nicht ganz einfachen Fall von ‘ner Lehrkraft, die sich komplett gegen die Schule gestellt hat. Also die Schule hat sogar unterstützt, ‘ne absolut positive Haltung gehabt, eine unterstützende, und eine einzelne Lehrkraft hat sich dagegengestellt, den falschen Namen verwendet, das falsche Pronomen verwendet und sogar einmal in Abwesenheit der Schülerin sich sehr abfällig über das Gesamte geäußert. Und das ging so weit, dass die Schule nur unter Androhung von disziplinarischen Maßnahmen, und ich wurde dann als Vermittlerin hinzugezogen auch in diesem Landesprojekt, äh, was für mich nicht ganz einfach war, weil ich dann quasi plötzlich nicht nur als BeraterIn oder TherapeutIn da war, sondern als VertreterIn des Landes, die ich eigentlich so nicht war, aber, äh, der Wunsch war quasi, dass noch mal versucht wird, ‘ne, ‘ne Schlichtung mit der Lehrkraft hinzukriegen und zumindest zu schaffen, dass diese Wünsche und diese klare Haltung der Schule akzeptiert wird und nur die Androhung von Maßnahmen hat geholfen, dass der Lehrer eigentlich eingeknickt ist und das gemacht hat und das fand ich schon ganz schön heftig damals“* (I 3). Die Auswirkungen einer solchen Situation auf das Schulleben und letztlich die Haltung der Schüler\*innen sind von immenser Tragweite, denn sie formen und prägen die Haltungen der Kinder und Jugendlichen und wirken sich damit auch auf die schulische Atmosphäre aus. Der Wunsch nach einer freien und begleiteten Entfaltungsmöglichkeit und damit Sichtbarkeit ist dadurch eingeschränkt und kann nicht mehr ohne Weiteres erfüllt werden: *„Und ähm, ich glaube, dass es viel wichtiger ist, dass man einfach den Kindern den Raum lässt und sagt: Okay, wer bist du? Mach’ das, was du willst und das, was du tust, ist genau das Richtige und wenn man das dann rausgefunden hat, ob das oder das das Falsche ist vielleicht, dann, und dann aber trotzdem sagt, du hast den Freiraum“* (I 7). Um genau diese Möglichkeiten zu sichern und dem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht zu werden, soll es curriculare Vorgaben der einzelnen Fächer geben, wo sich das Thema ganz explizit verankert wiederfindet. Es soll das Ansinnen der Schulen sein, dies als Breitenthema verpflichtend einzubinden (I 6).

Coming-out-Prozesse		
Sicht- und Tiefenstrukturen		
<p><b>Differenzerfahrung:</b></p> <p><i>Abhängigkeit, Angst, Unsicherheit, Scham, Aushalten, Ohnmacht, Camouflage, Auswirkungen auf Schulleistungen, Schulwechsel</i></p>	<p><b>Verwundbarkeit:</b></p> <p><i>Seltenheit an Schulen, fragile Phase Pubertät, Verletzungen, Reduktion auf Inter*, Fremdbezeichnung und Fremdouting, Mobbing/Invektive, Ausgrenzung</i></p>	<p><b>Bedürfnisse:</b></p> <p><i>Aufklärung, Sehnsucht, Sicherheit, Unterstützung, Akzeptanz, Respekt, Offenheit, Vertrauen/Anvertrauen, Entscheidungsfreiheit</i></p>

**Abb. 6:** Ergebniszusammenfassung Coming-out-Prozesse (eigene Darstellung).

## 7.4 Schulleitungshandeln

Betrachtet man die Beiträge zur Schulentwicklung, so steht es außer Frage, dass sich die Schulleitung in der Schule als Organisation an der Spitze der Hierarchie befindet und sich durch zentrale Führungstätigkeiten auszeichnet (I 1-7). In ihrer Funktion haben Schulleitungen eine Doppelrolle inne, denn sie sind Führungskräfte und meist gleichzeitig Pädagog\*innen mit Unterrichtstätigkeit (*primus* oder *prima inter pares*).<sup>239</sup> Daher wird im Zusammenhang mit dem Tätigkeitsprofil auch vom „Steuerkreis einer Schulleitung“<sup>240</sup> gesprochen, der sich aus Führung, Management und Steuerung bzw. Moderation zusammensetzt. In den Interviews wurde deutlich, dass der Schulleitung beim Schulentwicklungsprozess eine entscheidende Rolle zugesprochen wird. Sie sei ein entscheidender Einfluss für das Gelingen oder aber auch Scheitern unterschiedlicher Prozesse und könne deshalb von dieser Schlüsselrolle nicht

<sup>239</sup> Vgl. Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung, in: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel 2016, S. 3 ff.

<sup>240</sup> Rolff, Hans-Günter/Buhren Claus/Lindau-Bank, Detlev/Müller, Sabine: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel 1999, S. 209.

losgelöst betrachtet werden. Für die Befragten ist es evident, dass die Gesamtverantwortung bei der Leitung liegt, ohne deren Unterstützung oder mindestens Zustimmung keine Entwicklungsprozesse stattfinden können (I 1-7). Damit ist die Schulleitung rahmenstiftend und steht im Zentrum der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Gegenüber der Öffentlichkeit und zugleich der Politik ist sie zudem rechenschaftspflichtig und fungiert als Repräsentationscharakter mit entsprechender Außenwirkung (I 1,3,4,5,6,7). Klare Absprachen, Kooperationen und Kommunikationen durch Teamstrukturierungsprozesse zu fördern und damit zur Stabilität bei der Innovationsimplementierung beizutragen, ist folglich eine ihrer Hauptaufgaben nach Rolff u. a. (1999).<sup>241</sup> Durch die repräsentativen Effekte spielen die persönlichen und professionellen Überzeugungen der Funktionsträger\*innen eine nicht zu unterschätzende Rolle, gerade wenn es um gesellschaftlich relevante und ideologisch aufgeladene kontroverse Themen geht.<sup>242</sup> Diese Merkmale haben die Befragten unabhängig voneinander hervorgehoben und entsprechend der Fragestellung auf das Thema übertragen. Eine Grundvoraussetzung schulleiterischen Handelns sei zunächst die Bereitschaft (I 1,5,6,7) und der Wille zur Durchsetzung des Vorhabens (I 1,2,3,5,6). Die Expert\*innen weisen auf die Wichtigkeit der Schulleitung bei Kooperations- und allgemeinen Prägungsprozessen hin. Sie wissen von Schüler\*innen *„wo selbstverständlich geoutet sind, wo es klar ist, wo es kein Problem ist, wo es diese Unterstützung von der Schule, der Schulleitung gibt, auch zu welchen, die die nicht haben. Ich kenn’ Fälle, da hat sowohl ich wie ‘ne Kollegin jeweils ‘ne Stellungnahme geschrieben und die Schulleitung weigert sich nach wie vor beharrlich trotz der zwei therapeutischen Stellungnahmen, den Wunschnamen und das Wunschpronomen zu verwenden, ne, weil sie’s formell rechtlich auch nicht müssen und wenn die Schulleitung der Meinung ist, nee, ich mach’ das nicht, dann macht die das nicht und da war ihr die Position von mir und meiner Kollegin egal und das ist so ‘n Dilemma, was es immer noch gibt. Man ist total auf andere angewiesen und ähm, das ist nicht immer ganz einfach“* (I 3). Ebenso sind, wie bereits ersichtlich wurde, keinerlei Veranstaltungen explizit vorgeschrieben. Die Leitung benötigt deshalb zuallererst die Bereitschaft zum Wissen und zur Aufklärung, um *„zu verstehen, okay, darum geht es, und zu verstehen, wie wir als Schule verpflichtet sind. Wir haben einen Bildungsauftrag, dass alle gleichberechtigt lernen und leben können an Schule und manche können das im Moment nicht. [...] Dann können wir natürlich strukturell arbeiten und AGs einrichten am Leitbild und so weiter, aber erstmal braucht’s überhaupt dieses Bewusstsein*

---

<sup>241</sup> Ebd., S. 207 f.

<sup>242</sup> Vgl. Klippert, Karl-Heinz: Pädagogische Schulentwicklung, Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim/Basel 2000, S. 143.

*und das ist in Schule nicht so einfach, weil Schule so viele Themen hat, äh und dann schnell gesagt wird, ach, wir haben aber noch, wir müssen uns jetzt um die Digitalisierung kümmern und wir müssen uns um, äh, was auch immer kümmern, was ja auch alles wichtig und richtig ist und da 'nen Fuß in die Tür zu kriegen und das gehört zu bekommen, das ist, glaub' ich, das Wichtigste erstmal“ (I 6). Dazu muss die Schulleitung neben dem Willen zur Durchsetzung auch eine klare Positionierung in und außerhalb der Schule einnehmen und ihre Prioritäten entsprechend ausrichten (I 1-7): „Also von den Schulleitungen wünsche ich mir, dass die das Thema einfach zur Chefsache machen und sagen, äh, es geht hier um Kinder und es geht hier um das Wohl von Kindern, die uns anvertraut werden“ (I 1). Der Wunsch nach Selbstverständlichkeit der Unterstützungsprozesse geht mit einer Sehnsucht nach Natürlichkeit einher (I 1,3,4,5): „Ja, dass die das Ganze natürlich, äh, unterstützen letztendlich, dass das in die Lehrpläne kommt oder nach oben halt weitergeben an die Bezirksregierung, äh, dass das halt wichtig ist, das Ganze zu thematisieren. Ja und ob dann natürlich sich jemand hinstellt und sagt, ich bin halt hier intergeschlechtlich oder ich hab' eine Variante der Geschlechtsentwicklung, wie auch immer man das dann, äh, nennen will. Das ist ja jedem selbst dann überlassen [...]“ (I 4). Damit werden die Ansprüche an die Eigenschaften der Schulleitung immer präziser und deutlicher verbalisiert. „Also es bringt nichts, wenn ich als Schulleitung 'nen Mindset habe, äh, das auf den Biologiebüchern aus den siebziger Jahren aufgebaut ist, äh und ich halt sage, na, so was gibt es nicht und wenn tatsächlich so 'n Fall bei mir in der Schule auftaucht, dann ist das entweder 'ne Frau oder 'n Mann, aber ist auf keinen Fall ein intergeschlechtliches Kind. Ähm, also das ist super wichtig, dass die Schulleitungen da eben offen sind, Veränderungen akzeptieren, dann auch Veränderungen in ihrem Kollegium durchsetzen möchten, ähm und ich meine, die Schulleitungen sind da natürlich an 'ner sehr zentralen Stelle, weil die können ja, äh, über so Sachen wie Formulare auch mitbestimmen und auch darüber, wie eben, äh, das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an der Schule verhandelt wird, ähm und ja, aber wie ich halt da auch weiß, ist natürlich nicht bei allen Schulleitungen so dieser Wille zur Veränderungen gegeben und auch nicht, äh, und auch die Akzeptanz für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist da natürlich auch, ähm, oft noch nicht so weit, wie sie eigentlich sein müsste in 2021“ (I 5). Der Mut zur Veränderung und Entwicklung und der Umgang mit den eigenen Ängsten und Widerständen (I 1,2,3,5,6) sind damit zentrale Bindeglieder zum eigentlichen Initiieren von Führung und Management im Rahmen dieses Auftrags. Erst anschließend kann eine Priorisierung der Prozesse auf allen Ebenen der Schulentwicklung folgen (I 6).*

Die Etablierung einer von Offenheit (I 1,5,6,7), Akzeptanz (I 1,3,5,7) und Sensibilität (I 1,5,6,7) getragenen Schulkultur ist nicht abseits des Leitungshandelns der Schulleitung zu sehen, denn sie ergibt sich organisch aus den von ihr initiierten Kommunikationsprozessen und -strukturen innerhalb der Organisation und aus ihrer authentischen, zielorientierten Mobilisierungskraft. *„[D]er Hierarch ist aufgrund seiner Macht in der Lage, unwahrscheinliche Kommunikation zu initiieren: Mitarbeiter miteinander in Kontakt zu bringen (koppeln), die formal nichts miteinander zu tun haben. Er kann kreativ neue Kommunikationsformen oder -strukturen ins Leben rufen, die sich spontan nicht bilden würden. Er kann komponieren...“*<sup>243</sup>. Die Führungskultur solle sich auf die Schulatmosphäre übertragen und ein unterstützendes Umfeld für die Kinder und Jugendlichen bieten (I 1,5,6,7). *„Also ich glaube, wenn die Akzeptanz der Umwelt größer wäre, wäre es einfacher für sie [...]. Sie müssen offen sein für das, auch, auch für das Thema und äh, sie dürfen natürlich nicht irgendwie so, ja, jetzt müssen wir, ne... [...] sondern sie müssen Vorbildwirkung, sie sind Vorbilder. Äh, Schulleitung heißt, einfach nur vorneweg gehen. Das heißt nicht irgendwie... Ja, die sind auch Meinungsbildung. Das ist einfach so. Sie, äh, prägen, sie führen einen... Also die führen ja, äh, die Schule und ähm, deshalb müssen sie entsprechend repräsentieren und sie müssen in ihrer Umgangssprache meinetwegen auf der Homepage, muss das irgendwie ganz klar sein, dass das alles dazugehört, dass das, dass die Schule bunt ist und dass das auch willkommen ist, ne“* (I 7). Die Deklaration der Schulleitung als Vorbild bringt spezielle Anforderungen, Verantwortung und auch persönliche Hürden mit sich. Gerade bei gesellschaftskritischen Themen ist deshalb ein hohes Maß an Authentizität gefordert, welche den prüfenden Blicken der Akteure standhalten muss. Diese Anforderung ist systemisch jedoch nicht Teil der Auswahlkriterien für Funktionsstellenbesetzungen, weshalb ebenso bei einem Mangel an Offenheit und Bereitschaft deutlich von den Befragten festgehalten wird: *„Eure persönliche Meinung habt ihr zu Hause zu lassen. Ihr habt die Meinung des Staates und in dem Fall des juristischen Staates umzusetzen und nichts anderes. Das muss man ihnen ganz klar sagen“* (I 7). Für die Befragten steht damit außer Frage, dass das Handeln der Schulleitung wegweisend für die Innovationsimplementierung ist (I 1-7) und diese Impulse sich auf das Kollegium übertragen: *„Wir hatten entsprechende Fortbildungen, äh, dazu, die ich fürs Kollegium organisiert habe, ganztägige. Ähm, ja und ansonsten sind wir, glaub’ ich, einfach insgesamt relativ sensibel damit, äh, an vielen Stellen Geschlechtervielfalt beziehungsweise Vielfalt von sexueller*

---

<sup>243</sup> Simon, Fritz B.: Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg 2007, S. 95.

*Orientierung mitzusprechen, mitzunehmen in unseren, in unserem täglichen Sein, sag' ich jetzt mal“ (I 6).*

Buchen und Rolff (2016) differenzieren die personale-interaktive Führung von der strukturell-systemischen Führung.<sup>244</sup> Diese Teilung soll aufgrund der dadurch offerierten Übersichtlichkeit und der weiteren Möglichkeit der Kategorisierung übernommen werden.

Die Schulleitung trägt die Gesamtverantwortung für die Schule und damit für die Lehr- und Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen. Eine klare Positionierung – die Bereitschaft zu handeln und zu aktivieren – wird von dieser stetigen Verantwortung begleitet, zu der sich die Schulleitung bekennen muss (I 1,3,4,5,6,7). Obgleich sie durch Steuergruppen oder Fachschaften delegieren kann (I 1,3), steht die Schulleitung für die Politik, Gesellschaft und Akteure im Zentrum der Schulentwicklung (I 1-7). Doch nicht nur deshalb wurde Verantwortung als Kategorie deutlich. Es geht auch darum, Vertrauen zu schaffen. Der Grad an Intimsphäre und privater Selbstkundgabe ist bei diesem Thema sehr hoch. Umso mehr sollte Schulleitung durch eine solide Vertrauensbasis mit Ängsten und Unsicherheiten umgehen können: *„Ähm, dass man den Menschen einfach auch erklären muss, sei doch, wie du bist und so, wie du bist, bist du richtig, äh und alle andern erkennen das auch so. Es hat ja was mit Erkennen der Umwelt zu tun. Wenn die, wenn die einen annehmen“ (I 7).* Der Umgang mit Konflikten wurde von den Befragten aufgrund des hohen themenbezogenen Potenzials mehrfach angesprochen (I 2,3,4,6,7): *„[...] vielleicht auch zu gucken, wie sind wir da aufgestellt, wo liegen jetzt vielleicht in dem speziellen Fall die eventuellen Konflikte und wie gehen wir damit um und dann, genau, hoff' ich eigentlich, dass da dann irgendwie auch so 'n bisschen das besprochen wird“ (I 3).*

Simon (2007) weist zurecht in seiner Systemtheorie auf die Unsicherheitsabsorption als Funktion von Macht hin. *„Entscheidungen haben die Funktion der Unsicherheitsabsorption. Wer innerhalb einer Organisation die Möglichkeit hat, die Unsicherheit anderer durch Entscheidungen zu steigern oder zu verringern, hat Macht über sie.“*<sup>245</sup> Diese Entscheidungen müssen jedoch getroffen werden.

Der produktive und wirksame Umgang mit vielerlei Arten von Konflikten setzt die Kommunikationsfähigkeit (I 2,3,4,6,7) voraus. Mehrfach wurde deshalb die Wichtigkeit von

---

<sup>244</sup> Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung, in: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel 2016, S. 3 ff.

<sup>245</sup> Simon, Fritz B.: Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg 2007, S. 90.

Gesprächen und die Gesprächsbereitschaft der Schulleitung erwähnt (I 1-7), um auch präventiv Konflikten zwischen den Akteuren vorzubeugen. Zentral für eine positive Entwicklung jeder Implementierung ist dabei, und das wird stets thematisiert, die Unterstützung des Kollegiums durch die Schulleitung (I 1,3,4,5): *„Dann, äh, Lehrkräfte und Schulleitung, dass die unterstützen“* (I 3). Potenziale sollen folglich genutzt werden, um proaktiv Personal- und damit Schulentwicklung voranzutreiben (I 1-7): *„Also eigentlich müsste man, ähm, die, den Idealismus der jungen Leute, den müsste man stärker, ähm, ausnutzen auch in Schule und da erleb’ ich aber auch, äh, wir haben ‘ne AK Queer, äh, also ‘n Arbeitskreis Queer, da erleb’ ich gerade junge Leute, die sagen, ich muss immer, ähm, kämpfen, dass ich das machen darf und ich krieg’ immer wieder Knüppel zwischen die Beine geworfen“* (I 6). Die Lösungsorientierung bei diversen Vorhaben und ebenso bei Konflikten ist entscheidendes Moment für die Befragten (I 2,3,4,6,7). Bei inter\* Kindern und -Jugendlichen soll auch individuell nach einer Lösung gesucht werden (I 1-7), um das weitere Wohlbefinden in der Schule gewährleisten zu können (Umkleidesituation, Anrede, Toilette etc.). Dabei sind sich die Befragten einig, dass eine gute Balance zwischen Top-down- und Bottom-up-Prozessen gefunden werden muss. Bottom-up-Prozesse sollten im Sinne eines partizipativen Führungsstils vor allem in den Bereichen der freiwilligen Mitarbeit, Leitbild- und Curriculumsentwicklung, Fort- und Weiterbildungen und der individuellen ressourcenorientierten Vergabe von Aufträgen angestrebt werden (I 1,2,3), um ein Maximum an Wirksamkeit, Mitbestimmung und Partizipation zu gewährleisten. *„Ich will, also wenn ich mir meine frühere Schule vorstelle, wenn man die gezwungen hätte, irgendwie ‘ne schulinterne Lehrerfortbildung zum Thema Vielfalt der Geschlechter zu machen, äh, dann wäre der, der Referierende wahrscheinlich in einer üblen Situation gewesen. Die hätten gemauert ohne Ende und die hätten Sprüche gemacht und der hätte wahrscheinlich nach ‘ner Stunde völlig frustriert gesagt, ich hab’ keine Lust mehr“* (I 1). Top-down-Prozesse werden jedoch ebenfalls gefordert, indem ein Verabschieden von klaren und verbindlichen Vorgaben gewünscht wird (I 1,3,5,6,7). Spätestens bei Widerständen, und das wurde bei den Konfliktbeispielen der Befragten deutlich, müssen klare Dienstanweisungen unter Androhung disziplinarischer Konsequenzen folgen (I 1,3,5,7). Aufgrund der Tatsache, dass es in den verschiedenen Bundesländern von Seiten der Ministerien kaum Vorgaben gibt, soll die Verpflichtung zur Durchführung von bspw. Veranstaltungen durch die Schulleitung bzw. auch durch die erweiterte Schulleitung erfolgen: *„Äh, am (HG) haben wir zum Beispiel in den achten Klassen verpflichtend, äh, müssen, äh, Antidiskriminierungsprojekte, äh, eingeladen werden, da meistens, äh, der Kooperationspartner [...]“* (I 6).

„Strukturelle Führung ist nicht die Alternative zur personalen, sondern deren notwendige Ergänzung.“<sup>246</sup> Die Einführung von Steuergruppen bzw. die Aktivierung der Fachschaften für die Erarbeitung eines Leitbilds wird von einigen Befragten nahegelegt (I 1,3,6), um notwendige Ressourcen auszuschöpfen und Kompetenzen mit gemeinsamer Überzeugung zu konzentrieren und dadurch Synergieeffekte freizulegen. Dabei wird die Schulleitung in Teilen entlastet und kann im Sinne des „leading from behind“ gleichsam neue Strukturen und Führungspersonale fördern.<sup>247</sup> „Also alle Schulen haben ein Schulprogramm. Alle Schulen haben eine Steuerungsgruppe. In dieser Steuerungsgruppe sitzt, äh, die Schulleitung drin. Da sitzen aber auch Lehrkräfte drin. Da sitzen auch Eltern drin. Da sitzen Schüler drin, SchülerInnen drin und äh, dass alle, die sozusagen die Entwicklung einer Schule auch langfristig planen, dass die dieses Thema und nicht das Thema Inter, sondern das Thema, äh, Offenheit gegenüber allen Menschen, gegenüber der Vielfalt des Lebens, dass sie dieses Thema immer wieder auch mitdenken und immer wieder sagen, wir haben da ein Motto. Da gehört das rein“ (I 6). Die Konzentrierung und Verteilung von Kompetenzen und Potenzialen wird bei den Befragten als Schlüssel zur Erarbeitung und Umsetzung der Implementierung verstanden (I 1-7): „[...] also würd' ich die Schulleitung so 'n bisschen als vermittelnde Rolle sehen, die halt gucken kann, [...], wo kann ich Angebote schaffen, also kann ich mir Leute dann dazu holen, ähm und dann das, also halt bisschen so nach innen in die Schule zu bringen, irgendwie Themen oder Fortbildungen oder dass ich halt Unterstützung hol', [...], aber auch das, was in der Schule dann, ähm, so in der ganzen Schule, [...] Thema oder als Haltung dann da, dass das dann auch wieder nach außen halt, ähm, zu zeigen. Und das muss ja nicht als Person, dass eine Person das alles macht [...]. Also ich glaub', man kann da sehr viel bewegen, wenn man möchte“ (I 3). Die Zusammenarbeit aller am Schulleben Beteiligten zu fördern, wird ebenso bei den Befragten deutlich als Schulleitungsaufgabe betont (I 1-7). So ist die Kooperation mit externen Partnern (Vereine, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Selbsthilfe- und Jugendgruppen etc.), der Schulsozialarbeit sowie Beratungs- bzw. Vertrauenslehrkräften von entscheidender Bedeutung, wenn es um die nachhaltige und wirksame Begleitung der Kinder und Jugendlichen geht: „Also ja, die Schulleitung ist wichtig, aber es betrifft ja auch noch mehr. Also gerade, wenn ich denk', Beratungslehrer, Vertrauenslehrer, SchulsozialarbeiterInnen, äh, TherapeutInnen, die an, an Schulen tätig sind. Äh, auch das betrifft es. Also sehr sehr oft ist es so, dass, wenn ich jetzt ans

---

<sup>246</sup> Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung, in: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel 2016, S. 4.

<sup>247</sup> Vgl. u. a. ebd., S. 6 ff.

*Beratungsprojekt denke, 'nen Kontakt auch über die Schulsozialarbeiterin zustande kommt und die leisten, glaub' ich, 'ne sehr wichtige und wertvolle Arbeit an den Schulen in dem Bereich, ähm und ähm, auch da kommt's natürlich drauf an, was hab' ich denn an Informationen, an Ressourcen“ (I 6). Festzuhalten ist folglich die große Bedeutung der Zusammenarbeit bzw. des Informationsaustauschs, welcher u. a. auch durch die Schulleitung gesteuert, gepflegt und in die Struktursetzung aufgenommen werden soll.*

Die Notwendigkeit, öffentlichkeitswirksam zu agieren, um wichtige Impulse für das Schulleben zu setzen, wurde ebenso stark thematisiert (I 1,3,4,5,6,7): *„[...] deshalb sind eben so 'ne, so 'ne öffentlichkeitswirksame Aktionen, ähm, auch super wichtig für eventuelle Schülerinnen und Schüler, weil, äh, die trauen sich dann vielleicht auch eher, eben sich selbst zu outen oder kommen dann halt auch die Schule [...]“ (I 5). Dass die Außenwirkung maßgeblich mit der Atmosphäre der Schulkultur zusammenhängt, erscheint den Befragten evident. Es geht darum, auch in der Öffentlichkeit für Geschlechtervielfalt einzustehen, um damit den Schüler\*innen zu signalisieren, wie das Thema an der Schule verhandelt wird (I 5,6). Teil dieses solidarischen einheitlichen Auftretens ist die Elternarbeit (I 1,3,7). Sie steht als wichtiger Beitrag zur gemeinsamen Erziehung der Kinder in den Aussagen der Befragten: *„Aber ich wünsche mir halt, dass auch die, diejenigen, die Schule gestalten und an, an oberer, äh, Funktion sitzen, dass denen das klar ist, dass Schule das braucht. Und wie gesagt, ich würde die Eltern auch stärker mit ins Boot nehmen“ (I 1) und „unterm Strich ist es 'n Pädagoge und eben 'ne Leitungskraft ja auch sozusagen ist ja auch Elternteil. Es ist ja das Elternteil für Montag bis Freitag von acht bis dreizehn Uhr und deswegen, da müssen sie einfach reindenken. Das ist so“ (I 7). Teil des Schulmanagements ist aus Sicht der Befragten auch eine Initiierung einer SWOT-Analyse von Seiten der Schulleitung (I 2,3,4,6,7): *„Zumindest sobald das erste Interkind auf der Schule auftaucht, fände ich es dann schon wichtig, sich so 'n klein bisschen zu informieren, vielleicht auch zu gucken, wie sind wir da aufgestellt, wo liegen jetzt vielleicht in dem speziellen Fall die eventuellen Konflikte und wie gehen wir damit um und dann, genau, hoff' ich eigentlich, dass da dann irgendwie auch so 'n bisschen das besprochen wird so, ne“ (I 2). Um den Handlungsbedarf zu ermitteln, gemeinsame Ziele zu formulieren und die Umsetzungsstrategie zu planen, ist solch eine Analyse von entscheidender Bedeutung. Es geht darum, und das wird von den Befragten betont, die Schulentwicklungsprozesse aus einer betroffenen Perspektive zu gestalten: *„Und das sehen Sie dann irgendwann, wenn's mal so weit wird, da gibt es in der Schule, ähm, da muss man schon gucken, mal 'ne andere Brille aufsetzen. Als ich mich mit dem Thema jetzt befasst hab', dann sind die Dinge erstmal aufgefallen in meiner Schule selbst“ (I 2). Die Ressourcen hierfür sollte dann die Schulleitung auch nach der gemeinsamen****

Priorisierung innerhalb des Kollegiums bereitstellen (I 1,3,5,6,7). Zum einen, um die Wichtigkeit zu untermauern, zum anderen, um gleichzeitig den engagierten Mitarbeiter\*innen auch Anerkennung für ihren Einsatz zu zeigen: „Ähm, ja und dann sind schon ziemlich viele Wochenstunden damit gefüllt und nebenbei gesagt, ich krieg’ dafür ‘ne halbe Anrechnungsstunde. Und zwar erst seit diesem Jahr. Vorher hab’ ich gar nichts gekriegt“ (I 6). Die Pflege oder Einleitung externer Kooperation ist nicht nur Teil des strukturellen Führungshandelns, sondern auch des Managements. Vor allem die Expert\*innen und Betroffenen betonen die Wichtigkeit von Anlaufstellen für Kinder und Jugendgruppen außerhalb der Schule (I 1-7). Besonders aber trägt ein solches Netzwerk maßgeblich zum professionellen Handeln bei, da der Kompetenzerwerb und eine wirksame Begleitung und Beratung der Schüler\*innen und deren Eltern gewährleistet werden: „[...] was mir super wichtig ist dann eben auch vielleicht im Hintergrund Jugendverband, ähm, Einbindung der allgemeinen Jugendarbeit von Jugendgruppen. Ähm, das find’ ich super wichtig, äh, wirklich auch zu gucken, was gibt’s da vielleicht auch regional vor Ort. Wie kann ich da vielleicht auch irgendwie noch vermitteln, unterstützen und ähm, das auch so ‘n bisschen mitzudenken. Das hat sich wirklich vieles getan“ (I 3).

Schulleitungshandeln				
<b>Eigenschaften:</b>  <i>Wille zur Durchsetzung, klare Positionierung, Bereitschaft, Selbstverständlichkeit, Mut, Angst / Widerstand</i>	<b>Kultur:</b>  <i>Offenheit, Akzeptanz, Sensibilität</i>	<b>Personal-interaktive Führung:</b>  <i>Verantwortung, Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit, Unterstützung des Kollegiums, Lösungsorientierung, Top-down- / Bottom-up-Entwicklungen</i>	<b>Strukturell-systemische Führung:</b>  <i>Steuergruppen, Fachschaften, Zusammenarbeit aller Akteure fördern, Vertrauenslehrer*innen, Beratungslehrer*innen, Schulsozialarbeit</i>	<b>Management:</b>  <i>Außenwirkung, Elternarbeit, Analyse IST – SOLL, Ressourcen schaffen, externe Kooperationen</i>

**Abb. 7:** Ergebniszusammenfassung Schulleitungshandeln (eigene Darstellung).

## 7.5 Personalentwicklung: Kennzeichen, pädagogische Arbeit, Entwicklung

Die Fokussierung auf die Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse als Ziel jedweder Schulentwicklungsmaßnahme schließt die Analyse der Mitarbeiter\*innen und der Personalentwicklung als einen zentralen Indikator für die schulische Qualität mit ein. Es steht dabei außer Frage, dass das Personalmanagement bzw. im Besonderen die Personalentwicklung als wichtige Führungsaufgabe zu verstehen ist. Durch ihren direkten und prägenden Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen stehen die Lehrkräfte im Fokus des Themas „Umgang mit dem dritten Geschlecht“. Aus den Schilderungen der Befragten lassen sich drei Kategorien formen, die sich aus dem Zusammenschluss einzelner Themenspektren ergeben. Dabei sind die Kennzeichen bzw. Merkmale des Personals von der pädagogischen Arbeit und den daraus möglichen Entwicklungspotenzialen zu unterscheiden.

Das Wissen um die Existenz intergeschlechtlicher Menschen steht bei den Aussagen stets im Zentrum, wenn es um die Voraussetzungen nachhaltiger Entwicklungsprozesse geht (I 1-7). Mehrfach betonten alle Befragten, dass es einfach an Wissen mangle und deshalb auch das Bewusstsein für die Kinder und Jugendlichen fehle: *„Äh, das geht mir häufiger so, dass auch teilweise, ja, also, dass ich auch mit anderen Lehrerinnen und Lehrern rede und die halt überhaupt nicht über das Thema Bescheid wissen und grade, wenn's so was ist wie Vertrauenslehrerin, ähm und oder SchulsozialarbeiterIn, dann wär's natürlich für die besonders wichtig, dass sie sich, äh, auch mal darüber schlau machen [...]“* (I 5). Besonders problematisch ist diese Wissenslücke und der Mangel an Bewusstsein im Umgang mit den Lerngruppen, d. h. im Unterricht oder der Unterrichtsplanung selbst oder gar direkter in den Gesprächen mit den Eltern, die sich oft einer Lehrkraft aus Unsicherheit anvertrauen wollen (I 1,2,4): *„Also ich erinnere mich an ein Gespräch, wo mir dann auch gesagt wurde, davon hab' ich ja noch nie gehört und ähm, da hab' ich mich zwar ein bisschen gewundert, weil ich dachte, der Verfassungs-..., Bundesverfassungsgericht. Also das ging ja so durch die Medien, wo ich dachte, Mensch, also irgendwie so einmal so am Rande, dass davon gehört haben, hab' ich eigentlich gedacht, hätte jetzt fast jeder, zumindest jemand, der irgendwie Zeitung liest oder so, aber das ist nicht unbedingt der Fall“* (I 2). So ist es das Wissen, das die Grundlage für das Bewusstsein schafft und massiven Einfluss auf die pädagogische Arbeit nimmt: *„Dann können wir natürlich strukturell arbeiten und AGs einrichten am Leitbild und so weiter, aber erstmal braucht's überhaupt dieses Bewusstsein und das ist in Schule nicht so einfach [...]“* (I 6). Sensibilität in der Ausübung der pädagogischen Arbeit sowie dadurch resultierende Normalität im Umgang mit dem Thema soll damit Ziel der Lehr- und Lernatmosphäre und des schulischen

Lebens sein (I 1-7), sodass Unterstützung, Begleitung und Beziehung tiefgehend und nachhaltig sind: „*Und dann die Kinder letztendlich, ähm, begleiten, dass das vollkommen in Ordnung ist und normal*“ (I 4). Die Werte des Personals sind bei der Annahme des Wissens und der Umsetzung und Vermittlung von Vielfalt von entscheidender Bedeutung: „*Ich glaube schon, dass viele noch mit so ‘nem ,es gibt nur Männer- und Frauen-Weltbild‘ eben unterwegs sind und das dann auch ganz schön in den Unterricht bringen*“ (I 2). Die Schaffung einer von Offenheit und Akzeptanz getragenen, wertschätzenden Atmosphäre solle laut den Aussagen der Befragten Ziel des Personals sein (I 1,2,3,5,6,7). Damit vollzieht sich auch eine sprachliche, inhaltliche und affektive Erfahrbar- und Sichtbarmachung im Unterricht: „*Also sie müssen in ihrer Kommunikation so sein, dass, äh, eine ungeoutete Person das Gefühl hat, okay, hier könnt’ ich mich auch, hier könnt’ ich auch sagen, ja, ich bin so. Ja. Sie müssen das, äh, rüberbringen, dieses, äh, dieses das ist richtig, das ist falsch in Bezug auf Geschlecht oder auf, ähm, auf Identität. Es muss klar sein, dass das egal ist [...]*“ (I 7). Idealismus und der Wille, auf der Grundlage der eigenen Überzeugungen zu handeln, wird dabei deutlich und eindringlich hervorgehoben (I 1,2): „*Ich hatte die auch, aber ich hab’ auch zwischendurch immer gesagt, ich lasse mir meinen Idealismus nicht nehmen, weil mir immer gesagt wurde, ach, warte mal noch zwanzig Jahre, dann hast du auch die Schnauze voll und dann machst du auch nur noch das, was du sollst und ich hab’ immer gesagt, nein. Schule kann nur gelingen, äh, wenn man wirklich idealistisch denkt und das auch sich, sich bewahrt*“ (I 1). Die Tatsache, dass es keine einheitlichen Handlungsempfehlungen für den Umgang mit dem dritten Geschlecht in den Bundesländern gibt und ebenso auch die generellen Verbindlichkeiten nicht existieren, evoziert ein hohes Maß an Flexibilität und Kreativität (I 1,2,5,6), wenn es um das Finden von individuellen, auf das Kind abgestimmten Lösungen und die Gestaltung von Unterrichts- und Rahmenbedingen geht. Aufbauend auf diesem Kennzeichen des Personals kann nun die wirksame pädagogische Arbeit erfolgen: „*Also wir, wir versuchen wirklich, im Gespräch Lösungen zu finden und das gelingt uns eigentlich immer. Also, ähm, und wirklich auch die, die, äh, Jugendlichen zu fragen, was braucht ihr. So. Und die haben meistens da Vorstellungen und auch ‘ne Klassengemeinschaft*“ (I 6). Unterstützung, Begleitung und Beziehung wünschen sich die Befragten als zentrale Mittel der Schaffung einer erfolgreichen Bildungsbiographie (I 2,3,4,5,6,7). Die Unterstützung soll dabei von allen am Schulleben Beteiligten erfolgen und beeinflusst maßgeblich die positive Entwicklung und letztendlich auch den schulischen Erfolg der Kinder und Jugendlichen: „*Äh, also wir machen manchmal so begleitete Coming-out-Veranstaltungen an Schulen, äh, wo dann Jugendliche sich an uns wenden und sagen, dass sie sich da Unterstützung wünschen [...]*“ (I 3). „*Da muss man jetzt kein Mega-Studium machen,*

*wie geh' ich mit dem dritten Geschlecht um, sondern man muss einfach mal die dritte Variante (denken) und man muss wissen, was sie für Bedürfnisse haben, so wie ich eben vorhin sagte, wenn sie's selber entdecken, dass sie in ein Loch fallen und dass man dann nicht noch sozusagen den Deckel obendrauf setzt, ja, als Pädagoge oder PädagogIn, äh, sondern dass man ihnen hilft, dass man ihnen die Hand reicht“ (I 7).*

Vor allem die Eltern wünschen sich eine kompetente und verständnisvolle Begleitung ihrer Kinder: *„[...] natürlich das Kind letztendlich, äh, begleiten in der Grundschule oder weiterführenden Schule, damit auch gut zurechtzukommen, weil das hängt natürlich auch immer vom jeweiligen Fall ab, wie selbstbewusst ein Kind ist, äh, wie die Eltern damit umgehen, wie die Schule damit umgeht“ (I 4).* Dies kann nur durch eine Intensivierung der Beziehungsarbeit (I 2,3,4,5,6,7) erfolgen, deren Grundlage das Vertrauen darstellt, welches durch Sensibilität, Wertschätzung und Akzeptanz geschaffen wird, sodass die Lehrkraft sagen kann: *„Hier, komm' her. Alles gut. Egal, auf welcher Seite du jetzt aussteigst, es ist immer die richtige“ (I 7).* Die Entwicklungsmöglichkeiten für das Personal sind dabei überaus vielfältig und, wie deutlich wurde, auch notwendig. Das Angebot an Fort- und Weiterbildungen sollte deshalb von der Schulleitung dahingehend gesteuert werden, dass Aufklärung mit Kompetenzerwerb einhergeht und eine entsprechende Priorisierung erfolgt (I 1-7). Nichts wurde so eingehend von allen Befragten betont. Auf Basis dieses Wissens- und Kompetenzerwerbs können Kooperationen und Gespräche gelingen (I 1-7), die entscheidend für den Zusammenhalt und für das Zusammenwirken der Akteure am Wohlergehen der Schüler\*innen sind. Es brauche *„Auffangstellen und ich glaub', die Pädagoginnen müssen erstmal lernen, dass diese Situationen extrem stressig sind für diese Menschen, weil wenn sie das feststellen für sich selbst, ähm, müssen sie's erstmal lernen zu benennen und erst, wenn sie's benennen können, dann tut sich, glaube, ein großes Loch auf, wo sie reinfallen und plötzlich erstmal alles in Frage gestellt ist, was um sie herum ist. Wer oder was bin ich? Wo gehöre ich hin? Auch wenn sie's schon benennen können, fallen sie in ein großes Loch. Also das ist so... Das ist 'ne Feststellung von mir, die ich aus vielen andern Berichten schon so erfahren habe. Das Loch geht auf und du fällst rein und bist weg“ (I 7).*

Personalentwicklung		
<b>Kennzeichen:</b> <i>Wissen, Bewusstsein,</i> <i>Sensibilität,</i> <i>Werte (Weltbild),</i> <i>Offenheit,</i> <i>Akzeptanz,</i> <i>Idealismus, Wille,</i> <i>Flexibilität,</i> <i>Kreativität</i>	<b>Pädagogische Arbeit:</b> <i>Unterstützung,</i> <i>Begleitung,</i> <i>Beziehung</i>	<b>Entwicklung:</b> <i>Fort- und Weiterbildung,</i> <i>Kooperationen,</i> <i>Repräsentanz von Vielfalt</i>

Abb. 8: Ergebniszusammenfassung Personalentwicklung (eigene Darstellung).

## 7.6 Unterrichtsentwicklung: Gestalten, Leben, Prägen

Schulentwicklung ist ohne Unterrichtsentwicklung kaum denkbar. In den Interviews kristallisierten sich drei Kategorien als besonders bedeutsam heraus: der Bereich der Gestaltung von Unterricht, das Vorleben von gewünschten Werten und die dadurch initiierte Prägung des Schullebens und im Speziellen der Schüler\*innen. Diese Aufträge an die Lehrkräfte gehen mit hohen Erwartungen an deren Kompetenzen und Haltungen einher. Um Unterricht im Sinne der Geschlechtervielfalt gestalten zu können, brauche es zunächst ein verbindliches Sprachregister, sowohl in der Schrift- als auch in der gesprochenen Sprache (I 1,2,3,5,6,7). Dabei sollten Lehrkräfte normative Anredefloskeln oder allgemein normative Inhalte vermeiden: „[...] es wär’ schon vielleicht ganz gut, mit der Sprache anzufangen und darauf zu achten, dass sich, ähm, ja, dann auch beim, wenn ich sprech’ oder Sachen schreibe oder so, dass ich gender’, dass ich, ähm, Beispiele dann verwende, die möglichst divers sind und es kann ja auch sein, in Mathe hab’ ich ‘ne Textaufgabe und dann ist es halt der Herr Meier und sein Mann oder so, die ‘nen Kuchen backen, ähm, also dass ich einfach, ähm, so das halt überall irgendwie so ‘n bisschen mit einfließen lasse und ich denk’, durch die Sprache, ähm, hat man schon auch ‘ne, eigentlich ‘ne ziemliche Macht. Ich kann so, mit einem Wort kann ich jemanden krass verletzen, aber ich kann auch alle möglichen Türen öffnen und zeigen, dass ich offen bin und weiß, dass es mehr als nur zwei Geschlechter gibt und so weiter“ (I 3). Dieser Bereich tangiert ebenso die

methodisch-didaktische Planung und Durchführung des Unterrichts, wenn es um die Aufbereitung und Bereitstellung von Lernmaterial sowie die Durchführung von Unterrichtsaktivitäten (bspw. Gruppeneinteilungen nach Geschlecht usw.) geht (I 1,2,3,5,6,7). Ziel sollte die Schaffung eines möglichst emotionalen Zugangs zum Thema sein, bspw. durch die Ermöglichung direkter Berührungspunkte (I 2,7).

Bei der unterrichtlichen Trennung der Geschlechter wird problematisierend die als äußerst belastend empfundene Situation im Sport- und Schwimmunterricht benannt (I 1,3,4,5,6,7): *„Das war damals so. Du musstest dich erst umziehen. Dann musstest du nackt in die Dusche gehen und dann konntest du zum Schwimmunterricht gehen oder ins Bad. Das war damals so, ne. Und ähm, da hat man dann gesagt, du gehst einfach später mal. Ich brauchte auch, wirklich die ganzen Jahre nicht zum Schwimmunterricht gehen. Konnte dann... Ich musste erst mitgehen. Musste immer am Rand sitzen. Und irgendwann hieß es dann, jetzt geh' mal dich umziehen und dann versuch' mal hier, dass du da deine, deine fünfzig Meter Brustschwimmen hinkriegst und ähm, dann hab' ich das irgendwie hingekriegt und dann war sozusagen die Schulnorm erfüllt. Fertig“* (I 7). Hier sollte nach den individuellen Bedürfnissen der Schüler\*innen gefragt werden; zudem sollten verbindliche Absprachen kommuniziert und getroffen werden (I 1-7). Exklusion könne und dürfe dabei nicht das Ziel sein, denn die Folgen für das betroffene Kind wären enorm: *„Das ist ja immer wieder kommuniziert worden, aber wie gesagt, ich bin nicht aufgeklärt worden. Ich wusste nicht, worum's genau geht. Also, äh, meine Auffälligkeit an sich wurde maximal mit meinen Eltern besprochen. Äh, die Zurechtweisung, wie ich mich zu verhalten habe, kam dann eben aber auch von den Pädagoginnen und aber über meine körperliche Situation hat niemals irgendjemand was gesagt. Das wurde niemals gesagt. Da wurde niemals drüber gesprochen. Ja. Ähm, es wurde dann immer so gesagt, ja, aus gesundheitlichen Gründen oder so, ne, brauchst du jetzt am Schwimmunterricht nicht teilnehmen. Der Arzt hat aufgeschrieben, dass du das nicht musst und äh, aber du musst eben irgendwie doch mal schwimmen können. Dann hab' ich halt immer so 'ne, ja, so 'ne Außenseiterposition bekommen. Äh, ich brauchte auch beim Sport nicht immer alles mitmachen und ähm, ja. damit war ich natürlich an der Stelle schon mal ausgegrenzt, aber es war mir natürlich auch recht. Also ich wollte das auch nicht. Das war schon klar, weil das auch aus... Also weil ich ja selber festgestellt hab', dass das eben nicht so ist wie bei den anderen, sondern es ist schon anders“* (I 7).

Daraus ableitend liegt die dominante Forderung verständlicherweise in der Aufklärungsarbeit, welche durch eine Überarbeitung von Unterrichtsmaterial bzw. auch -inhalten, vor allem im Fachbereich der Biologie, erreicht werden soll (I 1-7): *„[...] wo, äh, Schülerinnen und Schüler*

*eben an Schulen, äh, sind und dann im Biounterricht sitzen und sich überhaupt nicht wohlfühlen, weil eben, ja, das alles sehr binär gedacht ist, äh, die Schaubilder sich seit fünfzig Jahren nicht verändert haben [...]“ (I 5). Der Einsatz von Medien kommt in den Aussagen problematisierend zur Sprache (I 1-7). Vor allem beim Einsatz von Filmen muss auf die Darstellung der Inhalte genau geachtet werden, um eine Stigmatisierung oder gar Pathologisierung zu vermeiden: „[...] natürlich dann bei der Auswahl der Medien auch darauf achten, dass, äh, da natürlich auch wertschätzend über, äh, intergeschlechtliche Personen gesprochen wird und nicht, äh, da natürlich den Artikel rausgreifen, wo sie wieder mal als was Anderes und als Freaks dargestellt werden. Ähm, das setzt natürlich auch ‘n gewisse Medienkompetenz voraus, ähm, aber also auch, ich glaube, ja auch das hätte mir dann irgendwie schon geholfen“ (I 5).*

Die Unsichtbarkeit intergeschlechtlicher Menschen in der Schule wurde bereits mehrfach zur Sprache gebracht. Diese Unsichtbarkeit spiegelt sich vor allem in den Unterrichtsinhalten wider, die sich allgemein durch eine stark heteronormative Prägung auszeichnen. *„Es hilft nur Aufklärung, äh und dann eben auch Berührung damit zu bekommen. Das ist wichtig“ (I 7). Dabei sollte das Thema „Intergeschlechtlichkeit“ oder allgemein „Geschlechtervielfalt“ nicht nur einmal in einer Unterrichtsstunde vorkommen, sondern kontinuierlich in einer selbstverständlichen Stetigkeit vermittelt werden (I 1,3,4,5,6,7). Fächerübergreifendes Arbeiten verlagert dabei die Hauptverantwortung der Biologie hin zu anderen Fächern, die durch Vernetzung und Ganzheitlichkeit den Bereich als Breitenthema festlegen und somit an einer Atmosphäre der Normalität arbeiten (I 1,3,4,5,6,7): „[...] ich glaube, Unterricht braucht an der Stelle Normalität. Also, äh, dass wir wirklich, wie ich schon eingangs sagte, äh, Vielfalt als Breitenthema begreifen und das auch nicht nur auf die Biologie und Werte- und Normen-Lehrkräfte abwälzen, sondern dass wir, äh, Vielfalt in unseren spezifischen Fächern abbilden und ich bin zum Beispiel Mathelehrerin und könnte auch sagen, ach, mein Gott, da hab’ ich nicht sonderlich viel mit zu tun, ähm, aber natürlich gibt es unzählige Sachaufgaben, wie man früher mal gesagt hat, also, äh, ne, die, die irgendwelche Geschichten aufspannen und das, und da wirklich einfach Queerness als, als selbstverständlich zu haben, ohne dass ich’s immer thematisiere. Heute sprechen wir über Homosexualität und dann gibt’s da ‘n Referat für ‘ne halbe Stunde und dann haben wir’s aber auch geschafft für dieses Schuljahr, sondern, äh, dass es einfach, äh, ja, in, in unserer Lebenswelt repräsentiert ist, dass wir Vielfalt repräsentieren und äh, das muss nicht eine fachliche Auseinandersetzung mit Fortpflanzung oder was auch immer sein, sondern wie gesagt, ähm, als, äh, ähm, als, als Lebensrealität, äh, das, das zu, zu transportieren und damit auch die Möglichkeit für alle in der Klasse zu schaffen, sich*

*identifizieren zu können“ (I 6). Die Erstellung eines Fach- und Schulcurriculums scheint folglich unerlässlich zu sein (I 1,3,4,5,6,7).*

Dabei leiten die Aussagen der Befragten in den Bereich der Verinnerlichung und damit des Vorlebens oder allgemeinen Lebens über. Neben einer klaren Positionierung der Lehrkraft (I 3,5) soll das Personal Offenheit, und Toleranz vorleben und in ihre tägliche Arbeit integrieren (I 1,5,6,7). Das Ziel lautet dabei, durch Wertschätzung Vertrauen aufzubauen, welches den Kindern und Jugendlichen einen guten Nährboden für ihre Entwicklung bieten soll: *„[...] es gibt halt nicht nur Körper, die eben diesem Ideal entsprechen, sondern da gibt's noch ganz viel, was irgendwo dazwischen liegt, ähm und äh, dass auch eben, ja, im Unterricht vielleicht auch so darauf hingewiesen wird, ja, wenn ihr irgendwie Fragen zu dem Thema habt, äh und das halt nicht in dieser großen Runde besprechen wollt, dann könnt ihr auch gerne noch mal zu mir ins Lehrerzimmer kommen und da könnt ihr gerne nach Abschluss des Unterrichts noch mal kurz mit mir sprechen. Da könnt ihr mich auch gerne anrufen oder so was. Einfach Gesprächsbereitschaft, äh, signalisieren, 'ne Offenheit für das Thema signalisieren“ (I 5). Als übergeordnetes Ziel lässt sich zusammenfassend festhalten, dass intergeschlechtliche Kinder sich abgeholt fühlen sollen und *„sich alle Lehrerinnen und Lehrer dieser Thematik bewusst werden, dass es eben sein kann, dass, äh, in ihrer Klasse, ähm, 'n transgeschlechtliches, intergeschlechtliches, homosexuelles Kind ist, äh, und dass es eben für dieses eine Kind enorm wichtig ist, dass das eben merkt, he, hier bin ich halt, hier werd' ich abgeholt, hier bin ich aufgehoben, hier kann ich mich sicher fühlen, hier muss ich mich halt nicht verstellen, weil ganz oft ist es ja so, dass eben Kinder in ihren Herkunftsfamilien, ähm, ja, eben nicht akzeptiert werden, wie sie sind, sondern dass sie sich da irgendwie verstellen müssen, Angst haben müssen, dass irgendwas rauskommt oder so, und dann sollte halt wenigstens die Schule ein Ort sein, ähm, der halt sicher ist und wo sie eben dann auch Unterstützung bekommen können“ (I 5). Ein Teil dieser Prägung funktioniert durch den Erziehungsauftrag der Lehrkräfte. Die ausgewogene Balancierung zwischen Zwang und Freiwilligkeit kommt dabei ebenso zur Sprache, wenn es um die Einforderung entsprechender dienstlicher Tätigkeiten der Lehrkräfte von Seiten der Leitung oder aber auch um das Einfordern eines entsprechenden Verhaltens der Mitschüler\*innen geht (I 1,6,7): *„Da gibt's erst 'n bisschen bitte bitte und dann muss es einfach die Keule geben. Das sind, das ist einfach 'ne notwendige Maßnahme“ (I 7).***



**Abb. 9:** Ergebniszusammenfassung Unterrichtsentwicklung (eigene Darstellung).

## 7.7 Organisationsentwicklung: Konzept, Umsetzung

Obgleich die Organisationsentwicklung als Begrifflichkeit meist nur von den Expert\*innen sofort verstanden wurde, äußerten sich alle Befragten auch unbewusst über die Wichtigkeit organisationalen Lernens. Es geht darum, durch Evaluation einen IST-Zustand zu erheben, Wissen zu erwerben und umzusetzen, weiterzuentwickeln und in die Organisation zu integrieren. Die Ablösung der Einzelgängermentalität und die Bewegung hin zu einem Teamgedanken gewährleistet Zustimmung und damit Bereitschaft, die gemeinsamen Ziele zu definieren und erreichen zu wollen. Nicht nur Senge (1997) verweist deshalb auf die enorme zentrale Bedeutung von Teams in einer lernenden Organisation.<sup>248</sup> So soll zunächst mit Hilfe der bereits vorgeschlagenen Steuergruppe ein Handlungskonzept erarbeitet werden, dass präventiv auf den Umgang mit Geschlechtervielfalt in allen Bereichen der Schule eingeht (I 2,3,5,6,7). Dieses Konzept soll präventiv angelegt sein, sodass spontane Reaktionen der Schule nicht erst bei einem Coming-out erfolgen müssen und damit womöglich Unsicherheit und Ängste hervorrufen (I 1-7). Teil dieses Konzeptes sind Veränderungen in der Personal- und Unterrichtsentwicklung (Curriculums- und Leitbildarbeit etc.), welche die Schulatmosphäre

---

<sup>248</sup> Senge, Peter M.: Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1997, S. 284 ff.

nachhaltig prägen sollen (I 1,3,5,6,7). Aktivitäten, Projekte und eine Veränderung des Sprachregisters vor allem in der Verwaltung sollen durch ihre Umsetzung als Vorbild der Offenheit und Wertschätzung dienen (I 1,3,5,6,7).

*„Also der erste Schritt, der erstmal dazu da ist, war, wie gesagt, die Aufklärung. Also dass sie bereit sind, zu lernen, dazuzulernen, ähm und sie müssen lernen, den Umgang zu pflegen. Sie müssen ihren Sprachgebrauch und ihre Äußerungen überdenken. Also (unv.) Dinge, die so ganz nach außen stehen, äh und dazu müssen halt die Fortbildungsmaßnahmen, die es so gibt, die müssen sie einfach annehmen und sie müssen sie verpflichtend für sich selbst sehen und für ihre KollegInnen und sie müssen das einfach umsetzen“ (I 7).*

Die Steuerguppenmitglieder sind diejenigen, *„die sozusagen die Entwicklung einer Schule auch langfristig planen, dass die dieses Thema und nicht das Thema Inter, sondern das Thema, äh, Offenheit gegenüber allen Menschen, gegenüber der Vielfalt des Lebens, dass dieses Thema immer wieder auch mitdenken und immer wieder sagen, wir haben da ein Motto. Da gehört das rein. Wir haben Projekttag, da gehört das rein. Wir haben, äh, ‘n Schulprogramm, da gehört das rein. [...] und ich kenne keine Lehrkraft, die sagen würde, ja, das will ich aber nicht, dass, dass unsere Gesellschaft vielfältig ist. Also die mag es geben, aber die meisten, äh, die Schule gestalten, sagen ja, äh, wir möchten, dass alle gut zusammenleben und dass alle sich gegenseitig wertschätzen, dass alle in ihren, in ihren Bedarfen auch, äh, ‘ne gute, äh, ‘ne gute Entwicklung nehmen können hier an der Schule [...]. Also ich glaube, das muss Schule erreichen, dass Schule die Kinder da abholt, wo sie sind, und die Kinder sind in der Regel sehr offen, sehr, sehr neugierig natürlich auch, ähm und dass Schule, was ich denen fachlich beibringe, ist sicherlich auch wichtig, aber ich sag’s jetzt mal so ungeschützt und ich habe vierzig Jahre unterrichtet, die Inhalte, die haben sie teilweise spätestens nach der nächsten Arbeit wieder vergessen, aber was ich ihnen beibringe an, an Sozialem, das vergessen sie nicht. Was ich ihnen beibringe an Arbeitstechniken, das vergessen sie nicht. Was ich ihnen beibringe an, an Möglichkeiten zu denken, das vergessen sie auch nicht, und das ist das, was sie brauchen“ (I 1).* Die unabdingbare Bedeutung der Schule, Einfluss auf das soziale Lernen der Kinder und Jugendlichen zu nehmen und damit Werte und Normen zu vermitteln, steht bei den Aussagen der Befragten außer Frage (I 1-7) und sollte als Leitziel im Schulprogramm verankert werden.

Vor allem aus den Schilderungen der persönlichen schulischen Erfahrungen der Betroffenen tritt die heikle und als sehr belastend empfundene Situation in den Sanitärräumen hervor. Hierfür soll auch in der Schulentwicklung ein Lösungskonzept erarbeitet werden, das durch eine Ist- und Soll-Zustandsanalyse erfolgen kann. Grundlegend für die Herausarbeitung dieser

beiden Kategorien waren die Unsicherheiten hinsichtlich eines allgemein gültigen Konzepts an Schulen bezogen auf die Toilettenfrage. Die Befragten waren sich sicherlich einig, dass die Akzeptanz und Toleranz für Geschlechtervielfalt sich nicht auf die Einführung einer dritten Toilette beschränken darf (I 1,3,4,5). Die Gefahr der Reduktion auf das Merkmal inter\* ohne Berücksichtigung anderer identitärer Vielfalt (I 1,2,3) sowie die Gefahr der Bloßstellung und des Voranschreitens der Labeling-Praxis (I 1,2,3,4,5,7) wären kontraproduktiv für den Leitbildgedanken der Schule. Die meisten Befragten wünschen sich entweder eine individuelle Lösung, die auf die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder eingeht und gleichzeitig die baulichen Möglichkeiten der Schule berücksichtigt (I 1,3,4,5,6) oder, und das wurden von allen deutlich hervorgehoben, eine Lösung nach skandinavischem Vorbild, d. h. die Wahrung der Privat- und Intimsphäre durch die Einführung von geschlechteroffenen Einzeltoiletten mit geschlossenen Kabinen für WCs und Duschen (I 1-7). Diese Lösung würde damit für alle Kinder die Intimsphäre wahren und den statistischen Vorwurf von Kosten und Nutzen vor dem Hintergrund der geringen Anzahl von inter\* Kindern entkräften (I 1,3,4,5). Besonders eindringlich sind die folgenden Aussagen der Befragten (I 3 und 7) und sie sollen durch ihren deutlichen Appell an eine zeitnahe Reaktion der Schulen hier explizit Erwähnung finden:

*„Ähm, also ich sehe das, äh, ein bisschen, ich weiß nicht, ob diese dritten Toiletten so sinnvoll sind. Es gibt dann Situationen, wo das Sinn machen kann, aber, ähm, das Schwierige ist ja, wenn ich jetzt sag', okay, ich hab' jetzt hier 'ne, 'ne dritte Toilette, wer soll die dann benutzen? Also sind dann Personen, die jetzt, äh, divers sind irgendwie, müssen die dann diese Toilette benutzen und wenn die reingehen, outen die sich dann und äh, was ja dann auch wieder schwierig sein könnte“ (I 3).*

*„[...] ich versteh' das bis heute nicht, warum es, ähm, Toilettenräume getrennt nach Geschlechtern geben muss und ähm, noch schlimmer wird das Ganze für mich, das hatten wir auch gerade in der anderen Veranstaltung, ähm, sobald's um Sammelumkleiden oder Sammelduschen geht, wo ich nach wie vor der Meinung bin, was waren die Punkte, die Menschen auf die Idee gebracht haben, das ist mal 'ne gute Idee? Wir stopfen jede Menge Menschen, die sich vielleicht auch gar nicht kennen oder die zumindest in irgend'nem x-beliebigen Zusammenhang stehen, in eine Umkleide und die sollen sich dort dann zusammen umkleiden oder gar zusammen duschen. Warum? Das ist, erschließt sich mir nicht und dann kann man auch... Also ich find' diesen Aspekt, hat vielleicht mit Gemeinschaftsgefühl zu tun und ja, hat vielleicht, aber, ähm, wenn ich so an meine Zeit in meiner, in meiner Schulzeit denke, es war 'n Desaster. Also, ähm, ja, die Jungs hatten da drin Spaß, dass ich als Mädels da drin*

war, aber, ähm, was ich alles aushalten musste, ähm, was ich alles da drin erfahren musste. Es ist einfach 'ne schlechte Idee' (I 3).

„Ich hätte mir natürlich gewünscht, dass ich mich 'n bisschen freier bewegen kann, äh, in dem Moment, wo halt Pädagoginnen da mehr Einfluss nehmen, dass die einfach mal gucken, was passiert mit den Umkleiden. Das sind ja doch Momente, wo die für sich sind, und da muss man einfach dann dran arbeiten und wenn ich gehänselt wurde und zurückgeschlagen habe, dann hab' ich halt die Strafe abbekommen, weil ich wurde ja sozusagen drangsaliert und bis aufs Messer gehänselt und dagegen ist keiner eingetreten. Ne. Das hieß dann immer, das musst du ertragen“ (I 7).



**Abb. 10:** Ergebniszusammenfassung Organisationsentwicklung (eigene Darstellung).



**Abb. 11:** Ergebniszusammenfassung Sanitärräume (eigene Darstellung).

## 7.8 Hindernisse: Systemisch, kognitiv-emotional

In der Thematisierung der Hindernisse der Implementierung kam aufgrund des dringenden Handlungsbedarfs auch der Frust über die Dauer der Umsetzung zum Ausdruck: „Also da ist

*irgendwie Schonfrist, äh, ist eben auch mal vorbei und, ja, das muss...“ (I 5). Es ließen sich in den Befragungen zwei Kategorien formen, die Rückschlüsse auf die Hemmnisse gaben. Zum einen sind es systemisch-bedingte Hindernisse, die einer Entwicklung maßgeblich im Wege stehen, zum anderen aber auch individuelle, kognitiv-emotionale Hindernisse.*

Systemische:

- *Verbeamtung (I 1,2,3,5,6): Der Verbeamtungswunsch aufgrund der finanziellen Absicherung beeinflusst maßgeblich die Berufswahl vieler Absolvent\*innen. Oft sekundär ist der Wille, die Gesellschaft maßgeblich durch Kinder- und Jugendarbeit zu prägen und mitzugestalten (I 5): „Also, also es braucht, also es braucht natürlich dann auch, äh, LehrerInnen werden ja oft aus ‘nem bestimmten Grund Lehrerinnen. Ähm, nämlich, weil sie dadurch ‘nen sicheren Job haben und ähm, ja, aber nichtsdestotrotz kann man sich auch als Lehrkraft gedanklich und äh, weiterentwickeln und sich auch auf den neuesten Stand bringen, ähm und ich glaube halt schon auch, was eben beim Thema, äh, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt so als Katalysator wirken kann, sind einfach schon Lehrkräfte an der Schule, die selber irgendwie, äh, geoutet sind, in welcher Hinsicht auch immer“ (I 5). Die Verbeamtung gewährleistet ein Einkommen unabhängig von der Arbeitsleistung, was den Fokus der Tätigkeit meist auf den Unterricht beschränkt: „[...] warte mal noch zwanzig Jahre, dann hast du auch die Schnauze voll und dann machst du auch nur noch das, was du sollst [...]“ (I 6). Doch selbst die gewünschte Abbildung von Vielfalt wird durch das Verbeamtungskonzept behindert: „Dieses Verbeamtungskonzept generell. Also es ist auch bei der Polizei zum Beispiel normal, dass Personen, die sich outen wollen, man empfiehlt, warte bis nach der Verbeamtung. Davor, ganz schlechte Idee. Mach’s nicht. Also das ist schon auch verrückt, dass man wirklich sagt, okay, wenn du’s davor machst, kannst du eigentlich manche Sachen komplett streichen. Das ist total verrückt“ (I 3). Das Konzept steht an erster Stelle, da es maßgeblich die strikten Hierarchien (Dienstwege) des Bildungssystems und deren schwere Veränderbarkeit beeinflusst. Auch diese Hierarchien evozieren Ängste vor dienstlichen Verfahren oder Eingriffen von oben, die sich dann ebenfalls auf die so wichtigen dienstlichen Beurteilungen auswirken können.*
- *Funktionsträger\*innen (I 1,3,7): Die Vergabe von Funktionsstellen unterliegt in vielen Bundesländern einer festen Ordnung und muss nicht unbedingt mit individuellen Kompetenzen und Leistungen oder gar Motivationen verbunden sein.*

Das Dienstalter und ebenso Kontaktkreise spielen vor allem in der Stellenbesetzung der Ministerien ein oft verschwiegene, aber in der Praxis gängige Rolle: „[...] *ich will jetzt meinen Unterricht machen und sonst nichts, ähm und wenn das dann diejenigen sind, die Prozesse in Schule gestalten, weil sie, keine Ahnung, nach dreißig Jahren nun dran sind mit 'ner Oberstufenstudienratsstelle oder weil sie eben jetzt doch in die Schulleitung kommen, dann ist das nicht unbedingt 'n Garant dafür, dass sich etwas verändert an Schule. [...] Man kann ja nicht sagen, also jeder, der Schulleitung machen will, der muss, ähm, jung sein und idealistisch und äh, solchen Themen gegenüber aufgeschlossen sein. Das kriegen wir nicht hin als, als äh, Einstellungskriterium. Aber ich wünsche mir halt, dass auch die, diejenigen, die Schule gestalten und an, an oberer, äh, Funktion sitzen, dass denen das klar ist, dass Schule das braucht“ (I 1).*

- Mangel an Vorgaben: (I 4, 5,6,7): „*Da gibt's ja auch gar keine Handhabung von oben“ (I 4).* Durch den Mangel an Vorgaben und damit an einer Signalsetzung von Seiten der Ministerien sehen sich die Schulen zum einen nicht zur Handlung verpflichtet, zum anderen aber auch uninformiert und überfordert.
- Ressourcen (I 1,3,5,6): Vor allem die vielen Aufträge und Erwartungen an Schulen lassen den Ressourcenmangel deutlich erkennen und hemmen durch die mangelnde Priorisierung wichtige Entwicklungsimpulse, „*weil Schule so viele Themen hat, äh und dann schnell gesagt wird, ach, wir haben aber noch, wir müssen uns jetzt um die Digitalisierung kümmern und wir müssen uns um, äh, was auch immer kümmern, was ja auch alles wichtig und richtig ist und da 'nen Fuß in die Tür zu kriegen und das gehört zu bekommen“ (I 6).* Finanzen, Zeit, Energie beeinflussen maßgeblich die Einsatzbereitschaft und Gesundheit der Lehrkräfte. Diese Ressourcen müssen von der Spitze der Hierarchie geschaffen werden, um wirklich nachhaltig und wirksam agieren zu können.

Die kognitiv-emotionalen Hindernisse zur Verwirklichung dieses Vorhabens sind dabei sehr nachvollziehbar und schlüssig beschrieben:

Die allgemeine Unwissenheit und das Unverständnis (I 2,5,6,8) gegenüber der Thematik formen die Unsicherheit, die Überforderung, die Angst vor Elternwiderständen oder Widerständen systemischer Art (I 1,2,3,5,6,7) sowie den Willen und die Einstellung der Akteure (I 1,2,5,6,7).

Bezeichnend war deshalb die folgende Feststellung: „*Na, also es fehlt halt einfach am Willen, das durchzusetzen. Also weil, wenn der politische Wille tatsächlich da wäre und ähm, es... Also das eine ist, dass ich erstmal Konzepte brauche. Ja. Die müssen erarbeitet werden. Aber, ähm, dann muss ich mich halt dahinter klemmen, muss die erarbeiten und dann, spätestens dann muss ich die umsetzen, aber wenn ich es irgendwie bisher noch nicht geschafft habe, entsprechende Konzepte zu erarbeiten, dann mangelt es einfach am Willen*“ (I 5).



**Abb. 12:** Ergebniszusammenfassung Hindernisse (eigene Darstellung).

Abschließend betonten die Befragten nochmals ihr vielfältiges Engagement und verabschiedeten sich mit einem Appell an Politik, Gesellschaft und Schule mit dem Wunsch nach einer baldigen Veränderung (I 1-7):

„*Äh, auch wir haben ‘n Recht darauf, dass, äh, unsere Grund- und Menschenrechte gewahrt werden und auch wir haben ‘n Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und ähm, wenn ich irgendwie sehr lange nach ‘nem fähigen Arzt suchen muss und vierhundert Kilometer zu diesem Arzt fahren muss, weil’s in meiner näheren Wohnumgebung einfach keinen gibt, der sich mit dem Thema auch nur ansatzweise auskennt, dann, ähm, ja, beschränkt mich das in meiner gesellschaftlichen Teilhabe und ähm, deshalb hab’ ich einfach für mich entschieden, äh, eben so mit dem Thema auch an die Öffentlichkeit zu gehen und dafür zu kämpfen, dass sich die Lebenssituation von intergeschlechtlichen Menschen in Deutschland eben verbessert*“ (I 5).

## 8. Zusammenfassung

Im ersten Auswertungsschritt der Ergebnisse der Interviews wurden die Inhalte nach Themen angeordnet und dann den induktiv herausgebildeten Kategorien zugeordnet. Die deduktiv vorgegebenen Hauptkategorien dienten der Orientierung und Fokussierung, wobei sich viele

Aussagen auch kategorienübergreifend überschritten und deshalb mehrfach Erwähnung fanden.

Die Themenschwerpunkte wurden zwar durch die leitfadengestützte Methodik vorgegeben, doch blieb Spielraum für eine innerhalb des Themas spezifische Schwerpunktsetzung. Beeindruckend war dabei, trotz der unterschiedlichen Professionen und Lebenserfahrungen, das hohe Maß an Einheitlichkeit bei den Aussagen, die vor dem Hintergrund des breiten Themas wichtige Erkenntnisse und Appelle aufzeigten. Die am umfangreichsten diskutierte Kategorie war die des Coming-out-Prozesses, in welcher die existierende Unsichtbarkeit von intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen im schulischen Raum eine große Rolle einnahm. Die dadurch hervorgerufenen Differenzenerfahrungen werden begleitet von Angst, Unsicherheit und Scham. Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen forciert die Coming-out-Entscheidung zu einer Camouflage und damit zur Verleugnung der eigenen Existenz. Der Zwang des Aushaltens wird durch Ohnmachtsempfindungen unterstützt, was Auswirkungen auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen hat. Der Fluchtgedanke in Form des Schulwechsels kommt bei vielen Betroffenen zum Tragen. Diese Strukturen bzw. Verwundbarkeiten müssen in das Sichtfeld der Akteure gerückt werden, sodass durch Aufklärung und Verständnis die Wichtigkeit der Sichtbarkeit mit all ihren Konsequenzen erkannt und verinnerlicht wird. Kernbedürfnis der Betroffenen ist die Erfüllung der Sehnsucht nach Vertrauen, gefolgt vom Wunsch nach Unterstützung. Akzeptanz und Respekt sollen folglich auch ein Signal für andere sein, um ein konfliktfreieres Coming-out zu ermöglichen. Aufklärung, Angst und Unterstützung lassen diese Kategorie zu einer der zentralsten Motivatoren für den dringenden Handlungsbedarf werden. Die am zweithäufigsten thematisierte Kategorie betraf das Schulleitungshandeln. Die Befragten betonten dabei die Wichtigkeit der Haltung der Schulleitung, da dieser die Hauptverantwortung auch im Hinblick auf die Außenwirkung und Signalsetzung zukommt. Denn im Konfliktfall sorgt die hierarchische Entscheidung für die Handlungsfähigkeit der Organisation.<sup>249</sup> „*Der Chef ist der Ressourcenbeschaffer, auf der Ebene kleinerer Arbeitseinheiten ebenso wie auf der Ebene hochkomplexer Systeme. Er transformiert Irritationen in Informationen.*“<sup>250</sup> Unerlässlich ist folglich der Wille zur Durchsetzung des Schulentwicklungsvorhabens, der von Mut und Konfliktfähigkeit vor dem Hintergrund drohender Widerstände geprägt sein muss. Vor allem betonten die Interviewpartner\*innen die Bedeutsamkeit der Einrichtung einer Steuergruppe und

---

<sup>249</sup> Senge, Peter M.: Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1997, S. 93.

<sup>250</sup> Luhmann, Niklas.: Organisation und Entscheidung. Frankfurt a. Main 2000, S. 37.

gleichzeitig die Elternarbeit im Verlauf dieses Prozesses. Persönliche Eigenschaften, Führungs- bzw. Schulkultur sowie Führung und Management lassen diese Kategorie zum Fundament dieses Schulentwicklungsprozesses werden. *„Es reicht daher nicht, Entscheidungen zu treffen (Variation). Ihre Umsetzung oder Implementierung (Selektion) und die Prüfung ihrer pragmatischen Tauglichkeit für das Überleben mit den relevanten Umwelten (Retention) sind unverzichtbare Bestandteile jeden Veränderungsprozesses, das heißt, sie müssen organisiert werden.“*<sup>251</sup>

Als tragendes Element für den Erfolg und die Nachhaltigkeit der Implementierung galt die zentrale Stellung des Personals, denn *„die Macht ist also letztlich in dem Freiraum angesiedelt, über den jeder der in eine Machtbeziehung eingetretene Gegenspieler verfügt, das heißt, in seiner mehr oder weniger großen Möglichkeit, das zu verweigern, was der andere von ihm verlangt“*.<sup>252</sup> Übergeordnet wurde deshalb abermals die Wichtigkeit des Wissens bzw. der Aufklärung verdeutlicht. Die Schulleitung ist von der Mitarbeit des Kollegiums abhängig: *„Insofern entscheiden sie stets in großem Maße, ob ihre Vorgesetzten ‚erfolgreich‘ sind [...]“*.<sup>253</sup> Denken und Handeln wurden deshalb bei den Befragten als notwendige Einheit verstanden, die das Bewusstsein, die Sensibilität, aber auch den Willen und die Bereitschaft zu Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen prägen. Ziel kann nur sein, die Kinder und Jugendlichen durch Unterstützung, Begleitung und Beziehungsarbeit in ihrem Heranwachsen und ihrer Entwicklung zu stärken, um ihnen Selbstvertrauen und Sicherheit zu ermöglichen.

Sehr konkret und am viertintensivsten diskutiert war folglich die Unterrichtsentwicklung. Der Wunsch nach Aufklärung des Personals geht mit dem der Schüler\*innen einher. Dabei sollte diese inhaltliche Unterrichtsebene von entsprechenden didaktisch-methodischen Maßnahmen, darunter Aktivitäten und Sprache, nicht losgelöst vom normalen Unterricht gesehen werden. Stetigkeit und fächerübergreifendes Arbeiten waren deshalb zwei weitere wichtige Themenpunkte. Die Veränderung der Sanitäräume wurde als notwendig erachtet, jedoch muss für eine sinnvolle Klärung dieser Frage eine individuelle schulspezifische Lösung gefunden werden. Die Einführung einer dritten Toilette für intergeschlechtliche Schüler\*innen wurde aufgrund der Bloßstellungsfahr und des weiteren Labeling als höchst problematisch gesehen und deshalb von einem Wunsch nach Orientierung am skandinavischen Vorbild (Einheitstoilette mit privaten Räumen) abgelöst. Die Wahrung der Privat- und Intimsphäre für

---

<sup>251</sup> Ebd., S. 107.

<sup>252</sup> Crozier, Michel/Friedberg, Erhard: Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein 1977, S. 41.

<sup>253</sup> Ebd., S. 92.

alle Schüler\*innen stand dabei an oberster Stelle. Vor dem Hintergrund der höchst traumatischen Erfahrungen der Betroffenen in den Umkleieräumen ist ein dringender Handlungsbedarf erkennbar.

Bei den Gesprächen über die Hindernisse dieses Schulentwicklungsprozesses ließen sich systemisch bedingte und kognitiv-emotionale als solche herausarbeiten. Auch wenn systemische Hemmnisse schwer zu überwinden sind, so ist die Bewusstmachung dieser Faktoren von unabdingbarer Wichtigkeit, um proaktiv die Organisation gestalten zu können, denn Veränderungen sind auch systemisch notwendig: *„Wer derselbe bleiben will, muss sich verändern! [...] Der Grund dafür ist, dass die Überlebenseinheit nie ein isoliertes System allein ist, sondern immer die Einheit aus System und relevanten Umwelten.“*<sup>254</sup> Die fortlaufende Existenz einer Organisation ist von der Notwendigkeit, auf einen äußeren Wandel zu reagieren, abhängig. Es ist deshalb innerhalb einer Organisation zu klären, wie und ob überhaupt auf bestimmte Veränderungen reagiert werden soll. Dennoch lässt sich aus den Aussagen der Interviews festhalten, dass nur ein Perspektivwechsel diesen Prozess der Implementierung des dritten Geschlechts an Schulen erfolgreich einleiten kann. Auch ein systemisches Umdenken muss damit einhergehen, welches in der ganzen hierarchischen Struktur des Bildungswesens greifen sollte. Ein Mittel, um dieses Ziel zu erreichen, ist die Aufklärung und damit die Kommunikation zwischen allen Akteuren. *„Wenn aber ein sachorientierter Kommunikationsprozess eingeleitet wird, dann hat das Konsequenzen auf der Beziehungsebene. Auf einmal gewinnen Kompetenzen und Erfahrungen Bedeutung, die nicht an der Spitze der Hierarchie konzentriert sind. Sachautorität kann nun formale Macht übertrumpfen. Der Gewinn für die Organisation ist, dass – im besten Fall – ihre Entscheidungen intelligenter sein können, als die eines Einzelnen.“*<sup>255</sup>

Zusammenfassend kristallisierten sich der Wunsch und die Notwendigkeit eines schulischen Handlungskonzepts heraus. Dieses soll alle Ebenen der Schulentwicklung prägen sowie leitbildstiftend und verbindlich die Rahmenbedingen für intergeschlechtliche Kinder und Jugendliche an Schulen maßgeblich positiv verändern. Nicht umsonst bezeichnen zahlreiche Abhandlungen zum Thema das Schulprogramm als „Herzstück der Schulentwicklung“: *„Im Schulprogramm werden die von allen getragene pädagogische Grundhaltung (Schulleitbild) und die konkreten Vorhaben (Arbeitsprogramm) zur Erreichung der schulischen Ziele genannt und begründet. Ein Schulprogramm ist nur dann lebendig, wenn es auf einen Prozess gründet,*

---

<sup>254</sup> Ebd., S. 102.

<sup>255</sup> Ebd., S. 93.

*der alle Schulmitglieder beteiligt und deren Vorstellung von einer guten Schule Raum gibt. Das Schulprogramm macht die Schwerpunkte der Schule deutlich, ist Grundlage für die systematische Bewertung des Erreichten (Evaluation) und ist nützlich für die Öffentlichkeitsdarstellung der Schule.*<sup>256</sup>

---

<sup>256</sup> Schüssler, Renate: Handreichung Schulentwicklung. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Eschborn 2003, S. 20.

Hauptkategorie	Unterkategorie	Themen
Coming-out-Prozesse	Differenzerfahrungen	Abhängigkeit, Angst, Unsicherheit, Scham, Aushalten, Ohnmacht, Camouflage, Auswirkungen auf Schulleistungen, Schulwechsel
	Verwundbarkeit	Seltenheit an Schulen, fragile Phase Pubertät, Verletzungen, Reduktion auf Inter*, Fremdbezeichnung und Fremddouting, Mobbing/Invektiven, Ausgrenzung
	Bedürfnisse	Aufklärung, Sehnsucht, Sicherheit, Unterstützung, Akzeptanz, Respekt, Offenheit, Vertrauen/Anvertrauen, Entscheidungsfreiheit
Schulleitungshandeln	Eigenschaften	Wille zur Durchsetzung, klare Positionierung, Bereitschaft, Selbstverständlichkeit, Mut, Angst/Widerstand
	Kultur	Offenheit, Akzeptanz, Sensibilität
	Personal-interaktive Führung	Verantwortung, Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit, Unterstützung des Kollegiums, Lösungsorientierung, Top-down- /Bottom-up-Entwicklungen
	Strukturell-systemische Führung	Steuergruppen, Fachschaften, Zusammenarbeit aller Akteure fördern, Vertrauenslehrer*innen, Beratungslehrer*innen, Schulsozialarbeit
	Management	Außenwirkung, Elternarbeit, Analyse IST – SOLL, Ressourcen schaffen, externe Kooperationen
Personalentwicklung	Kennzeichen	Wissen, Bewusstsein, Sensibilität, Werte, Offenheit, Akzeptanz, Wille, Flexibilität, Kreativität
	Pädagogische Arbeit	Unterstützung, Begleitung, Beziehung
	Entwicklung	Fort- und Weiterbildung, Kooperationen, Repräsentation von Vielfalt
Unterrichtsentwicklung	Gestalten	Sprache, Didaktik, Inhalt, Material, Aufklärung, Stetigkeit, Fächerübergreif
	Leben	Offenheit, Toleranz, Vertrauen, Positionierung, Wertschätzung

	Prägen	Erziehen
Organisationsentwicklung	Konzept	Handlungskonzept
	Umsetzung	Aktivitäten, Projekte, Leitbild, Atmosphäre, Prägung, Sprache
Toilettenfrage	Ist-Zustand	Reduktion, Bloßstellung/Labeling, Umkleidesituation traumatisch
	Soll-Zustand	Sinnhaftigkeit, Wahrung der Privat- und Intimsphäre, individuelle Lösungen
Hindernisse	Systemisch	Verbeamtung, Funktionsträger*innen, Mangel an Vorgaben, Ressourcen
	Kognitiv-emotional	Unsicherheit, Überforderung, Angst, Widerstand, Wille, Einstellung, Unwissen, Unverständnis

**Tab. 3:** Zusammenfassende Übersicht.

## 9. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Erhebung entlang der Forschungsfrage diskutiert. Damit verbunden sollen auch das Vorgehen der qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethodik betrachtet und diesbezügliche Limitationen eingebracht werden. Zum Ende werden dann Ausblicke gegeben, die sowohl Anregungen für weitere Forschungsvorhaben als auch Hinweise für die pädagogische Praxis liefern sollen.

### 9.1 Forschungsfrage und Relevanz der Arbeit

Die Dissertation verfolgte die Forschungsfrage, was sich Schule zum Diskurs des dritten Geschlechts verhält; ferner die Frage, wie sich aus Sicht der Akteure die schulischen Gelingensbedingungen gestalten.

Dazu wurden in der theoretischen Aufbereitung die Grundlagen des Beschlusses des BVerfG, des Anrufungs- und Inter\*-Diskurses sowie die Bereiche der Subjektivierung der Geschlechter im schulischen Raum mit dem Fokus auf Intergeschlechtlichkeit gelegt. Im Anschluss daran wurden die systemtheoretischen Grundlagen aufbereitet und in den Kontext der Implementierung des dritten Geschlechts an Schulen übertragen.

Es wurde ersichtlich, dass bis vor Kurzem im juristischen Diskurs der Geschlechter keine Existenz außerhalb der beiden Zuordnungskategorien „männlich“ und „weiblich“ bestand und

damit keine vollständige gesellschaftliche Teilhabe in der öffentlichen Selbstbejahung möglich war. Dies wurde durch die empirische Untersuchung bestätigt. Der Begriff „Geschlecht“ wird dabei nicht mehr rein biologisch gedeutet, sondern eher vor dem Hintergrund geschlechtlicher Vielfalt im politischen Diskurs thematisiert. Nichtsdestotrotz verbleibt Intergeschlechtlichkeit durch den Beschluss des BVerfG im Schema weiterer Kategorisierungsversuche, die juristisch und gesellschaftlich Probleme nach sich ziehen. Die Legitimierung eines dritten Geschlechts im juristischen Diskurs geschieht auf Basis traditioneller Muster, was sie in anderen Diskursen auch nicht zu Störfaktoren werden lässt. Doch in der Schule hat selbst diese Betrachtung bisher noch kaum Einzug gehalten. Was das für die intergeschlechtlichen bzw. diversen Kinder und Jugendlichen bedeutet, wurde klar in allen Konsequenzen thematisiert.

Der Bedeutungswandel von Geschlecht – vom biologischen Verständnis hin zum sozialen – ist in den Schulen folglich noch weit entfernt. In der täglichen arbeits- bzw. auch schulrechtlichen Praxis zeigten sich nicht-binäre Identitäten als tabuisierte Leerstelle der Schulentwicklung, weshalb die anfangs postulierte These des Unvorbereitetseins der Organisation bestätigt wurde (siehe S. 4). Durch ihre festen tradierten Prozesse und ihre Einbettung in den Staatsapparat ist die Schule auf die Sichtbarwerdung intergeschlechtlicher Menschen nicht eingestellt, was einen deutlichen Handlungsbedarf festhalten lässt. Obgleich die Aufforderung des BVerfG an den Gesetzgeber klar und eindeutig formuliert wurde, ist in den letzten Jahren kaum eine Entwicklung in der Schullandschaft eingetreten. Zentrale Diskussionspunkte sollen in diesem Kapitel nochmals festgehalten und vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse dargelegt werden.

## **9.2 Ergebnisse der Inhaltsanalyse**

Die Hauptkategorien der Erhebungen, welche deduktiv den Leitfäden bereits zugrunde lagen, wurden mit Unterkategorien durch die qualitative Inhaltsanalyse ergänzt (siehe Tab. 3).

Es wurde sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung als auch in den Interviews deutlich, dass in den breiten Vorgaben bzw. Vorschriften der Erziehung und Bildung keine Ergänzung geschlechtlicher Variationen stattfand und somit das dritte Geschlecht oder vielmehr Menschen mit non-binärer Geschlechtsidentität keinen vollen Anteil am Schulleben und an dessen rechtlichen Rahmen zugesprochen bekommen. Die (dezentrale) Schulentwicklung der Einzelschule zielt auf die Verbesserung des schulischen Arbeitens „bottom-up“ hin, was mit

einer Qualitätssteigerung von Lehr- und Lernprozessen und damit mit dem Erfolg der Bildungsbiographien der Schüler\*innen einhergehen soll. Eine Synthese von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung ist damit unverzichtbares Element geworden.<sup>257</sup> Die drei Ebenen der Schulentwicklung<sup>258</sup> weisen bezogen auf das Thema dieser Arbeit Lücken auf. Die „Implementierung“ des dritten Geschlechts hat auf der Ebene der intentionalen Schulentwicklung kaum Beachtung gefunden, was in gewissem Sinne auch der institutionellen Ebene geschuldet ist, die aus Mangel an Impulsen – begründet durch Vorgaben und Richtlinien oder gar eine Überzahl an Aufträgen wie Digitalisierung etc. – die Selbstorganisation, Selbstreflektion und Selbststeuerung vor dem Hintergrund dieses Themas maßgeblich beeinflusste. Die Kopplung des Gesamtsystems, also die komplexe Schulentwicklung, und die Einzelschule in das Blickfeld des Vorhabens zu rücken, ist deshalb umso wichtiger geworden.

Der schulische Textkorpus, wie das Schul- und Beamtenrecht, amtliche Formulare, Schulstatistiken, Verwaltungsprogramme und ebenso der Bildungsplan, weisen auch trotz des vergangenen Zeitraums kaum eine Veränderung auf (siehe Kapitel 9.7). Den Bildungsauftrag scheinen hierbei nur spezifische Fächer innezuhaben, wobei gerade in den Interviews die Notwendigkeit des fächervernetzten und kontinuierlichen Arbeitens betont wurde.

Gerade die Erfahrbar- und Sichtbarmachung intergeschlechtlicher Menschen kann durch die Sprache initiiert werden. Jürgen Habermas definiert „Diskurs“ in seinem Werk als „Schauplatz kommunikativer Rationalität“<sup>259</sup>. Michel Foucault definiert ihn daran anschließend als einen determinierten Denkraum von „Machtwirkungen“.<sup>260</sup> Wenn Sprache als Instrument, um am Diskurs teilzuhaben, anerkannt wird, so impliziert dieser Gedanke auch, dass ein Sprachverlust oder eine begriffliche Nichtexistenz einen Ausschluss aus jenem nach sich zieht. Die Folgen wären Machtlosigkeit und Isolation; sie werfen zugleich die Frage nach den Bedingungen und bleibenden Möglichkeiten einer vom Diskurs abhängigen Subjektbildung auf. Sprachlich zu sein, bedeutet für jedes Individuum Zugang zum Diskurs und damit zur Macht. Der Drang nach Teilhabe am Diskurs, Prozesse innerhalb der Interaktion und Folgen von Ausschlüssen wurden mittels bedeutender Forschungsstandpunkte der Diskurs- und Sprachtheorie sowie der

---

<sup>257</sup> Vgl. Rolff, Hans-Günter: Grundlagen der Schulentwicklung, in: Bühren, Claus G./Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim 2012, S. 12 ff.

<sup>258</sup> Rolff, Hans-Günter: Entwicklung der Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren, in: Jahrbuch der Schulentwicklung 1998. Band 10. Weinheim/München 1998, S. 295-326.

<sup>259</sup> Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. Main 1981, S. 114.

<sup>260</sup> Vgl. Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. Main 1991.

Sozialpsychologie dargelegt und mit konkreten Praxisbezügen reflektiert und veranschaulicht. Das Lösungskonzept scheint hierbei klar zu sein und wurde ebenso von den Interviewpartner\*innen unabhängig voneinander erwähnt. Schlüsselerlebnisse der Anrufung und Anerkennung gehen mit sprachlicher Erfahrbarwerdung einher, was eine Überarbeitung sämtlicher unterrichtsnaher Texte evoziert. Sprache, Anerkennung und Widerstand stehen in Korrelation zueinander. Wenn Sprechakte aufgrund eines Sprachverlustes ausbleiben und Personen ausgeschlossen, machtlos und gesellschaftlich isoliert sind, wird Frustration, Verzweiflung und damit destruktive Energie freigesetzt. Der verzweifelte Versuch, ein anderes Mittel des Ausdrucks zu finden, mündet meist in physischen Konflikten. Sprache wirkt somit auch als ein wichtiges Mittel der Bildung von Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt und ist folglich der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe an einem Diskurs und zugleich rehabilitierendes Element der vom Diskurs Ausgeschlossenen.

Explizit geht der Bildungsplan jedoch auch in seiner sprachlichen Gestaltung nicht auf die Existenz nicht-binärer Geschlechter ein (siehe Kapitel 9.7). Dies hat Folgen für den Unterricht und allgemein die schulischen Kommunikationsprozesse. Kommunikation sieht Foucault als eine Art, auf andere einzuwirken; sie ist damit nicht frei von Machtstrategien, was es bei der Implementierung stets im Blick zu behalten gilt: „*Kommunikationsbeziehungen setzen zweckrationales Handeln voraus [...], und schon weil sie den Informationsstand der Partner verändern, induzieren sie Machteffekte.*“<sup>261</sup> Nach Butler erzeugt Sprache Wirklichkeit und ist identitätsbildend,<sup>262</sup> was bspw. Habermas ebenso bestätigt. Kommunikation stellt nach Habermas das Fundament für gesellschaftliches Lernen und Weiterentwicklung dar. Sprache ist hierbei sinnstiftend und Lebenswelt erschließend. Subjekte definiert er sowohl als der Sprache gegenüber abhängig als auch autonom. Nur in der Verständigungspraxis einer Sprachgemeinschaft findet die sprachlich erschlossene und strukturierte Lebenswelt ihren Halt.<sup>263</sup> Es sollen in den folgenden Unterkapiteln nochmals die Ergebnisse der empirischen Untersuchung unter Beibehaltung der im Leitfaden deduktiv festgelegten Oberkategorien aufgegriffen und eingehend unter Berücksichtigung eines theoriegeleiteten Praxistransfers diskutiert werden. Handlungsoptionen sollen hierdurch wissenschaftlich fundiert offeriert und

---

<sup>261</sup> Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. Main 1984, S. 283 ff.

<sup>262</sup> Butler, Judith: Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. Main 2001, S. 8 ff.

<sup>263</sup> Vgl. Habermas 1984, S. 327 ff.

veranschaulicht werden, um der Organisation Schule eine Stütze und Orientierung liefern zu können.

### 9.3 Coming-out-Prozesse

*„Ein Geständnis gleich welcher Art ist keine Lösung, sondern ein Problem.“*

*Michel Foucault, 1978*

Dieses Zitat verweist auf die in Kapitel 7.3 dargelegten Konflikte, die mit einem Coming-out verbunden sind. Der Begriff des Coming-out bezeichnet einen individuellen Geständnisakt. Er richtet sich ausschließlich an das heteronormative System und formuliert eine von dem Umfeld abweichende sexuelle Neigung und/oder Geschlechtsidentität. Dabei ist es gleich zu Beginn wichtig, zwischen einem impliziten und expliziten Coming-out zu unterscheiden. Auch das wurde in den Interviews 1-7 deutlich.<sup>264</sup> Das implizite Coming-out kann durch Zeichen (Mimiken, Handlungen, Gestiken, Gedanken etc.) von sich selbst oder aus Zuschreibungen erfolgen, wohingegen ein explizites Outing einen offiziellen und damit bewussten Sprach- oder Handlungsakt beinhaltet. Dieses hat folglich auch Konsequenzen auf der organisationalen Ebene der Schule, denn es evoziert eine Reaktion von Seiten der Akteure.

In den Interviews wurde deutlich, dass die Selbstdarstellung aus Sicht der Umwelt Authentizität verlangt. Wo Transgender diese durch die authentische und vollständige Transgression zu der anderen Geschlechterkategorie vollziehen, wird bei inter\* Menschen das Androgyne gesucht: *„Selbstdarstellungen von Coming-outlern sind dazu verdammt, ihre eigene Erfolgsgeschichte zu schreiben, wenn sie sich als die Subjekte, die sie durch ihr Coming-out geworden sind, nicht selbst diskreditieren wollen.“*<sup>265</sup> Die damit einhergehende „implizite Zensur“<sup>266</sup> erscheint

---

<sup>264</sup> I 7: *„Ich konnt's ja nicht auf mich beziehen. Das, das ging nicht. Da war 'ne Blockade. Da war einfach so 'ne Schranke. Das ging nicht. Also ich konnt's nicht benennen. Ich konnt's auch bis vor 'n paar Jahren nicht, nicht sagen, was es ist. Das ging einfach nicht, weil das ist ja was Krankes und ich bin ja nicht krank.“*

<sup>265</sup> Ebd., S. 10.

<sup>266</sup> Butler, Judith: Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. Main 1998, S. 181-230: Die implizite Zensur sorgt dafür, dass bestimmte gesellschaftliche Gruppierungen vom Diskurs ausgeschlossen werden und nicht im Stande sind, diesen Ausschluss in Worte zu fassen. Eine mögliche Überwindung der Zensur ist nur durch eine Transgression der Konstitutionsbedingungen der Umwelt möglich. Siehe hierzu auch: Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas: Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld 2006, S. 22.

evident. Der Ablauf der Inszenierung, d. h. die „*Erarbeitung, Einübung und Durchsetzung*“<sup>267</sup> von queeren oder im Speziellen inter\* Identitäten, ist vielen Akteuren des Schullebens nicht klar. Das wurde in den Befragungen deutlich. Der Begriff der Identität bekommt in den Interviews eine große Gewichtung zugesprochen, denn er basiert auf Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung<sup>268</sup> und stellt nach Woltersdorff einen „*zentrale[n] Mobilisierungsfaktor und vorherrschendes Konzept der Welt- und Selbstdeutung*“<sup>269</sup> dar. Er sieht außerdem Identität als einen Progress der „individuellen Weltaneignung“ und „Selbstvergesellschaftung“, demzufolge nicht-binäre Erfahrung und nicht-binäre Identität sich nicht gegenseitig bedingen, aber auch nicht ausschließen.<sup>270</sup> Das gilt es, vor allem bei der Frage nach der Sichtbarmachung diverser Geschlechter an Schulen im Blick zu behalten.

Es geht also um die Produktion von Identität, in der der *modus operandi* des Coming-out ein Medium *queerer* Selbstfindung und Selbstbehauptung<sup>271</sup> geworden ist. Das Coming-out reiht sich hierbei in die Geständnispraxis ein, indem der diskursive Kontext, vor allem der gesellschaftliche, als mitkonstituierender Faktor nicht wegzudenken ist.<sup>272</sup> Dieser ist hierbei zeitlichen Entwicklungen unterworfen und muss als ein sich verändernder dynamischer Einflussfaktor begriffen werden. Die diversen Coming-outs in der Schule sind als Emanzipationsstrategie zu verstehen und gleichen demnach in gewisser Hinsicht einem Widerstand und Hilferuf der Schüler\*innen. Woltersdorff folgend soll Emanzipation wie folgt verstanden werden: „*Als emanzipatorisch soll in diesem Zusammenhang eine Politik gelten, die es ermöglicht, die eigene herrschaftliche Unterdrückung zu erkennen, als strukturell zu begreifen und die Bündnisse zu organisieren, welche es erlauben, diese gemeinsam zu bekämpfen.*“<sup>273</sup>

Als Grundlage jeder schulischen Sensibilisierungs- und Handlungsstrategie bezogen auf das Thema Akzeptanz und Toleranz für Vielfalt erscheint eine Verabschiedung des Glaubens an im schulischen Raum dominant existierende intelligible Geschlechter – also an diejenigen, die einen kohärenten Zusammenhang zwischen Geschlechtsidentität, *sex* und Sexualität aufzeigen.<sup>274</sup> Dass es sich bei dieser vermeintlich erfahrbaren Kohärenz um ein

---

<sup>267</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Anpassung und Auflehnung. Frankfurt/New York 2005, S. 10.

<sup>268</sup> Oerter, Rolf/Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. 5., vollständ. überarb. Aufl. Weinheim 2002, S. 292.

<sup>269</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Anpassung und Auflehnung. Frankfurt/New York 2005, S. 10.

<sup>270</sup> Ebd., S. 10.

<sup>271</sup> Ebd., S. 10.

<sup>272</sup> Ebd., S. 10.

<sup>273</sup> Ebd., S. 11.

<sup>274</sup> Ebd., S. 39.

Imitationsmuster und damit um eine Inszenierung des Geschlechts handelt (performative Dimension des Geschlechts<sup>275</sup>), veranschaulicht Butler am Beispiel der Travestie.<sup>276</sup> Dies belegen auch Studien zum Doing-Gender-Discourse in Bildungsstätten.<sup>277</sup>

Das Coming-out kann als ein Geständnisakt begriffen werden. Schon Wittgenstein verwies auf einen Perspektivwechsel in seiner Beurteilung, denn der Akt ist eingeschlossen in verschiedene Kontexte und Techniken und damit beeinfluss- und lenkbar zugleich.<sup>278</sup>

Wie es Woltersdorff schon darlegte, präsentiert sich das Geständnis daher als dramaturgisch inszenierte Choreographie von Ausgesprochenem und Unausgesprochenem, von verschiedenen Akteuren und deren Zusammenhängen.<sup>279</sup>

Welche Spannbreite von Funktionen sich in dem Geständnis „*Ich bin inter\**“ verbinden und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, wurde zu genüge anhand der Aussagen der Interviewpartner\*innen (insb. I 3,7) belegt. Dabei kann schon allein die bewusste und sichtbare Benutzung einer dritten Toilette oder das Wählen des Geschlechtseintrages „divers“ als Coming-out verstanden werden. Doch konstituiert sich das Subjekt weniger im Geständnis, sondern eher in dem damit verbundenen Transgressionsakt.<sup>280</sup> „*Gerade die Handlung, durch die der Einzelne im Akt der Aneignung eines Fremden das Gesetz oder die Ordnung übertritt (statt sich ihm reumütig zu unterwerfen), diene seiner Selbstbegründung.*“<sup>281</sup>

Es geht dabei nicht nur um den Geständnisakt im juristischen Diskurs, sondern auch um andere kontextuelle, hier eben schulische, Machtstrukturen, die einen Geständnisakt erforderlich machen können. „*Was all diese Sphären verbindet, ist die Dialektik zwischen dem Anspruch des Geständnisses, einerseits eine autonome Konstituierung von Subjektivität zu leisten und dem andererseits mit ihm verbundenen Zweck, dem Einzelnen einen Ort innerhalb*

---

<sup>275</sup> Ebd., S. 39.

<sup>276</sup> Ebd. S. 40 f.

<sup>277</sup> Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra: Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden 2016.

<sup>278</sup> „*Es gibt wohl den Fall, daß einer mir später sein Innerstes durch ein Geständnis aufschließt: aber, daß es so ist, kann mir nicht das Wesen von Außen und Innen erklären, denn ich muss ja dem Geständnis doch Glauben schenken. Das Geständnis ist ja auch etwas Äußeres.*“ Aus: Wittgenstein, Ludwig: Zettel. Hrsg. von Anscombe, Gertrude E. M./Wright, Georg H. von. Berkeley/Los Angeles 1967, S. 98.

<sup>279</sup> Engeberg-Pedersen, Anders/Huffmaster, Micheal/Nordhausen, Eric/Öhner, Vrääh: Das Geständnis und seine Instanzen. Zur Bedeutungsverschiebung des Geständnisses im Prozess der Moderne. Wien/Berlin 2011, S. 10.

<sup>280</sup> Ebd., S. 16.

<sup>281</sup> Ebd., S. 16.

*institutioneller Strukturen zuzuweisen.*<sup>282</sup> Im Coming-out kommt diese Dialektik im programmatischen Satz „*Ich bin inter\**“ zum Ausdruck.

Der Konflikt zwischen dem Gefühl der Apodixion eines Geständnisses durch das Rechtssystem oder das schulische System und dem persönlichen Eingestehen stellt ein Spannungsmoment für die Schulentwicklung dar. Beide Teile sind einander durchdringend, d. h., das individuelle Geständnis ist schon eingebunden in die äußeren Machtstrukturen und damit mit Inszenierungen und Fremdbezeichnungen besetzt.<sup>283</sup>

### **9.3.1 Intersektionalität queerer Geständnisse**

Wie bereits festgehalten wurde, kann die Anrufung verbal oder nonverbal durch Zeichen geschehen. Annahme und Anerkennung ebnen den Weg des nun dargelegten Geständnisaktes. Annahme und Anerkennung können hier bewusst oder auch zunächst unbewusst vollzogen werden. Um dem Auftrag des Gesetzgebers gerecht zu werden, ist zu betrachten, welche Rahmenbedingungen sich dahinter verbergen und welche Folgen vor allem im schulischen Kontext sich daraus ergeben können. Jede Aktion kann u. U. eine ihr entgegengesetzte Reaktion bewirken, d. h. konkret, dass das Coming-out Veränderungen auf individueller und ebenso auf organisationaler Ebene nach sich ziehen kann.

Um der Wahrnehmung der Komplexität sozialer Machtverhältnisse Folge zu leisten, bedient sich diese Arbeit der methodologischen Aspekte der Intersektionalitätstheorie. Diesem Ansatz folgend soll das Zusammenwirken verschiedener Positionen sozialer Repression kritisch untersucht und dargelegt werden. „*Unter dem Begriff Intersektionalität wird die Verschränkung verschiedener Ungleichheit generierender Strukturkategorien verstanden.*“<sup>284</sup> Dabei ist die Grundannahme, dass sich Formen diverser Unterdrückungen nicht additiv aneinanderreihen lassen, sondern ihren Vernetzungen und Wechselwirkungen betrachtet werden müssen. Dieses Wissen ist im Sinne der Überschaubarkeit und Kalkulation von Widerständen und Konflikten in der Schulentwicklung entscheidend (insb. I 3). Dominante Strukturkategorien sollen in dieser Arbeit das Geschlecht und die Sexualität sein, obgleich die Merkmale Ethnizität, Klasse, Nationalität, Sexualität, Alter etc. im „*Zusammenspiel mit den*

---

<sup>282</sup> Ebd., S. 16.

<sup>283</sup> Ebd., S. 17.

<sup>284</sup> Küppers, Carolin: Intersektionalität. In Gender Glossar/Gender Glossary (5 Absätze) 2014, in: <http://gender-glossar.de> (abgerufen am 23.02.2021).

*anderen einen die gesellschaftlichen Machtverhältnisse mitkonstituierenden Effekt ha[ben]. Die intersektionale Perspektive kann als Weiterentwicklung der Geschlechterforschung betrachtet werden und ermöglicht es, multiple Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnisse zu analysieren, die über die Kategorie Geschlecht allein nicht erklärt werden könnten.*<sup>285</sup> Es soll versucht werden, sofern dies möglich ist, auf alle drei methodologischen Zugänge<sup>286</sup> der Intersektionalitätstheorie nach Leslie McCall (2001) einzugehen, um den Rahmen des Möglichen und Machbaren für eine Schule zu stecken: *„Im wissenschaftlichen Kontext kann das theoretische Konzept Intersektionalität auch als Sensibilisierungsstrategie betrachtet werden: Es macht auf Schnittmengen von Diskriminierungen aufmerksam, sensibilisiert für die Prozesshaftigkeit binärer Differenzlinien und verdeutlicht zudem die jeweiligen Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnisse, in die kategoriale Zuschreibungen eingebettet sind.*<sup>287</sup>

Die Strukturanalyse von Macht und Ausgrenzung ist entscheidend für die Fragestellung nach dem subversiven Potenzial der Sichtbarmachung diverser Geschlechter an Schulen. Die Komplexität soll schematisch an dieser Stelle durch eine Grafik nach Czollek und Perko (2012)<sup>288</sup> verdeutlicht werden. Die Benennung unterschiedlicher Diversitätskategorien und deren phänomenologischer Diskriminierungsformen erhebt dabei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll lediglich dazu dienen, Wechselwirkungen sichtbar zu machen. Die Diskriminierungsformen visualisieren gleichsam Bezüge zu existierenden Gesellschaftsanalysen. Davon ausgehend werden die Zusammenhänge mit den Diversitätskategorien sichtbar gemacht, *„indem analysiert wird, welche Grundkategorien den jeweiligen Diskriminierungsformen zugrunde liegen“.*<sup>289</sup> Im selben Moment existieren intersektionale Verlinkungen in der Kategorie der sog. Differenzerkennung (Körper, Aussehen, Sprache, Habitus etc.) und ebenso lassen sich Wechselwirkungen zur Kategorie der

---

<sup>285</sup> Baer, Susanne/Bittner, Melanie/Göttsche, Anna Lena: Expertise. Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. 2010, in: [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/mehrdimensionale\\_diskriminierung\\_theorien.html](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/mehrdimensionale_diskriminierung_theorien.html) (abgerufen am 23.02.2021).

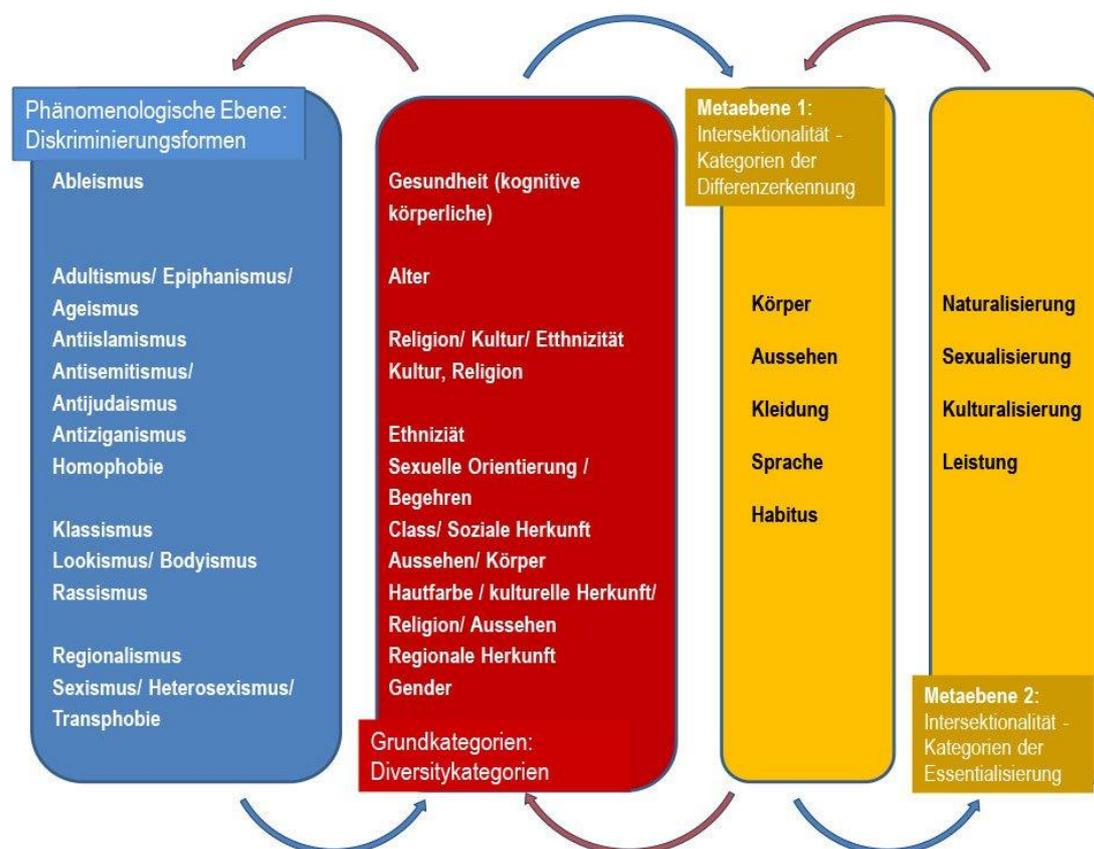
<sup>286</sup> Anti-kategorialer, intra-kategorialer und inter-kategorialer Ansatz. Vgl. McCall, Leslie: *Complex inequality. Gender, class, and race in the new economy (Perspectives on gender)*. New York 2001.

<sup>287</sup> Küppers, Carolin: Intersektionalität. In *Gender Glossar/Gender Glossary (5 Absätze)* 2014, in: <http://gender-glossar.de> (abgerufen am 23.02.2021).

<sup>288</sup> Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike: *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen*. München/Weinheim 2012.

<sup>289</sup> Ebd., S. 9.

Essentialisierung wie Naturalisierung, Kulturalisierung oder Sexualisierung ausmachen. Darauf aufbauend kommt es zu stereotypisierten und dichotomen Zuweisungen (I 3,5,7).



**Abb. 13:** Schema Intersektionalität. Vgl. Czollek und Perko (2012).<sup>290</sup>

Für den queeren Geständnisakt bedeutet diese Erkenntnis eine verschärfte Wechselwirkung unter Sichtbarmachung des zunächst Unsichtbaren bzw. Ungesagten. Das Coming-out ist damit eingebettet in ein sozio-kulturelles, politisch-institutionelles Bedingungsgefüge und steht in mehrfacher Hinsicht für eine Transgression auf mehreren Ebenen. Die Einbettung des „Gestehenden“ in dieses multikausale Wirkungsgefüge muss den Blick auf Präventions- und Sensibilisierungsstrategien der Schulentwicklung forcieren und zeigt überspitzt, dass es mit der Einführung einer dritten Toilette nicht getan ist (I 3), sondern dass dies im Gegenteil subversive Auswirkungen auf das Individuum haben kann (I 1,3,5,7).

<sup>290</sup> Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola: Social Justice und Diversity Training: Intersektionalität als Mehrperspektivenmodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Ausgrenzung (2015): <https://baustelle2015.kinderwelten.net/social-justice-und-diversity-training-intersektionalitaet-als-mehrperspektivenmodell-und-strukturanalyse-von-diskriminierung-und-ausgrenzung/> (abgerufen am 03.04.2021).

Wie bereits dargelegt, wird das queere Subjekt nicht nur durch den Sprechakt im Coming-out als verworfen an den Rand der Gesellschaft geschoben bzw. in den „*closet*“<sup>291</sup>, sondern es sind auch sein konstruiertes Schweigen<sup>292</sup> und ebenso die Kategorien der Differenzerkennung, die als Störfall angesehen werden können („implizite Zensur“).<sup>293</sup> Nach Woltersdorff existieren drei Möglichkeiten, Queersein zu diskursivieren, nämlich „*Verschweigen, Verschlüsseln oder Bekennen*“<sup>294</sup> (I 3,5,7).

Heterosexualität ist offen institutionalisiert, wohingegen Queersein,<sup>295</sup> wenn offen gezeigt, stets einen skandalösen Effekt besitzt. Sedgwick schreibt denen, die sich nicht im *closet* befinden, eine dominante Stellung zu, die das Privileg zum Wissen oder Nicht-Wissen besitzen.<sup>296</sup> Damit erscheint ein ganzes Netzwerk von Inszenierungen, in dem sich queere Menschen zu erkennen geben müssen, z. B. in der Subkultur, und sich gleichzeitig dem heteronormativen Habitus anpassen. „*Maskerade und Camouflage sind deshalb die logischen Ausdrucks- und Darstellungsformen [...]*“.<sup>297</sup> Interessant ist hierbei das Wissen um die eigene und die normative Verhaltensweise bzw. -form, welches meist auf Stereotypen basiert (I 3,5). „*Sie wissen sehr genau, wie stark das Duftwasser aufzutragen ist, wie eng und wie bunt der Büro-Pulli sein und wie oft er gewechselt werden darf, damit ihr normales Gegenüber sie gerade nicht als homosexuell, sondern als angenehm und als etwas angenehm Besonderes wahrnimmt.*“<sup>298</sup> Das Machtsystem der Gesellschaft ist hierbei klar ersichtlich. Nach dem Konzept der behavioristischen Verstärkung wird die Camouflage belohnt und ein Abweichen davon bestraft.<sup>299</sup> „*Eines der Prinzipien des Coming-out besteht nun darin, gegen diesen Filterzwang zu verstoßen und die Grenze zwischen closet und Öffentlichkeit zu verschieben. So werden als typisch homosexuell geltende Verkörperungen akzentuiert, um das eigene Begehren*

---

<sup>291</sup> „Closet“ (vom engl. Schrank) bedeutet an dieser Stelle, seine Homosexualität nicht offen zu leben, sondern nur in einem privaten Raum der Camouflage, des closet.

<sup>292</sup> Lauretis, Teresa de: Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities. An Introduction, in: differences. A journal of Feminist Cultural Studies 3.2 (1991), S. iii-xviii.

<sup>293</sup> Butler, Judith: Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. Main 1998, S. 181-230.

<sup>294</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 32.

<sup>295</sup> Die Transsexualität, sofern die Person beim „Passing“ als heterosexuell sichtbar ist, fällt hierbei heraus. In Deutschland wurde 2011 das neue Transsexuellengesetz verabschiedet, das bspw. die Ehe eines Transsexuellen mit dem Gegengeschlecht festlegt. Insofern ist dies als ein mehr oder weniger „queeres“ Einfügen in das heteronormative System zu verstehen und kann hier nicht berücksichtigt werden.

<sup>296</sup> Sedgwick, Eve Kosofsky: Epistemology of the closet. Berkeley/Los Angeles 1990, S. 3 f.

<sup>297</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 33.

<sup>298</sup> Dannecker, Martin/Reiche, Reimut: Der gewöhnliche Homosexuelle. Eine soziologische Untersuchung über männliche Homosexuelle in der Bundesrepublik. Frankfurt a. Main 1974, S. 341.

<sup>299</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 34.

erkennbar zu machen. Nicht nur das diskursive Selbst, sondern auch der Körper und die ästhetische Intuition sind damit ein Schauplatz von Identitätsproduktion, Auflehnung und Anpassung.<sup>300</sup> Die Konsequenzen für das Schulleitungshandeln im Bereich der Aufklärungsarbeit des Schulpersonals sind in diesem Zusammenhang klar.

Coming-outler versuchen daher durch das öffentliche Geständnis, ihr Outing nicht anderen zu überlassen, wie es auch bei den Interviews (insb. I 3 u. 5) deutlich wurde. Sie beanspruchen die Definitionsmacht für sich.<sup>301</sup> In diesem heteronormativen Diskurs, in dem sie sich behaupten, wird ein komplexes System von Identitäten auf ein einfaches Schema von queer und heteronormativ reduziert (insb. I 4).

Der emanzipatorische Kerngedanke dahinter ist der der Normierung. Paradoxe Weise beschreibt Foucault im *Der Willen zum Wissen* das Geständnis als freiwillige Unterwerfung.<sup>302</sup> Jedoch im Wiederholen dieses Diskurses ist es möglich, sich von der Unterwerfung zu befreien, was Foucault als eine Art „Entunterwerfung“ bezeichnet.<sup>303</sup> Wenn von Wiederholung gegen die Unterwerfung gesprochen wird, dann auch gleichzeitig von Politisierung und Selbstbefreiung. So stört das Coming-out die bestehende Machtordnung, wobei die Waffen des Kampfes die eigene Identität und die eigene Geschichte darstellen.<sup>304</sup>

### 9.3.2 Maskulinität

Aufgrund der Tatsache, dass mit jedwedem queeren Coming-out auch ein Bild von Männlich- und Weiblichkeit reproduziert wird (I 3,5,7) und mit diesen in der Praxis unterschiedlich umgegangen wird, soll dieser Punkt hier kurze Erwähnung finden. Mit der Frage der Maskulinität beschäftigten sich viele Autor\*innen über die Jahre hinweg. Eines der einflussreichsten Werke unserer Zeit ist Judith Halberstams *Female Masculinity*. Befasst man sich mit dem Coming-out der verschiedenen Geschlechter bzw. nicht heteronormativen Identitäten, so muss auf die verschiedenen Produktionen von Weiblichkeit bzw. vor allem Männlichkeit eingegangen werden, da diese Kategorien gleichsam als gesellschaftlich anerkannte Bezugssysteme fungieren. Hierbei bewegen wir uns sehr nahe am oder dringen sogar in den Transgender-Diskurs hinein, wobei Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung

---

<sup>300</sup> Ebd., S. 34.

<sup>301</sup> Ebd., S. 34.

<sup>302</sup> Foucault, Michel: *Der Wille zum Wissen*, in: Foucault, Die Hauptwerke. Frankfurt a. Main 2008, S. 1076 f.

<sup>303</sup> Ebd., S. 1076 f.

<sup>304</sup> Woltersdorff, Volker: *Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung*. Frankfurt a. Main 2005, S. 36.

stets voneinander getrennt zu betrachten sind, einander nicht ausschließen, aber auch nicht bedingen. Es soll hier weniger die Männlichkeit in den Mittelpunkt der Analyse verlagert werden, denn diese wurde zu genüge untersucht und behandelt. Es geht in diesem Abschnitt mehr um die scheinbare Verbindung zwischen *gender*, *sex* und sexueller Orientierung, die durch ein mentales Konstrukt der Gesellschaft über Geschlechtererscheinungen und deren Ideale hervorgerufen wird. So sind bspw. Begriffe wie *Tomboy*, *Butch*, *Dyke*, *Femme*, *Drag* etc. genderterminologische Versuche, diese unterschiedlichen Erscheinungen zu kategorisieren. Die einzige Tatsache, die an dieser Stelle definitiv festgehalten werden kann und auch soll, ist, dass Männlichkeit sich nicht auf den biologisch männlichen Körper beschränkt (I 3,5). Diese Prämisse gilt es, bei der Beurteilung des Beschlusses des BVerG im Blick zu behalten. Auch wenn wir Schwierigkeiten haben, Männlichkeit zu definieren, so haben wir diese doch umso weniger, wenn es darum geht, sie zu erkennen. Im Vergleich zu gesellschaftlichen Bildern von Weiblichkeit besitzt das der Männlichkeit eine hohe versteckte und bewusst cachierte Fragilität, die bei einem Coming-out freigelegt und verhandelt werden muss. Beim inter\* Coming-out bewegt sich der Adressat automatisch in den Regress, Anhaltspunkte für diese beiden Merkmale zu suchen (I 1,5,7) und zu überlegen, welches Merkmal überwiegt – so auch beim einstigen medizinischen Umgang und der Operationshandhabung bei Intersexuellen (siehe Kapitel 3.2).

Entsprechend ist ein signifikanter Unterschied zwischen der Homosexualität von Frauen und der von Männern auszumachen, ebenso zwischen der Transsexualität bzw. Transidentität von Frauen und von Männern, wenn es um die gesellschaftliche Perzeption geht. Wo Schwule oder auch Transfrauen (male to female) als verweiblicht, penetriert und schwach stereotypisiert werden, sind Lesbenbilder oder die von Transmännern (female to male) meist vermännlicht, stark oder vor allem medial und mental pornographiert sowie heterosexualisiert in der Gesellschaft vorzufinden (siehe I 5). Beide homosexuell-stereotypisierte Erscheinungen sind jedoch Störfaktoren der Gesellschaft und müssen sich deshalb des gleichen Modus des Coming-out bedienen. Das transidente Coming-out soll später durch seine Transgression von einer binären Kategorie zur anderen nochmals eine separate Erwähnung finden.

Männlichkeit konstituiert sich im Wesentlichen über heterosexuelle Praxis, im Besonderen über die aktive Penetration des weiblichen Geschlechts.<sup>305</sup> Die Stellung, die pre-op trans\* und inter\* Personen durch dieses Bild erhalten, ist eine dysfunktionale und durch ihren wahrgenommenen

---

<sup>305</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 64.

vermeintlichen Mangel an körperlichen Voraussetzungen eine nicht vollständig anerkannte (insb. I 7).

Das Coming-out, obwohl es die Männlichkeit zu bedrohen scheint, hat auch die Chance, durch die ihm zugrunde liegende Transgressionsstrategie beide Geschlechterbilder neu zu konstruieren. Für die Schule kann das als Chance im Sinne ihres staatlichen Bildungsauftrags gesehen werden.

Das inter\* Coming-out – die Bedeutung, Wünsche und Einmaligkeit des Ereignisses, die es besitzt – befindet sich durch seine biologisch begründete Sonderstellung in der Androgynität am Rande der Darstellbarkeit.<sup>306</sup> Deshalb mag der Authentizitätsanspruch gerade hier so hoch sein.<sup>307</sup> Nach Woltersdorff und Luckmann wird die Authentizität durch spezifische Regelmäßigkeit vermittelt, die dann nur den Coming-out-Sprechakten vorbehalten ist.<sup>308</sup> Das Vorgehen hat damit eine gewisse Determiniertheit, obwohl aber der freie Wille zum Coming-out proklamiert wird.<sup>309</sup> Das heißt jedoch nicht, dass die Coming-outler es als eine freie Wahl ansehen (I 3,5,7). In den Interviews wurde der enorme Leidensdruck der Betroffenen deutlich ausgesprochen. Die individuelle Annahme und Anerkennung bspw. der Anrede „divers“ evoziert den entsprechenden Geschlechtseintrag oder gar die Wahl der Toilette, möchte das Subjekt in der eigenen ganzheitlichen Akzeptanz handlungsfähig werden. Der Umstand kann für die Betroffenen durchaus als der einzige Weg verstanden werden.<sup>310</sup> Der Authentizitätsanspruch geht so weit, dass sie die „neue“ Identität mit einer Veränderung der Biographie beglaubigen müssen.<sup>311</sup> Spezielle „androgyn“ Handlungen werden nun vorausgesetzt und als reine Konsequenzen ihres Körpers betrachtet.

Woltersdorff verweist ebenso auf den enormen Erkenntnisgewinn, den das Wissen um das eigene „Andersein“ nach sich zieht. So wird eine individuelle Aufklärungspraxis der eigenen konfliktgeladenen Vergangenheit betrieben (I 3,5,7) und in einen sinnvollen Zusammenhang gesetzt.<sup>312</sup> Deshalb ist das Coming-out meist auch semantisches Zentrum jeder Biographie, auf das sich das Leben davor und danach bezieht. Den Anspruch einer widerspruchsfreien

---

<sup>306</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 117.

<sup>307</sup> Ebd., S. 117.

<sup>308</sup> Luckmann, Thomas: Kanon und Konversion, in: Assman, Aleida/Assman, Jan (Hrsg.): Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II. München 1987.

<sup>309</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 117.

<sup>310</sup> Ebd., S. 117.

<sup>311</sup> Ebd., S. 117.

<sup>312</sup> Ebd., S. 118.

Vergangenheit befürwortet auch das Konzept der Zensur, sei es nun bewusst oder unbewusst.<sup>313</sup> „Das Leben danach soll sich nach Möglichkeit aus dem Coming-out ableiten lassen können. Coming-out-Erzählungen sind also nur zur Hälfte teleologisch, da sie ihr telos bereits einlösen.“<sup>314</sup> Im Umgang mit betroffenen Schüler\*innen scheint dieser Aspekt wertvoll zu sein.

### 9.3.3 Anerkennung mittels Überschreitung

„Die im Coming-out geforderte Anerkennungsleistung ist jedoch noch komplexer, da in ihr individuelles Selbst und kollektive Identität miteinander verschränkt sind. Es geht um die Anerkennung des Selbst in ebendieser Gespaltenheit, mit der die Einheit des Selbst erst hergestellt werden kann.“<sup>315</sup> Unter Rücksichtnahme auf Lacans Psychoanalyse lässt sich formulieren, dass der Wunsch nach Anerkennung natürlich ist und deshalb ein Geständnis notwendig macht.<sup>316</sup> Die *queere* Identität soll akzeptiert werden und sowohl Stabilisierung und Normierung als auch Verständnis schaffen (I 1-7). Dazu gehört in erster Linie auch die Abgrenzung von dem, was als normativ gesehen wird, vor allem aber auch die Distanzierung von den elterlichen oder gar schulischen Einflüssen (I 3,5,7). Dieser Umstand macht das Wirken der Schulsozialarbeit in diesem Bereich notwendig (insb. I 3).

Heteronormativität wird als widerspruchsfreie Kategorie hingenommen, wobei das Konzept der Triebhaftigkeit durch das Bild der Perversion der Homosexualität und der Transsexualität zugesprochen wird.<sup>317</sup> Intersexualität begegnet man durch ihre biologisch begründete Existenz dagegen eher mit voyeuristischer Neugierde, was das Thema der intimen Körperlichkeit umso eindringlicher hervortreten lässt.

Das *queere* Coming-out bewirkt im gleichen Moment, in dem es ausgesprochen wird, eine Sexualisierung.<sup>318</sup> Dies ist bei Weitem kein gewollter Effekt. Doch ein Blick auf die *Policy* „Don't ask, don't tell“ der USA und deren weitreichenden Einfluss lässt erkennen, dass bspw. Homosexuelle „gar nicht erst obszöne Dinge tun [müssen], um obszön zu sein, sondern dass

---

<sup>313</sup> Ulmer, Bernd: Die autobiographische Plausibilität von Konversionserzählungen, in: Sparr, Walter (Hrsg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge. Gütersloh 1990, S. 294.

<sup>314</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 120.

<sup>315</sup> Ebd., S. 140.

<sup>316</sup> Lacan, Jacques: Das Seminar. Buch XI. Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Freiburg 1978, S. 247.

<sup>317</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 148.

<sup>318</sup> Ebd., S. 149.

[sie] an sich bereits obszön [sind]. [Ihre] Gegenwart wirkt sexualisierend. [...] Coming-out wird deshalb als Schamlosigkeit empfunden.“<sup>319</sup>

Betrachtet man die Morphologie von Coming-out-Berichten, so wie in den Interviews ersichtlich, bemerkt man ein festes Setting von Strukturen, welche narrativ aufbereitet werden. Für den Umgang mit queeren Schüler\*innen und die Deutung verschiedener Aussagen erscheint dies bedeutsam. Nach Ken Plummer (1995) beinhaltet eine Coming-out-Erzählung ein spezielles lineares Schema: Den Anfang bildet stets eine konfliktgeladene Kindheit (I 1,3,5,7). Das Gefühl der Isolation, hervorgerufen durch das Wissen, anders zu sein (I 5,7), wirft einen Schatten bis meist hin zur Pubertät, in der es zu einem speziellen Ereignis kommt, welches das innere Coming-out nach sich zieht. Dies ist der Wendepunkt und gleichsam der Moment der Selbsterkenntnis (I 3,5,7). Oft ist das offene Gespräch mit den Eltern über die eigene Geschlechtsidentität entscheidendes Zentrum. Gleich danach folgt die Schule. Die Auflehnung im schulischen Coming-out wird deshalb als dramatisches Großereignis erzählt. Starke Emotionen wie Wut, Angst und Traurigkeit begleiten das Geschehen (I 1,5,7). Der Kontakt mit emanzipierten queeren Menschen steigert später das Selbstwertgefühl und verleiht Kraft, sich öffentlich zu bekennen und fortan den Anschluss zu einer Community zu bekommen (I 1,3,5,7). Dieses konventionelle narrative Paradigma findet sich in fast allen Coming-out-Erzählungen<sup>320</sup> und verweist auf die Bedeutsamkeit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Betroffenen, vor allem im Kindes- und Jugendalter.

Die Pubertät, und auch das wurde durch die Interviews bestätigt, stellt eine zentrale Erfahrung in den meisten Coming-out-Berichten dar. Die Jugendlichen leisten oft Erinnerungsarbeit am eigenen Selbst, die von Selbsterklärungen nur so durchdrungen ist.<sup>321</sup> Sie versuchen, zu ihrer Vergangenheit eine sinnvolle und im Hinblick auf die eigene *queere* Identität kohärente Verbindung zu schaffen.<sup>322</sup> Dabei leisten sie analytische Deutungsarbeit, die für Rezipient\*innen und Erzähler\*innen sinnstiftend ist. Selbstfindung, Selbstbefreiung und das Gebot zur Authentizität sind dabei die drei großen Teile einer *queeren* Biographie.<sup>323</sup>

In *Überwachen und Strafen* hat Foucault das allgemeine Interesse am Privaten als Aufkommen einer neuen Herrschaftsform charakterisiert. Ein Mehr an Individualisierung bedeutet gleichzeitig auch ein Mehr an Kontrolle: „Und wenn vom Mittelalter bis heute das

---

<sup>319</sup> Ebd., S. 149.

<sup>320</sup> Plummer, Ken: *Telling Sexual Stories. Power, Change and Social Worlds*. New York/London 1995, S. 83.

<sup>321</sup> Ebd., S. 222.

<sup>322</sup> Ebd., S. 222.

<sup>323</sup> Ebd., S. 223.

*„Abenteuer“ die Erzählung von der Individualität kennzeichnet, so verwiesen doch die Übergänge vom Epos zum Roman, von der Großtat zur heimlichen Besonderheit, von den langen Irrfahrten zu inneren Suche nach der Kindheit, von den Kämpfen zu den Phantasmen auf die Formierung einer Disziplinarisierungsgesellschaft.*“<sup>324</sup>

Wie bei der historischen Veränderbarkeit der Diskurse kann sich auch dieser Filter ändern. So würde man heute die Homosexualität nicht mehr auf nervlich-biologische oder sozial-darwinistische Gründe zurückführen, sondern dafür eher tiefenpsychologisch vorgehen, d. h. die frühesten Kindheitserinnerungen zu Rate ziehen. Selbstverständlich haben diese Erinnerungen die Funktion, die Homosexualität oder auch Transsexualität zu begründen und damit auch zu legitimieren – ein Vorgang, der, wie bereits im Text des BVerfG ersichtlich, bei der Intersexualität entfällt. Fehler in der Erziehung, Sozialisation und traumatische Kindheitserlebnisse etc. sind jedoch auch hier Schlüsselfaktoren, nach der die Kausalattribution abläuft.<sup>325</sup>

#### **9.3.4 Perspektiven queerer Geständnisse**

Folgen wir dem dargelegten Gedankengang der Subjektivierung durch den Geständnisakt, so müssen wir uns sowohl mit der Verschiedenartigkeit der kategorischen Geständnisarten als auch mit den damit einhergehenden Konsequenzen in der Erfahrbar- und Sichtbarwerdung intimer Inhalte vertraut machen.

Selbstoffenbarungen sind Produkte gesellschaftlicher Praktiken<sup>326</sup> – und zwar nicht allein in ihrer Genese, sondern ebenso in den Entscheidungen über Status und Folgen der getroffenen Aussage auf den Turnierbühnen der Jurisprudenz. In diesem Sinne heißt das, den Fokus auf die Schöpfung des Geständnisfaktums im Zwielficht sozialer Kräftefelder zu legen.

Der Gebrauch einer dritten Toilette, die Inanspruchnahme dritter Pronomen, die Festlegung der Geschlechterkategorie divers etc. sind Selbstaussagen in doppelter Hinsicht: Sie können bewusst und wohl überdacht als emanzipatorische Geste gedeutet werden oder, sollten sie unbewusst durch Zufälligkeiten oder Fremdzuschreibungen geschehen, bspw. ein unbeabsichtigter Gang zur dritten Toilette, sie können ungeahnte subversive Potenziale

---

<sup>324</sup> Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt der Gefängnisse. Frankfurt a. Main 1976, S. 249.

<sup>325</sup> Green, Richard: Gender Identity Disorder in Children, in: Gabbard, Glen (Hrsg.): Treatments of Psychiatric Disorders. Washington 1995, S. 2008.

<sup>326</sup> Butler, Judith: Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. Main 2006, S. 39 ff., 85 ff., 119 ff., 164 ff.

entfesseln. Der zwingende Handlungsvektor bzw. die Ankündigung einer konkreten Verhaltensweise durch diese bewussten und unbewussten performativen Akte beziehen sich auf den Bereich intimster Sphären der eigenen Identität, die, abhängig vom Geständnisinhalt, fatale Auswirkungen haben können. Für das Coming-out als trans\*/inter\* stellen diese Akte Bezüge zum eigenen Körper her. Diese werden zum öffentlichen Gegenstand des eigenen Subjektivationsprozesses und gleichsam zum zentralen Ort der inneren und äußeren Verhandlung gemacht.

Vermerkt soll an dieser Stelle die Strukturanalyse des Subjekts bei Butler werden. Sie betont, dass der Mensch zwar als ein sprachliches Wesen zu sehen ist, welches durch Sprache seine Handlungsmacht gleichermaßen empfängt wie es ihr entkleidet zu werden droht. Butler verweist auf eine Redeklasse, die gleichsam den Gegenpol bildet zum Geständnis, insofern sie an die Stelle der ausdruckshaften Selbstattribution des Ichs eine von Schweigen gezeichnete Fremdfixierung setzt: die Invektive. Sie kann Erfolg haben, weil sich das Subjekt, gegen das sie gerichtet ist, im Verhältnis zur Sprache schlechterdings in keinem Außerhalb zu situieren vermag, ist es doch selbst Produkt einer ursächlichen sprachlichen Prägung, die „*jeder Entscheidung, die wir im Hinblick auf sie treffen*“ könnten, vorausgeht.<sup>327</sup> In dieser Vorgängigkeit aber „*beleidigt uns*“ – wie Butler das Ohnmachtserlebnis einer Unverfügbarkeit der fremden Rede zur Einsicht in die Unverfügbarkeit von Sprache überhaupt generalisierenden Wendung betont – Sprache unabhängig von jedem in ihr transportierten konkreten Schmähwort „*sozusagen von Anfang an*“.<sup>328</sup> Paradoxerweise birgt jedoch dieser radikalisierte Shift vom sekundären zum primären Trauma der Sprache den Keim einer Verheißung. Dies ist eine These, deren Beleg an derselben Gedankenfigur anschließt, die zugleich die ablehnende Position der Autorin gegenüber gerichtlichen Ahndungsversuchen von *hate speech* motiviert. Solche Interventionen seien nicht nur bedenklich, weil sie im „*Diskurs über hate speech [...] selbst eine Reinszenierung der Performanz von hate speech*“ befürchten lassen<sup>329</sup> oder es merkwürdig anmuten müsste, die Grenzziehung zwischen Sagbarem und Unsagbarem dem Staat oder seinen Instanzen anzuvertrauen.<sup>330</sup> Die Hauptgefahr sei vielmehr, dass eine staatliche Regulierung das „*Ideal eines souveränen Sprechers, der nicht nur sagt, was er meint, sondern dessen Äußerungen*

---

<sup>327</sup> Butler, Judith: *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a. Main 2006, S. 9, siehe außerdem S. 48.

<sup>328</sup> Ebd.

<sup>329</sup> Ebd., S. 29.

<sup>330</sup> Ebd., S. 123, 153.

zugleich singulär und universal sind, wiederzubeleben“ drohe.<sup>331</sup> Sprache erscheine somit als letztes Refugium eines anachronistischen Subjektbegriffs:

*„Macht diffundiert in alle verschiedenen und konkurrierenden Bereiche des Staatsapparats sowie in alle verstreuten Formen der Zivilgesellschaft und läßt sich daher nicht einfach oder definitiv auf ein einzelnes Subjekt als ‚Sprecher‘ zurückverfolgen [...]. Soweit Foucault die gegenwärtigen Machtbeziehungen zu Recht dadurch beschreibt, daß sie von einer Vielzahl möglicher Orte ausgehen, ist Macht nicht mehr auf die Parameter der Souveränität beschränkt. Daß es schwierig ist, Macht als eine souveräne Formation zu beschreiben, verhindert allerdings in keiner Weise, daß Macht in genau dieser Form phantasiert oder arrangiert wird; im Gegenteil, der historische Verlust einer souveränen Machtorganisation scheint die Phantasie ihrer Rückkehr hervorzubringen, die [...] in der Sprache stattfindet, in der Figur der performativen Äußerung. Deren Betonung läßt das Performative in der Sprache wiederauferstehen, macht Sprache zu einem verschobenen Ort der Politik.“<sup>332</sup>*

Dem Subjekt eine performative Verfügungsgewalt über seine Äußerung anzuerkennen, hieße aber, den Interpellationsgestus der Invektive zum unentrinnbaren Geschick festzuschreiben – und das, obwohl der Zitatcharakter jeder Rede<sup>333</sup> ihre Abhängigkeit von einem im Dunkel des Körpers sedimentierten Wissen<sup>334</sup> solch einen Anspruch auf Bedeutungshoheit fortwährend düpiert. Wenn das Subjekt aber weder erster Ursprung noch letzter Sinnstifter seiner Äußerung ist, dann gibt es eine Chance, die Anrufung des degradierenden Sprechakts auszuschlagen, mehr noch: den herrschenden Diskurs gegen seine Zielsetzung zu zitieren, ihn zu „enteignen“.<sup>335</sup> Auf diese Weise kann ein Akt, dessen Telos auf die Negation von Handlungsvermögen gerichtet war, dieses wider Willen erst begründen helfen. Umso befremdlicher – so ließen sich die Lehren dieses Argumentationsgangs für das Verständnis der Geständnisrede fruchtbar machen – wollte man im Falle der Selbstkundgabe des bspw. „ich bin inter\*“, gleichsam dem spiegelbildlichen Pendant zum Attributionsvorgang des „du bist inter\*“, der erbaulichen Vorstellung eines souveränen Sprachsubjekts das Wort reden, deren Unhaltbarkeit sich doch gerade als erste Voraussetzung der Artikulationsfähigkeit des Einzelnen erwiesen hatte.

---

<sup>331</sup> Ebd., S. 146 f.

<sup>332</sup> Ebd., S. 125.

<sup>333</sup> Ebd., S. 60, 67, 83.

<sup>334</sup> Ebd., S. 242.

<sup>335</sup> Ebd., S. 246.

### 9.3.4.1 Invektivität und Körperlichkeit

*„Phänomene der Schmähung und Herabwürdigung, der Beschämung und der Bloßstellung lassen sich als epochen- und kulturübergreifende Arten von Kommunikation verstehen. Als Störungs-, Stabilisierungs- und Dynamisierungsmomente prägen sie gesellschaftliche Ordnungen und besitzen das Potenzial, Gemeinschaften zu bilden, zu verändern und zu zerstören.“*<sup>336</sup>

Invektivität ist, und das zeigen sowohl autobiographische Texte als auch die hier dargelegte empirische Untersuchung, stets Teil der queeren Coming-out-Geschehnisse (I 1,3,5,6,7). Dabei soll der Begriff nach Ellerbrock et al. (2017)<sup>337</sup> wie folgt definiert werden:

*„Invektivität soll jene Aspekte von Kommunikation (verbal oder nonverbal, mündlich, schriftlich, gestisch oder bildlich) fokussieren, die dazu geeignet sind, herabzusetzen, zu verletzen oder auszugrenzen.“*

Ellerbrock et al. betonen, dass die Formen der Invektivität und ihre jeweiligen Funktionen keinem starren Muster unterliegen, sondern in politischen, sozialen und medialen Beziehungen zueinander auftreten. Diese komplexen historisch-variablen Konstellationen spiegeln ein Netz von *„Zuschreibungen, Resonanzen und Anschlusskommunikationen sowie im Kontext ihrer sozialen, diskursiven und medialen Ermöglichungsbedingungen“*<sup>338</sup> wider.

Das Konzept der Invektivität ist für das Thema dieser Arbeit besonders interessant. Es eröffnet eine neue Perspektive für die Ermittlung invektiver Kommunikationsvorgänge im schulischen sozialisationszentrierten Raum.

Die Voraussetzungen und Effekte dieser herabsetzend-destruktiven Kommunikation im queerschulischen Kontext gilt es, vor dem Hintergrund der Sichtbarmachung des dritten Geschlechts an Schulen beschreibbar zu machen. Dabei spielen vor allem die vielseitigen *„Ausprägungen und Abstufungen von Invektivität, von der flüchtigen Gruppenkonstitution über (De-)Formationen sozialer Ordnungen bis hin zu epochalen Figurationen und Brüchen“*<sup>339</sup> eine Rolle. Sichtbar gemacht werden sollen besonders aktuell gesellschaftliche Funktionen, welche die Invektivität als wirkmächtigen Modus von Interaktions- und

---

<sup>336</sup> Ellerbrock, Dagmar/Koch, Lars/Müller-Mall, Sabine/Münkler, Marina/Scharloth, Joachim/Schrage, Dominik/Schwerhoff, Gerd: Invektivität – Perspektiven eines neuen Forschungsprogramms in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Kulturwissenschaftliche Zeitschrift 1/2017, in: <https://content.sciendo.com/view/journals/kwg/2/1/article-p2.xml?language=de> (abgerufen am 06.03.2021).

<sup>337</sup> Ebd.

<sup>338</sup> Ebd.

<sup>339</sup> Ebd.

Kommunikationsprozessen darlegen und gleichsam die Konflikthaftigkeit für das System Schule hervorheben.

Gegen nicht-binäre Akteure des schulischen Lebens gerichtete verbale oder zeichenhafte Aggressionen sind, und das bestätigen die einzelnen Quellen, grundlegenden Phänomene der queeren Sozialität (I 1,3,5,6,7). Ausgrenzung und Herabsetzung folgen auf die jeweiligen Zuschreibungen geschlechtlicher oder sexueller Identität. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass diese Akte der Invektivität alles andere als seltene oder deviante Erscheinungen der sozialen Interaktion darstellen. Sie werden bewusst, gezielt und scharf an die Zielpersonen gerichtet, „*indem sie soziale Verhältnisse insgesamt produzieren oder destruieren, stabilisieren oder dynamisieren*“.<sup>340</sup> Oft sind sie Zeichen der diskursiven Auseinandersetzung mit dem als befremdlich empfundenen Gegenüber.<sup>341</sup> Erniedrigung, Herausforderung und Verteidigung stellen oft das klassische Ablaufschema dar.<sup>342</sup>

„*Dabei kann sich das Invektive in spielerischen Formen realisieren, die gleichwohl stets ein Verletzungspotenzial in sich bergen, oder es artikuliert sich aggressiv im Modus unmissverständlicher Anfeindung*“.<sup>343</sup> Wouters (1999) verweist darauf, dass sich neue Formen von rauen und verletzenden Akten in neuen Kontexten etabliert und sich in der Gesellschaft zu gängigen Mustern geformt haben.<sup>344</sup> Es ist wahrscheinlich, dass diese verbalen Schmähungen vor allem auch durch die modernen Medien aufgegriffen, internalisiert und reproduziert werden. Diesem Phänomen nachzugehen, würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch sprengen. Dennoch sei an dieser Stelle vermerkt, dass Herabwürdigungen geschlechtlicher oder ethnischer Natur mehr denn je Einzug in die mediale Welt und damit in die unterschiedlichsten Diskurse gefunden haben.<sup>345</sup> Die öffentlichen Bloßstellungen verschiedener Randgruppen in politischen Debatten und die Übertragung in die Medien suggerieren den Modus der gesellschaftlichen Akzeptanz, in welchem Diffamierung und Mobilisierung gleichermaßen

---

<sup>340</sup> Ebd.

<sup>341</sup> I 7: „[...] *du bist irgendwie doof* [...].“ / Gezielte Verwendung unerwünschter Pronomen (I 3,4).

<sup>342</sup> Schlögl, Rudolf: Anwesende und Abwesende. Grundriss für eine Gesellschaftsgeschichte der Frühen Neuzeit. Konstanz 2014.

<sup>343</sup> Ellerbrock, Dagmar/Koch, Lars/Müller-Mall, Sabine/Münkler, Marina/Scharloth, Joachim/Schrage, Dominik/Schwerhoff, Gerd: Invektivität - Perspektiven eines neuen Forschungsprogramms in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Kulturwissenschaftliche Zeitschrift 1/2017, in: <https://content.sciendo.com/view/journals/kwg/2/1/article-p2.xml?language=de> (abgerufen am 06.03.2021).

<sup>344</sup> Vgl. additiv auch Koch, Lars: ‚Eyy Du kommst hir net rein‘ – Repräsentation, Reflexion und Aneignung von Invektivität im deutsch-türkischen Kino, in: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 13.2 (2017), S.148-163.

<sup>345</sup> Vgl. Erdl, Marc Fabian: Die Legende von der Politischen Korrektheit. Zur Erfolgsgeschichte eines importierten Mythos. Bielefeld 2015.

mitinbegriffen sind.<sup>346</sup> Vor allem bei geschlechtlichen Themen werden abwertende Stereotype zur diskriminierenden und damit ausgrenzenden Konstruktion einer normativen Wertzugehörigkeit bzw. einem Wertekonsens omnipräsent. In den vorherigen Kapiteln wurde die Rolle der Wissenschaft, mit ihren expliziten oder auch impliziten Herabwürdigungen, bei diesen Kontroversen deutlich gemacht. Sue (2010) verweist in diesem Zusammenhang auf die Verletzungsgefahr solcher *microaggressions*<sup>347</sup> und die Gefahr des damit einhergehenden Freiheitsverlusts der Betroffenen.

*„Ebenso verweisen affektiv aufgeladene Kampagnen gegen eine vermeintliche ‚Gender-Ideologie‘ auf die invektive Strukturierung wissenschaftlicher Debatten.“*<sup>348</sup> Forschungsbeiträge über die Wirkungsmacht und Vielfältigkeit von Invektivität spiegeln nur in Ansätzen das reale Maß der Komplexität wider.<sup>349</sup>

Es soll im Folgenden auf die Erscheinungsformen verbaler und zeichenhafter Invektivität bzw. auch Aggression gegenüber queeren Phänomenen eingegangen werden, um eine Erschließung der bestehenden und im schulischen Raum aufkommenden Mechanismen zu veranschaulichen. Der interdisziplinäre Ansatz erscheint vor der thematischen Eingrenzung im queeren bzw. auch Genderdiskurs zwingend notwendig, obgleich damit die Bedeutsamkeit von historisch-kulturellen oder religiösen Motiven nicht zu verleugnen ist. Neben dem Faktum eines gesellschaftlichen Fundamentalphänomens, *„das Affekte, strategische Kalküle und symbolische Geltungsansprüche in spezifischer Weise verknüpft“*<sup>350</sup>, ist die Invektivität vor dem Hintergrund einer Überschreitung der Norm in zweifacher Hinsicht für diese Arbeit interessant. Die Norm wird auf der einen Seite durch sie, durch ihre Implikation und ihren Verweis auf einen geltenden Normalitätsanspruch überschritten und gleichsam erneut etabliert und reproduziert (I 3,4,5,7).<sup>351</sup> Andererseits markiert das invektive Geschehen den queeren Subjektivationsprozess im Modus der Anrufung. Dabei spielen kontextgebundene oder auch freie kommunikative Deutungsmuster eine große Rolle. *„In jedem Falle dient das Invektive als*

---

<sup>346</sup> Kanzler, Katja/Scharlaj, Marina: Between Glamorous Patriotism and Reality-TV Aesthetics. Political Communication, Popular Culture, and the Invektive Turn in Trump’s United States and Putin’s Russia, in: Zeitschrift für Slavistik 62.2 (2017), S. 1-23.

<sup>347</sup> Sue, Derald Wing: Microaggressions in Everyday Life. Race, Gender, and Sexual Orientation. New Jersey 2010.

<sup>348</sup> Ellerbrock, Dagmar/Koch, Lars/Müller-Mall, Sabine/Münkler, Marina/Scharloth, Joachim/Schrage, Dominik/Schwerhoff, Gerd: Invektivität – Perspektiven eines neuen Forschungsprogramms in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Kulturwissenschaftliche Zeitschrift 1/2017, in:

<https://content.sciendo.com/view/journals/kwg/2/1/article-p2.xml?language=de> (abgerufen am 06.03.2021).

<sup>349</sup> Vgl. Graumann, Carl-Friedrich: Verbal Discrimination. A Neglected Chapter in the Social Psychology of Aggression, in: Journal for the Theory of Social Behaviour 28 (1998), S. 41-61.

<sup>350</sup> Ebd.

<sup>351</sup> I 3: „[...] du möchtest doch lieber ‘n Mädchen sein.“

*Produktionsmechanismus und Transmissionsriemen sozialer In- und Exklusionsprozesse und produziert damit soziale Hierarchien und Ordnungen.* <sup>352</sup>

*„Der Begriff der Invektivität macht also nicht nur den konflikthaft-polemogenen Charakter gesellschaftlicher Ordnungen sichtbar, sondern ermöglicht es auch zu erklären, wie invektive Akte das Soziale in seiner Konflikthaftigkeit emotional und performativ hervorbringen. Invektivität trägt [...] maßgeblich zur Produktion, Durchsetzung und Transformation spezifischer Dispositive und Ordnungen des Diskurses bei.“* <sup>353</sup>

Die Invektive als einen Prozess zu verstehen, welcher mehrdimensionale Dynamiken und Konfliktstufen entwickeln kann, ist Grundannahme dieses Kapitels. Der Prozess besitzt das Potenzial, einen Paradigmenwechsel, sprich einen gesellschaftlichen Wandel, einzuleiten, der *„wiederum dynamisierend, aber auch blockierend, sogar stabilisierend auf soziale Ordnungen wirken“* <sup>354</sup> kann. Böhme et al. nehmen sich diesbezüglich der Frage nach dem Verhältnis von Invektive und Wandel an. <sup>355</sup> Bezogen auf das System Schule ist empirisch zu untersuchen, inwiefern invektive Akte mit solch einem Paradigmenwechsel bzw. systemtheoretisch mit einer Veränderung (durch eine Perturbation) des Systems einhergehen.

Es ist evident, dass sich die Invektive in Wechselwirkung zu sozialen Dynamiken und kulturellen Kontexten befindet und sich damit in den jeweiligen Diskursen erfahrbar macht und einschreibt. Sie wird auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar, die zielgerichtet und persönlich sind, und reicht hin *„bis zu gesellschaftlichen Dispositiven und Konstellationen, deren sozial pejorisierende Kraft als Effekt einer strukturellen Wirkmacht erscheint“.* <sup>356</sup> Im Spektrum des Invektiven geht es stets um Akte nonverbaler oder verbaler Art, die in kommunikativer Form Bewertungen von Personen oder Gruppen vollziehen (I 1-7) und dazu *„geeignet sind, ihre soziale Position zu verändern, sie hervorzuheben und/oder zu diskriminieren und ggf. auszuschließen“.* <sup>357</sup> Eine in der Gesellschaft weit verbreitete Invektive wie „Schwuchtel“ oder „Transe“ <sup>358</sup> basiert zunächst auf kommunikativen Zuschreibungen von spezifischen

---

<sup>352</sup> Ebd.

<sup>353</sup> Ebd.

<sup>354</sup> Ebd.

<sup>355</sup> Vgl. Böhme, Hartmut/Bergemann, Lutz/Dönike, Martin/Schirrmeister, Albert/Toepfer, Georg/Walter, Marco/Weitbrecht, Julia: Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels. München 2012.

<sup>356</sup> Ellerbrock, Dagmar/Koch, Lars/Müller-Mall, Sabine/Münkler, Marina/Scharloth, Joachim/Schrage, Dominik/Schwerhoff, Gerd: Invektivität – Perspektiven eines neuen Forschungsprogramms in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Kulturwissenschaftliche Zeitschrift 1/2017, in:

<https://content.sciendo.com/view/journals/kwg/2/1/article-p2.xml?language=de> (abgerufen am 06.03.2021).

<sup>357</sup> Ebd.

<sup>358</sup> Vgl. Traber, Hannah: Verunglimpfung von Transmenschen (25.04.2016), in:

<https://www.tgns.ch/de/2016/04/verunglimpfung-von-transmenschen-bei-giacobbomueller/> (abgerufen am

Eigenschaften (I4, Reduktion auf Merkmal inter\*), die auf der Ebene der Pragmatik den Modus einer sozialen Interaktion bzw. Kommunikation einnehmen. Es sei hier an das Beispiel der Anrufung Althusers erinnert, in welcher – wenn auch nicht durch einen invektiven Akt – durch die Anrufung die Subjektkonstituierung initiiert wird.

Invektivität besitzt folglich das Potenzial, „*Ein- und Ausschlüsse, Asymmetrien und Grenzziehungen des Sicht- und Sagbaren diese Ordnungen [zu] bilden. [...] Gerade weil Invektivität aber nicht allein die Überschreitung sozialer Ordnung fasst, sondern als konstitutiver Aspekt von Ordnungsbildung zu verstehen ist, kommt ihr eine zentrale Bedeutung im Hinblick auf den grundsätzlich konflikthaften und polemogenen Charakter politischer und sozialer Ordnungen zu.*“<sup>359</sup> Georg Simmel arbeitete die Bedeutung des Kommunikativen für die Bildung des sozialen Gefüges bereits heraus.<sup>360</sup>

„*Das Invektive ist folgerichtig als ein kommunikativer Modus zu verstehen, in dem sich das konflikthafte Moment sozialer Ordnung performativ hervorbringt, dynamisiert oder transformiert.*“<sup>361</sup>

Vor allem geschlechtliche bzw. sexuelle Invektiven laden kommunikative Akte, gerade weil sie sich auf die Intimsphäre beziehen, oft emotional auf. Die damit einhergehende Konflikthafte der Äußerungen kann verschiedene Arten von Eskalationsebenen erreichen. Ob spontan oder strategisch-gezielt: Die Konflikte führen zu einem emotionalen Austausch mit vielseitigen Ausgängen (I 1,3,6,7) oftmals, und das zeigen empirische Studien zum Mobbing von queeren Kindern und Jugendlichen an Schulen, nicht zu Gunsten des nicht-binären Adressaten, an den sie gerichtet sind (I 1). Dabei spielen gruppenspezifische Prozesse insofern eine Rolle, als dass sie die Plattform der relationalen Anschlusskommunikationen bieten und den Ablauf erneut zur Rede stellen (I 1,3,5). Die Frage nach dem Modus Operandi der Invektive bezogen auf die entstehenden Wirkmechanismen ist genauso entscheidend. Queere Schmähungen können zunächst hinter dem Rücken der Zielpersonen, sprich außerhalb des Wahrnehmungsbereichs des Adressaten, stattfinden, bevor sie mit wachsender Dynamik

---

10.03.2021). Oder auch Osel, Johann: Homophobie in der Schule. „Schwuchtel“ geht flott über die Lippen (04.03.2013), in: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/homophobie-in-der-schule-schwuchtel-geht-flott-ueber-die-lippen-1.1614779> (abgerufen am 10.03.2021).

<sup>359</sup> Ebd.

<sup>360</sup> Bohnacker, Thorsten (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. Wiesbaden 2005, S. 83-96.

<sup>361</sup> Ellerbrock, Dagmar/Koch, Lars/Müller-Mall, Sabine/Münkler, Marina/Scharloth, Joachim/Schrage, Dominik/Schwerhoff, Gerd: Invektivität - Perspektiven eines neuen Forschungsprogramms in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Kulturwissenschaftliche Zeitschrift 1/2017 (28.02.2018), in: <https://content.sciendo.com/view/journals/kwg/2/1/article-p2.xml?language=de> (abgerufen am 06.03.2021).

aufgrund des normativen Gruppenkonsenses dann in Anwesenheit geäußert werden. Die jeweilige Operationalität findet bezogen auf das schulische Umfeld dominant im Klassenzimmer, aber auch außerhalb des Unterrichts statt, wo sie dem Zugriff der Lehrkraft entzogen ist.<sup>362</sup> Sprachliche Äußerungen stellen neben den vermittelten Inhalten zugleich auch Handlungen selbst dar. Diese Prämisse bildet die Grundlage der Sprechakttheorie seit Austin (1962)<sup>363</sup> und wurde u. a. von Jacques Derrida, Judith Butler und John Searle weiter fokussiert. Demnach stellen invektive Äußerungen aktive Veränderungen der Realität dar, welche konträr zu den Prinzipien der kommunikativen Rationalität von Jürgen Habermas stehen. Eine vernünftige Kommunikation im wechselseitigen Verständigungsmodus wird dadurch ausgeschlossen, denn die Normen der Sprache, die als zwischenmenschliches Verständigungsmittel soziale Interaktion erst ermöglicht, werden radikal unterbrochen.<sup>364</sup>

Althusser folgend können wir ebenso eine Korrelation zwischen dem Gelingen einer invektiven Adressierung und der Bestätigungspraxis postulieren. Die Annahme und Anerkennung der intendierten oder auch nicht intendierten Invektive lassen auf einen Souveränitätsverlust schließen, welche die Frage nach der Subjektivierung erneut zur Sprache bringen. Rollenzuschreibungen innerhalb dieses Sprechakts werden im Schema Täter-Opfer rasch vollzogen und bedingen nun den reaktiven Verlauf.

*„An die Stelle eines klassischen Handlungsmodells tritt in dieser praxeologischen Perspektive endgültig ein konflikt- und kontingenzsensibles Aushandlungsmodell, das den intentionalen Akt als Ausgangspunkt invektiver Adressierung relativiert. Der Begriff der Performativität ist hierfür insofern ein wichtiger Referenzpunkt, als er nicht nur an die Sprechakttheorie anschließt, sondern zugleich auch den körperlich habitualisierten, manchmal auch rituellen Charakter invektiver Kommunikation betont: Schimpfworte und Gesten sind oft in hohem Maße stereotypisiert, ebenso wie entsprechende Erwiderungs- und Überbietungshandlungen.“<sup>365</sup>*

Von da an bemühen sich beide Parteien darum, das verlorene Ansehen wiederherzustellen, wobei der Erfolg oder Misserfolg von der jeweiligen Situation und dem Kontext abhängig ist.

---

<sup>362</sup> Vgl. u. a. Jäger, Reinhold S./Fischer, Uwe/Riebel, Julia unter Mitarbeit von Fluck, Lisa: Mobbing bei Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer Online-Befragung. Zentrum für empirische pädagogische Forschung. Koblenz/Landau 2015, in: [http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/Mobbing\\_Schueler.pdf](http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/Mobbing_Schueler.pdf) (abgerufen am 10.03.2021).

<sup>363</sup> Vgl. Austin, John L.: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart 1972.

<sup>364</sup> Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. Main 1981.

<sup>365</sup> Ellerbrock, Dagmar/Koch, Lars/Müller-Mall, Sabine/Münkler, Marina/Scharloth, Joachim/Schrage, Dominik/Schwerhoff, Gerd: Invektivität - Perspektiven eines neuen Forschungsprogramms in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Kulturwissenschaftliche Zeitschrift 1/2017 (28.02.2018), in: <https://content.sciendo.com/view/journals/kwg/2/1/article-p2.xml?language=de> (abgerufen am 06.03.2021).

*„Keine Äußerung mithin ist als solche verletzend, entscheidend sind die jeweiligen Umstände, innerhalb derer eine invektive Äußerung als Ereignis wirksam wird.“<sup>366</sup> Gehen wir in den Bereich der menschlichen Intimsphäre, so ist auch von einer dynamisierenden Wirkung auszugehen. Die invektiven Akte befinden sich damit *„innerhalb eines Geflechts aus kulturellem Wissen, sozialer Normierung, medialer Speicherung und situativer Ermöglichung“<sup>367</sup>*, welches *„in den multidimensionalen Verweisungszusammenhang von Inszenierung, Aufführung, Korporalität und Wahrnehmung“<sup>368</sup>* eingebunden ist. Daraus lässt sich schließen, dass das kommunikative Machtgefüge nicht von vornherein fixiert ist, sondern als Resultat performativer Akte gesehen werden muss.*

Diese Darlegungen machen sehr deutlich, dass Invektivität auf komplexe Arrangements verweist, die vor allem aufgrund des Bildungsauftrags im schulischen Rahmen an gesellschaftlicher Größe zunehmen. Wenn es nun um die Vielfalt von Geschlecht geht, so gewinnt die Körperlichkeit von Kindern und Jugendlichen an Bedeutung. Sie wird gleichsam zum Konfliktgegenstand und Angriffsziel aus der eigenen Intimsphäre erhoben und in den öffentlichen Austragungsort transferiert. Damit ist der Körper von nun an Medium der invektiven Kommunikation mit Berufung auf die gesellschaftliche Norm, deren Spiegelbild ja die Schule ist. Die affektive Aufladung ergibt sich aus dem erhöhten Intimbereich des eigenen Körpers oder der sexuellen Orientierung im Stadium des Heranwachsens und der ohnehin schon als befremdlich empfundenen Reifung bzw. Veränderung des eigenen Körpers. *„Das Spektrum der in einem Invektiv-Geschehen zirkulierenden Emotionen und Affekte reicht dabei von Freude, Spaß und Heiterkeit bis hin zu Verzweiflung, Angst, Misstrauen, Scham und Wut. Die emotional-affektive Dimension kann dabei bewusst angesprochen und genutzt, unkontrolliert dynamisiert oder/und auch spontan erfahren werden.“<sup>369</sup>*

Es wird daher unumgänglich sein, die verschiedenen Dimensionen der Eskalationsdynamiken durch einen kurzen Einblick in die Sozialpsychologie zu erwähnen, um Emotionen, Wahrnehmungsmuster, Dynamisierung und Gruppenverhalten in die Betrachtungen der Sensibilisierungs- und Präventionsstrategien von Schulen einzubeziehen.

Die mit einer invektiven Äußerung einhergehenden Emotionen können in ihrer Unmittelbarkeit sehr vielseitig und unterschiedlich stark sein (I 1-7). Dies wurde in allen Interviews deutlich. Wut, Angst, Traurigkeit, aber auch Scham und Ohnmachtsgefühle werden nicht selten zum

---

<sup>366</sup> Ebd.

<sup>367</sup> Ebd.

<sup>368</sup> Ebd.

<sup>369</sup> Ebd.

Initiator weiterer Handlungen. Die Bloßstellungen bzw. Attacken in der Öffentlichkeit mobilisieren zusätzlich noch weitere unvorhergesehene Dynamiken der Eskalationsstufen. Die Sender oder auch Adressaten können sich bei entsprechender Verteilung gemeinsam gegen die Minderheit solidarisieren, um den Widerstand kollektiv zu äußern.<sup>370</sup> Die Erfahrungen des Protests in Verbindung mit den Konstellationen der Gruppen sind hierbei abermals entscheidend für weitere Auseinandersetzungen und die Wirkmächtigkeit der invektiven Praxis. Der Begriff „Public Shaming“ scheint diesbezüglich an Relevanz zu gewinnen.<sup>371</sup> Denn die Änderung der Geschlechtszugehörigkeit verläuft nicht privat (I 3,4,5,7), sie wird als offizieller Akt ins Zentrum des öffentlichen Lebens gerückt und verbleibt dort in verbalen und nonverbalen Akten als Konstante der schulischen Biographie. Schule als heteronormativer Raum nimmt als solche schon Bezug auf gesellschaftliche Normativitäten, die die Invektivität durch Differenzverfahren speisen. Die Schule sieht sich folglich vor die Aufgabe gestellt, der Diffamierung von Minderheiten und in Zukunft verstärkt den Schüler\*innen des dritten Geschlechts mit Formen der Anerkennung entgegenzuwirken und präventiv gegen invektive Handlungen vorzugehen. Ein reaktives Verhalten ist, und das wurde in den Ausführungen klar, notwendig, aber kann nicht Ziel der Implementierung sein (Abb. 8 u. 9). Butler (2006) folgend solle jede Art von Fremdzuschreibung als ein Akt der Gewalt angesehen werden<sup>372</sup> – zunächst aufgrund des Souveränitätsentzug des Individuums (I 3), welches über Definitionsgewalt über sich selbst verfügen sollte, und auch weil die Fremdbenennung selbst eine Subsummierung des Einzelnen unter eine Kategorie mit bestimmten Merkmalsausprägungen bedeutet.

*„Diese Gewalt freilich ist Bedingung der Möglichkeit des Sprechens und damit prinzipiell vorethisch, sie unterliegt aus analytischer Perspektive zunächst keiner moralischen Beurteilung. Allerdings gehen sozialphilosophische und kulturtheoretische Analysen in der Regel über die in diesem Sinn unvermeidliche Gewaltsamkeit sprachlicher Äußerungen hinaus; sie konstatieren gewaltbasierte Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und betten ihre Analysen häufiger in einen moralisch-normativen Diskurs ein. Aus dieser Perspektive ist sprachliche*

---

<sup>370</sup> I 1: „Und das führte dann dazu, dass die, dass einige aus der Klasse, eigentlich war's nur eine, dass die, äh, so 'ne Clique um sich, äh, um sich geschart hat und meine, meine Tochter also gnadenlos gemobbt hat. Das war wirklich ganz furchtbar.“

I 7: „Also wenn ich jetzt sozusagen, ja, wenn andere so gesagt haben, ja, nee, du bist irgendwie doof, die konnten das ja selber nicht beschreiben, ne, weil sie's... Sie haben's nicht wirklich entdeckt, aber sie konnten's nicht beschreiben. Ich war halt doof. Fertig. Und dann war ich eben irgendwie Opfer und ähm, da hat nicht wirklich irgendjemand eingegriffen. Das, äh, das war dann nur so bedingt, ne. Und wenn ich mich dann mal gewehrt habe, zurückgeschlagen habe, dann war ich, äh, sozusagen der, der prügelt, weil ich ja irgendwie... Ich wurde ja bis aufs Blut gereizt [...].“

<sup>371</sup> Ronson, Jon: So You've Been Publicly Shamed. London 2015.

<sup>372</sup> Butler, Judith: Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. Main 2006.

*Gewalt die Zuschreibung einer pejorisierten oder randständigen Subjektposition an eine Person bzw. die Angehörigen einer sozialen Gruppe.* <sup>373</sup>

Die psychologischen Abläufe, in deren Rahmen sich Verletzbarkeit kristallisiert, müssen gemeinsam mit der einhergehenden sozialen Verletzbarkeit des Körpers gesehen werden. Handlungsfähigkeit, Unterwerfung, Teilhabe spielen hier als weitere Effektstärken durch die Dependenz der Ankerkennung der Anderen mit hinein. Wichtig ist das Fazit, „*dass das Subjektsein des Einzelnen überhaupt erst durch die Sprache hervorgebracht wird und folgerichtig durch sie auch beschädigt, negiert und zerstört werden kann*“ <sup>374</sup>

Schulleitungen sehen Gewalt oft als materiell-physisch an und definieren ihre Interventionsstrategien dominant in diese Richtung. <sup>375</sup> Doch es soll hier deutlich gemacht worden sein, dass die Macht der Sprache in ihrer invektiven Ausprägung nicht davon zu trennen ist.

Der Einblick in die Sozialpsychologie soll auch, hier lediglich umrissen, die komplexen Geschehnisse von Invektivität und Coming-out in das Blickfeld des schulleiterischen Handelns im ganzen Komplex von Ursache und Wirkung rücken, um letzten Endes die Schule mit Achtsamkeit zu leiten und zu entwickeln.

#### **9.3.4.2 Soziale Wahrnehmung und Kausalattribution**

Die Funktion von Schemata wurde in den Kognitionswissenschaften reichlich diskutiert. Dabei verweisen die Autoren\*innen auf den für die menschliche Wahrnehmung wichtigen Ordnungs- und Sinnfaktor, welcher allen Akteuren des schulischen Lebens innewohnt. Wie werden nicht-binäre Menschen von Schüler\*innen und Personal wahrgenommen und welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Wahrnehmung für die schulische Dynamik? Die Umwelt mag oft chaotisch und mit Reizüberflutung vor allem im schulischen Alltag einhergehen. Umso

---

<sup>373</sup> Ellerbrock, Dagmar/Koch, Lars/Müller-Mall, Sabine/Münkler, Marina/Scharloth, Joachim/Schrage, Dominik/Schwerhoff, Gerd: Invektivität - Perspektiven eines neuen Forschungsprogramms in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Kulturwissenschaftliche Zeitschrift 1/2017 (28.02.2018), in: <https://content.sciendo.com/view/journals/kwg/2/1/article-p2.xml?language=de> (abgerufen am 06.03.2021).

<sup>374</sup> Krämer, Sybille/Koch, Elke (Hrsg.): Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. Berlin u. a. 2010, S. 41.

Differenzierter diskutiert werden kann dies besonders unter Berücksichtigung jüngerer Affekttheorien. Im Rahmen dieser Arbeit würde dieser Exkurs jedoch zu weit führen, weshalb an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen werden soll. Das rein sprachliche Zustandekommen des Subjekts ist in der Forschung nicht kritikfrei. Die Relevanz des Materiell-somatischen im Prozess der Subjektivierung kann ergänzende Schlüsse offerieren.

<sup>375</sup> Vgl. Schäfer, Mechthild/Korn, Stefan: Maßnahmen gegen die Gewalt an Schulen: Ein Bericht aus Deutschland 2002.

wichtiger ist es dann, die Dinge auf der Basis eigener Erfahrungen zu ordnen und die Wissenslücken somit zu schließen. Ohne den Einsatz von Schemata würden Verwirrung, Unerklärbarkeit, Unsicherheit den täglichen Ablauf begleiten. *„Kontinuität und die Fähigkeit, neue Erfahrungen mit unseren bestehenden Schemata in Verbindung zu bringen, sind so wichtig, dass Menschen, die diese Fähigkeit verlieren, sogar Schemata erfinden, wo es gar keine gibt.“*<sup>376</sup> Für die Fragestellung dieser Arbeit ist der Gebrauch von Schemata besonders bedeutsam, da die Einführung einer weiteren Geschlechterkategorie zunächst Irritationen und Verwirrung auslösen kann, vor allem durch die immer stärker zunehmende Ideologisierung dieser Thematik.<sup>377</sup> Die Aktivierung der bestehenden Schemata wird damit unumgänglich sein und es gilt nun zu überlegen, welche Sensibilisierungsmechanismen etabliert werden können, um das affirmative Potenzial freizulegen. Nehmen wir das Beispiel einer dritten Toilette in der Schule erneut zur Hand: Ein schüchterner, zierlicher und man möchte sagen feminin wirkender Junge benutzt diese Toilette während einer sehr überfüllten Pause. Die Mitschüler\*innen interpretieren diese Handlung auf der Grundlage ihrer festgelegten Schemata und fragen nach dem „warum?“. Die Wissenslücke wird im Sinne der Kausalattribution in einen sinnhaften Kontext gesetzt. Die möglichen Antwortmuster können lauten:

- Der feminine Junge ist gewiss bezogen auf das biologische Geschlecht, auf seine Geschlechtsidentität oder seine sexuelle Orientierung nicht-binär einzuordnen (internale Attribution).
- Der Junge musste dringend auf die Toilette und die anderen beiden Optionen waren mit zu langem Warten verbunden (externale Attribution).

Solange die eigenen Schemata korrekt sind, werden sie weiter gebraucht werden. Ein zusätzlicher Faktor für die Deutung verschiedener Situationen betrifft die Zugänglichkeit und das Priming. Schemata, die gedanklich im Vordergrund stehen, da sie bspw. kurz zuvor aufgegriffen und verinnerlicht wurden, steigern die Wahrscheinlichkeit der Nutzung bei der Beurteilung soziale Gegebenheiten.<sup>378</sup> Der Priming-Effekt wurde durch mehrere Studien wissenschaftlich belegt und findet in dieser Arbeit durch sein positives wie negatives Potenzial seine Erwähnung. Kürzlich gemachte Erfahrungen erhöhen die Zugänglichkeit eines Schemas. Das oft mehrdeutige Verhalten von Mitmenschen zu interpretieren, kann demnach durch das

---

<sup>376</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 65.

<sup>377</sup> I 3: „[...] dann wird auch so erwartet, okay, das ist dann, das sind dann Menschen, die sind dann irgendwie androgyn oder die sind dann genau zwischendrin zwischen irgendwie so binären Geschlechtern männlich und weiblich und dann gibt's irgendwie so genau in der Mitte [...].“

<sup>378</sup> Ebd., S. 67 f.

Priming beeinflusst werden. Wie gehen wir mit dem Jungen, der die dritte Toilette gebraucht, um, wenn in der Stunde zuvor das Thema Geschlechternonkonformität im Unterricht durch eine Lektüre, durch den Gebrauch von neutralen Pronomen etc. thematisiert wurde? Und wie würde die Sachlage aussehen, wenn zuvor Bilder von strikt binären Familien, Farben, Namen, etc. geprimed wurden? Zugänglichkeit und Anwendbarkeit sind dabei wichtige Voraussetzungen für die Wirksamkeit von Primes.<sup>379</sup> Die Schnelligkeit, mit der unbewusst und auch unbeabsichtigt Priming geschieht, darf keinesfalls außer Acht gelassen werden, denn sie bedingt das Urteil über andere Menschen (I 5,6,7). Die sich selbst erfüllenden Prophezeiungen schließen sich diesem Teil des kognitiven Apparats an und beweisen oft, dass sich Schemata Veränderungen gegenüber als sehr resistent zeigen. Die Erwartungen gegenüber dem oben genannten Jungen sind, dass er queere Eigenschaften besitzt. Der Umgang mit ihm wird nun unbewusst so gestaltet werden, dass diese Annahme bestätigt werden wird, bspw. durch das Deuten typisch „weiblicher“ Gestiken, Anspielungen, Äußerlichkeiten etc.<sup>380</sup> Die Frage nach dem „Warum?“ initiiert den Attributionsprozess, den bereits Fritz Heider (1958) als wesentlichen Teil der sozialen Wahrnehmung bestimmte. Eine als so grundsätzlich und natürlich empfundene Matrix wie die Geschlechterbinarität führt bei erlebten Irritationen zwangsläufig zu Erklärungs- und damit zu Einordnungsversuchen.<sup>381</sup> Das Ziel der vernünftigen Erklärung und der Benennung von Ursachen treibt die internale oder externale Attribution automatisiert im täglichen Leben voran. Die erbrachten zufriedenstellenden Schlussfolgerungen lassen uns Persönlichkeitsmerkmale und Gefühle anderer Menschen situationsbezogen erkennen und ihre Handlungen logisch einordnen. Dabei kann es selbstverständlich auch zu Fehlern kommen, die als fundamentale Attributionsfehler bezeichnet werden.<sup>382</sup> Es wird sich auch am oben genannten Beispiel die Tendenz erkennen lassen, *„das Ausmaß, wie stark das Verhalten der Menschen von internalen, dispositionsbezogenen Faktoren abhängt, zu überschätzen und die Rolle der situationsbezogenen Faktoren zu unterschätzen. [...] Die Tendenz, das menschliche Verhalten als Ausdruck von Dispositionen und Überzeugungen und nicht als von der Situation beeinflusst zu sehen, ist vielfach empirisch belegt worden.“*<sup>383</sup> Für die Schule bedeutet dies eine höhere Wahrscheinlichkeit von

---

<sup>379</sup> Ebd., S. 69.

<sup>380</sup> Vgl. Experiment von Robert Rosenthal und Lenore Jacobson (1968/1976), in: Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim 1976.

<sup>381</sup> I 3: *„[...] eine einzelne Lehrkraft hat sich dagegengestellt, den falschen Namen verwendet, das falsche Pronomen verwendet und sogar einmal in Abwesenheit der Schülerin sich sehr abfällig über das Gesamte geäußert [...]“*

<sup>382</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 118 f.

<sup>383</sup> Ebd., S. 119.

Zuschreibungen, invektiven Äußerungen und Eskalationsdynamiken, die aufgrund von reproduzierten Schemata, unbedachter Primes<sup>384</sup> und Attributionen verstärkt ihren Weg in den Alltag der Schüler\*innen finden werden. Ausgangspunkt ist dabei die Irritation bzw. die Wegnahme der einst bestehenden Ordnung der Heteronormativität, die den geschilderten Apparat in Gang setzt.

### 9.3.4.3 Selbsterkenntnis

Die Adoleszenz ist unbestritten eine Etappe des Selbstzweifels, der Selbstfindung und der Selbsterkenntnis. Die Einführung einer weiteren Geschlechterkategorie kann, wie bereits dargelegt, als Anrufung, als Angebot verstanden werden, die das einzelne Individuum zur Introspektion, aber auch zur Observation der Umwelt veranlasst. Die Frage nach der eigenen Geschlechtsidentität, sofern eindeutig biologisch definiert, stellt sich den meisten Kindern und Jugendlichen kaum. Körper und Empfinden werden oft als selbstverständliche Einheit betrachtet und solange es nicht zu einem Unwohlsein im Sinne der Wahrung eines positiven Selbstbildes kommt und dadurch eine kognitive Dissonanz entsteht, sozialisieren sie sich entsprechend den gesellschaftlichen Erwartungen. Zustände der Selbstaufmerksamkeit betreffen jedoch jeden Akteur, der die semiotischen Hinweise des Einbrechens der Geschlechterbinarität zu erkennen weiß. Die Diskrepanz zwischen dem eigenen Verhalten, also dem Umgang mit der Implementierung, und den eigenen Normen bzw. Werten wird alsbald in das Bewusstsein gerückt und ggf. auch ein Unbehagen auslösen.<sup>385</sup> Die Konfrontation mit den eigenen Normen und Werten durch die Selbstaufmerksamkeit kann vor allem in der Adoleszenz zu inneren Konflikten führen (I 5,7).<sup>386</sup> Oft versuchen Menschen, sich der Beschäftigung mit sich selbst zu entziehen, u. a. durch Alkoholmissbrauch, übermäßiges Essen etc.<sup>387</sup> „Selbstaufmerksamkeit ist besonders kontraproduktiv, wenn sie uns an unsere Fehler erinnert.“<sup>388</sup> Daher gilt es, bei den Schüler\*innen besonders viel Feingefühl im Umgang mit intimen Themen mitzubringen. Es lassen sich neben den Betroffenen auch Kinder und Jugendliche finden, die durch erschwerte äußere Bedingungen wie Armut, Flucht, Gewalt in

---

<sup>384</sup> I 5: „[...] dass es Filme gibt, die das Ganze auch total pervertieren [...].“

<sup>385</sup> Vgl. Duval, Thomas Shelley/Silvia, Paul J.: Self-awareness, propability of improvement, and the self-serving bias. *Journal of Personality and Social Psychology* 82 (2002), S. 49-61.

<sup>386</sup> I 5: „[...] dann kann's natürlich sein, dass Schülerinnen so wie ich, äh, dann im Unterricht sitzen, wissen, dass sie 'n XY-Chromosomensatz haben, aber weiblich aussehen und sich dann fragen, okay, welcher Teil von Freak bin ich denn jetzt.“

<sup>387</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: *Sozialpsychologie*. Hallbergmoos 2012, S. 148.

<sup>388</sup> Ebd., S. 148.

der Familie usw., innere Haltlosigkeit und Unsicherheit mit sich tragen und für die sich eine direkte Konfrontation mit dem eigenen Selbst und eine Forcierung zur Selbstaufmerksamkeit destruktiv entladen könnten. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang der Prozess der auf Gründen basierenden Einstellungsänderung.<sup>389</sup> Über die Gründe der eigenen Einstellungen genau nachzudenken, kann zur Einstellungsänderung führen, denn durch eine eingehende Analyse kann man u. U. erkennen, dass die Gründe nicht zu den eigenen Emotionen passen oder man sich die Überzeugung über das eigene Empfinden einredet. Dinge, die sich leicht in Worte zu fassen lassen, bekommen erhöhte Aufmerksamkeit bei der Analyse zugesprochen.<sup>390</sup> Dieser Umstand lässt das Aufbrechen der heteronormativen deutschen Sprache durch die Existenz queerer Identitäten eine ungünstigere Position einnehmen.<sup>391</sup> Die eigenen Einstellungen und Gefühle können in komplexen und mehrdeutigen Belangen anhand des Verhaltens erschlossen werden, so die Selbstwahrnehmungstheorie nach Bem (1972).<sup>392</sup> Diese ist bezogen auf die Impulse, die die Konfrontation mit der neuen Geschlechterkategorie an Schulen setzt, interessant. Kinder und Jugendliche befinden sich im Stadium der Adoleszenz stets in einem Unsicherheits- und Vulnerabilitätszustand, der von ihnen selbst durch Erfahrung und Entwicklung überwunden werden kann.<sup>393</sup> Das Evozieren des Nachdenkens über die eigene Geschlechtsidentität, eine Forderung, die davor nicht oder nur kaum der Fall war, kann die Unsicherheit ungewollt verstärken. Bem folgend kann das eigene Verhalten dann als Anhaltspunkt für die Erklärung der eigenen Emotionen herangezogen werden. Verhalte ich mich typisch männlich oder typisch weiblich?<sup>394</sup> Fühle ich mich in meinem Körper wohl? Passt dieses Verhalten zu meinem sexuellen Begehren? Um die Komplexität dieser Fragestellungen zu reduzieren, können die eigene Handlung, die Toilettenwahl, die Kleidungspräferenz,

---

<sup>389</sup> Vgl. ebd., S. 152.

<sup>390</sup> Ebd., S. 152.

<sup>391</sup> I 3: „[...] durch die Sprache, ähm, hat man schon auch 'ne, eigentlich 'ne ziemliche Macht. Ich kann so, mit einem Wort kann ich jemanden krass verletzen, aber ich kann auch alle möglichen Türen öffnen und zeigen, dass ich offen bin und weiß, dass es mehr als nur zwei Geschlechter gibt und so weiter.“

<sup>392</sup> Bem, Daryl J.: Self-perception theory, in: Berkowitz, Leonard (Hrsg.): *Advances in experimental social psychology* 6 (1972), S. 1-62.

<sup>393</sup> I 1: „[...] Äh, ich hab' in den ersten Jahren, weil Intergeschlechtlichkeit keine Rolle spielte, hm, zwar immer darüber nachgedacht, wie wird das werden, wenn's relevant ist, äh, zum Beispiel in der Pubertät. Das ist übrigens auch etwas, was meine Tochter heute sagt. Äh, äh, im, im Kleinkindalter spielt es eigentlich keine Rolle. [...] Und für, für, für Kinder und Jugendliche, die gerade, äh, diesen Übergang von der Kindheit dann zum Erwachsenensein in dieser Vorpubertät und in der Pubertät, die so, so sehr vulnerabel sind in der Zeit, die, äh, so sehr an sich selber zweifeln, äh, die, die da wirklich auch, äh, ein Umfeld brauchen, äh, was, was sie unterstützt und was ihnen hilft, sich selbst zu finden und auch ihren eigenen Weg zu finden gerade, wenn sie schwierige Voraussetzungen haben. Das gilt übrigens nicht nur für, für Interkinder.“

<sup>394</sup> I 7: „[...] Aber ich hab' das dann gelernt. Ich weiß jetzt nicht... So die Schultern nach vorne ziehen so, damit das dann nicht, äh, so entdeckt wird. Äh, weite Sachen tragen und so was alles. Äh, das sind so meine persönlichen Maßnahmen gewesen, [...].“

Gestiken etc. herangezogen werden. Simple Attributionsprinzipien werden bei der Suche nach logischen Schlussfolgerungen zur Erschließung der eigenen Gefühle erneut gebraucht.<sup>395</sup> Ebenso deuten wir Einstellungen bzw. allgemein Personeneigenschaften anderer Menschen.<sup>396</sup> Der Rückschluss „der Junge benutzt die dritte Toilette, weil er nicht der Norm entspricht“ wäre das Ergebnis einer internen Attribution. Warum man sich auf eine bestimmte Weise verhält, ist daher Kernfrage der Selbstwahrnehmung. Die Konflikträchtigkeit im Umgang mit Geschlechteridealen liegt auf der Hand. Klassische Genderrollen, vermittelt durch Umwelt und vor allem Medien, werden oft als Schemata und Orientierungsmuster herangezogen.<sup>397</sup> Das eigene Verhalten als nicht typisch männlich oder nicht typisch weiblich zu deuten, kann daher auf der Grundlage der Wahrung eines positiven Selbstbildes zur kognitiven Dissonanz<sup>398</sup> führen und eine ganze Kausalkette an Ursachen ins Gedächtnis rufen. Verhaltensänderung, Ignorieren, Verdrängung, Verzerrung und ebenso Veränderung des gesamten Wertesystems können Methoden sein, diese Dissonanz zu verringern.<sup>399</sup> Kristallisationspunkt der internen Attribution ist die oft mit Widerständen und Abneigung begleitete Frage „Bin ich queer?“. Selbsterkenntnis kann ebenso durch die Beobachtung anderer Menschen gelingen, indem wir uns miteinander vergleichen. Ein objektiver Maßstab existiert insoweit, als dass klassische Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Gesellschaft omnipräsent sind. Der aus dem Transgender-Diskurs stammende Begriff „Passing“ oder auch „living stealth“ sticht bei den Vergleichsmatrizen ins Auge. Bewusst werden demnach Merkmale des angestrebten Geschlechts hervorgehoben und ungewollte verborgen (I 5,7). Soziale Anpassung und die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls ist also inneres Bestreben des Menschen. Das Selbstkonzept wird folglich durch die Mitmenschen geprägt. Positive Erlebnisse im Umgang mit Mitmenschen können die Einstellungen bezogen auf bestimmte Themen ändern.<sup>400</sup> Auch wenn nicht explizit zur Sprache gebracht: Die Orientierung an normativen Idealen zur Gewinnung von Selbsterkenntnis ist deutlich spürbar.<sup>401</sup> Ob durch Schlussfolgerungen der

---

<sup>395</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 153.

<sup>396</sup> I 3: „*Und der hat mich vor der ganzen Klasse drauf angesprochen und gesagt, du möchtest doch lieber 'n Mädchen sein.*“

<sup>397</sup> I 3: „*[...] als würd's mich gar nicht geben, [...].*“

<sup>398</sup> Nach Leon Festinger (2012) wird das Gefühl des Unwohlseins, hervorgerufen durch eine Handlung, die nicht dem eigenen Selbstkonzept entspricht, als kognitive Dissonanz bezeichnet.

<sup>399</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 209.

<sup>400</sup> Ebd., S. 174.

<sup>401</sup> I 5: „*wo, äh, Schülerinnen und Schüler eben an Schulen, äh, sind und dann im Biounterricht sitzen und sich überhaupt nicht wohlfühlen, weil eben, ja, das alles sehr binär gedacht ist, äh, die Schaubilder sich seit fünfzig Jahren nicht verändert haben und äh, nach wie vor gesagt wird, dass eben dann, äh, Mann 'n XY-Chromosomensatz hat und 'ne Frau einen XX-Chromosomensatz und äh, dann kann's natürlich sein, dass*

Introspektion, Beobachtungen des eigenen oder des Verhaltens der Mitmenschen: Ein strenges Machtgefüge der binären Geschlechtermatrix umgibt den Selbsterkenntnisprozess der Kinder und Jugendlichen. Die möglichen Konsequenzen auf das Selbstwertgefühl der Betroffenen finden sich in vielen nationalen und internationalen Studien: *„In internationalen Studien ist gut belegt, dass queere Jugendliche im Vergleich zu heterosexuellen Teenagern ein stark erhöhtes Risiko für suizidales Verhalten aufweisen. [...] Die erhöhte Zahl an Suizidversuchen hänge nicht direkt mit der sexuellen Orientierung zusammen, sondern komme über indirekte Faktoren wie etwa Homophobie, Schikanen in der Schule oder fehlende Akzeptanz in der Familie zustande.“*<sup>402</sup> In einer 2014 in den USA vom National Center for Transgender Equality durchgeführten Studie kamen weitere Erkenntnisse zu Tage: *„Erschreckende 40 Prozent aller Transgender unternehmen einen Suizidversuch.“*<sup>403</sup> Aktuelle Studien aus Deutschland belegen die weitreichenden psychosozialen Folgen von trans\* Kindern und -Jugendlichen auf sehr eindringliche Weise.<sup>404</sup>

Der Entscheidungsprozess zum Outing und ebenso der der Annahme oder Verweigerung des Umfelds bedarf aufgrund seiner inhärenten Dissonanz einer genaueren Betrachtung. Meist tritt die Entscheidung zum Coming-out bei einem erhöhten Leidensdruck und einem anschließenden Abwägungsprozess des immanenten Schmerzempfindens des Betroffenen ein.<sup>405</sup> Jeder Entscheidungsprozess löst zunächst eine Dissonanz aus.<sup>406</sup> Der Wunsch, sich dauerhaft richtig entscheiden zu wollen, ohne das Gefühl von Reue zu empfinden, ist tief in der menschlichen Psyche verwurzelt. Die Nachentscheidungsdissonanz, also das Unwohlsein nach einer möglich falschen Entscheidung, wird durch die Gefährdung unseres positiven Selbstbildes verursacht.<sup>407</sup> Sobald die Entscheidung getroffen wurde, verringert sich das Dissonanzgefühl,

---

*Schülerinnen so wie ich, äh, dann im Unterricht sitzen, wissen, dass sie 'n XY-Chromosomensatz haben, aber weiblich aussehen und sich dann fragen, okay, welcher Teil von Freak bin ich denn jetzt“*

<sup>402</sup> Walther, Esther/Pucci-Meier, Lea: Mehr Wissen über Suizidversuche von LGBT-Jugendlichen (28.09.2020), in: <https://www.spectra-online.ch/de/spectra/news/Mehr%20Wissen%20%C3%BCber%20Suizidversuche%20von%20LGBT-Jugendlichen-868-29.html> (abgerufen am 23.03.2021).

<sup>403</sup> Herman, Jody L./Haas, Ann P./Rodgers, Philip L.: Suicide Attempts Among Transgender and Gender Non Conforming Adults. University of California 2014, in: <https://escholarship.org/uc/item/8xg8061f> (abgerufen am 02.12.2020).

<sup>404</sup> Vgl. Kummer, Merit: Problembeschreibung Transphobie. Über Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen und Auswirkungen und Bewältigungsstrategien, im Auftrag der Landeskoordination der Anti-Gewalt-Arbeit für Lesben und Schwule in NRW, 2011.

<sup>405</sup> I 3: *„[...] weil ich das andere nicht mehr aushalte, dann muss ich diesen Schritt gehen, weil ich nur dadurch, dass ich mich erkläre, das erreiche, dass andere mich dann auch so sehen und so ansprechen, wie es für mich passt [...]“*

<sup>406</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 209.

<sup>407</sup> Ebd.

denn Argumente zugunsten unserer Wahl bzw. der Handlungsweise werden gefunden und unterstützen auch auf Kosten einst bestehender Werte oder Normen die Einstellungen.<sup>408</sup> Damit können folglich die eigenen Normen und Werte im Entscheidungsprozess verändert werden. Für die Schüler\*innen, die sich zum dritten Geschlecht oder allgemein zu einem nicht-binären Dasein outen, bedeutet dies damit auch möglicherweise einen Wertewandel – ein Wandel, der im Kindes- und Jugendalter zusätzlich noch mit Fragilität und Unsicherheit einhergeht. Unterstützung und Halt finden die Betroffenen dann in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit in und außerhalb der Schule.

Doch der dargelegte Entscheidungsprozess betrifft auch diejenigen Schüler\*innen, die sich bewusst gegen eine Akzeptanz des Aufbrechens der heteronormativen Ordnung in der Schule stellen. Unsicherheit, Unwohlsein und Fragilität werden auch hier zu Begleiterscheinungen einer einst als selbstverständlich betrachteten biologischen und gesellschaftlichen Ordnung. Auch hier kann das Ergebnis die Absage an die „neue“ Ordnung lauten und ebenso eine Verstärkung der einst bestehenden erwirken. Damit geht vor allem ein erhöhter Grad an dominantem Widerstand, unterstützt durch das starke Machtgefälle zwischen beiden Ideologien, einher. Alle Akteure sind bewusst oder unbewusst von dieser subtilen oder auch direkten Anrufung und den damit einhergehenden inneren psychologischen und diskursiv-konstruktivistischen Prozessen betroffen. Vulnerabilität und Resilienz müssen folglich Teil der Betrachtung der Schulentwicklung werden und sowohl das affirmative als auch das subversive Potenzial vor Augen haben.

#### **9.3.4.4 Einstellungen und Einstellungsänderungen**

Die Einstellungen aller schulischen Akteure haben in hohem Maße Einfluss auf die Schulentwicklung auf sämtlichen Ebenen, denn sie bedingen die Strategie des Entwicklungsvorhabens und ebenso den Erfolg oder Misserfolg jeder gewünschten Maßnahme. *„Einstellungen sind, einfach ausgedrückt, Bewertungen von Menschen, Gegenständen oder Ideen.“*<sup>409</sup> Um den geäußerten Bedürfnissen (Abb. 6) betroffener Schüler\*innen nachkommen zu können, sind die sozialpsychologischen Grundlagen zu Einstellungen bedeutsam, denn sie bilden das Fundament pädagogischer Beziehungsarbeit. Dabei müssen wir das vielschichtige

---

<sup>408</sup> Ebd.

<sup>409</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 218.

Beziehungsgeflecht zwischen den verschiedenen schulischen Akteuren im Blick behalten (Lehrkräfte, Leitung, Eltern, Schüler\*innen, Externe). Daher sollen diese vor dem Hintergrund der Komplexität der Fragestellung in diesem Abschnitt Erwähnung finden. Einstellungen beeinflussen maßgeblich die Haltungen und Handlungen der Menschen gegenüber vielerlei Erscheinungen und Themen.<sup>410</sup> Kognitiv basierte Einstellungen basieren auf relevanten Fakten oder objektiven Feststellungen.<sup>411</sup> Sie können uns rational durch Argumente zugänglich gemacht werden und durch die logischen Schlussfolgerungen überzeugen. Anders dagegen fungieren die affektiv basierten Einstellungen, die durch ihre Verwurzelung im emotionalen Wertebereich ein hohes Maß an moralischen und/oder religiösen Überzeugungen mit sich bringen.<sup>412</sup> Oft sind politisch-gesellschaftlich aktuelle und kontroverse Themen mit solchen Einstellungen verknüpft und können eine starke emotionale Reaktion hervorrufen (I 3, S. 84). Als solches ist aktuell die Gender-Thematik zu sehen. Das individuelle Wertesystem kommt dabei zum Ausdruck und baut im Akt der Äußerung auf Reproduktion und Beständigkeit. Kritik wird auf Grundlage der Systemtheorie mit Ablehnung und Widerstand begegnet.<sup>413</sup> Es ist bedeutsam, welche Einstellungsarten im schulischen Raum existieren, denn sie bedingen die Art und Weise der Sensibilisierung und/oder Prävention. Die Genderthematik, und das zeigen aktuelle Medienbeiträge, ist verstärkt mit affektiven Einstellungen verknüpft. Das bedeutet konkret, dass ein Beeinflussungsversuch gleichzeitig das individuell bestehende Wertesystem angreift und dementsprechend mit emotionalen Reaktionen auf unterschiedlichen Ebenen zu rechnen ist.<sup>414</sup> Vorhaben der Bildungspolitik im Bereich „Bildung für Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt“<sup>415</sup> werden beobachtbar in Schulen sehr unreflektiert und fast schon

---

<sup>410</sup> I 3: „Und der hat mich vor der ganzen Klasse drauf angesprochen und gesagt, du möchtest doch lieber ‘n Mädchen sein. Und aus purer Angst, dass es noch schlimmer wird, weil das war sowieso zu dem Zeitpunkt schon nicht einfach, hab’ ich’s da zum allerersten Mal bewusst abgelehnt und gesagt, nee, was für ‘n Unsinn. Wie kommen Sie denn auf so was? Und der Lehrer hat nicht mit mir geredet! Er hat nicht mit meinen Eltern geredet! Er hat nicht vor der Klasse gesagt, und wenn’s so wäre, wär’s kein Problem und wenn’s Probleme gibt, komm’ zu mir. Ähm, er hat nichts getan und für mich wurde es tatsächlich noch schlimmer und so sollte es nicht sein, [...].“ Und I 5: „[...] je jünger die Leute sind, desto besser isses natürlich quasi, weil dann einfach diese Stigmatisierung in den Köpfen [...] nicht so groß ist.“

<sup>411</sup> Ebd.

<sup>412</sup> Ebd.

<sup>413</sup> I 5: „Also da mangelt es bis zum Schulamt, bis zu den einzelnen SchulleiterInnen, ähm, ja, mangelt halt einfach an Willen.“

<sup>414</sup> I 6: „[...] ich hatte auch einmal nicht ganz einfachen Fall von ‘ner Lehrkraft, die sich komplett gegen die Schule gestellt hat.“

<sup>415</sup> Antidiskriminierungsstelle des Bundes: Themen und Forschung. Wie thematisieren die Länder sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an den Schulen (04.12.2004), in: [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Sexuelle\\_Identitaet/Tipps\\_Bildungsbereich/02\\_Schule/laender/laender\\_node.html](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Sexuelle_Identitaet/Tipps_Bildungsbereich/02_Schule/laender/laender_node.html) (abgerufen am 01.04.2021).

zusammenhangslos umgesetzt. Dabei verweisen die obigen Darlegungen doch gerade auf die möglichen kontraproduktiven Folgen einer unbedachten und voreiligen Umsetzung.

Einstellungen können auf unterschiedlichen Ebenen bestehen. Explizite Einstellungen sind bewusst angenommene und immer wieder bekräftigte Bewertungen von unterschiedlichen Phänomenen. Implizite Einstellungen sind dagegen eher unterbewusste und schwer zu kontrollierende Wertungen, die entsprechende Handlungen nach sich ziehen. Homo- oder Transphobie bzw. allgemein Nichtbinärfeindlichkeit kann durch beiderlei Arten hervorgerufen werden. Bedeutsam ist auch, wie wir vor allem die impliziten Einstellungen erkennen. Besonders im Umgang oder allgemein in der Konfrontation mit dem Thema durch vielerlei Zeichen kann es zu verstärkter Nervosität, unbemerkten abfälligen Bemerkungen oder Gestiken, Distanz und Kälte zum Thema etc. kommen (I 1-7). Explizite Einstellungen erkennen wir normalerweise durch die direkte Erfahrbarkeit rasch. Es genügt daher nicht, zur Erfüllung der Vorgaben in diesem Bereich eine Unterrichtsstunde oder ein Projekt diesbezüglich zu halten und dann davon auszugehen, dass es jede\*r verstanden hat und sich fortan entsprechend tolerant verhält (Abb. 9, Stetigkeit). „*Wenn sich Einstellungen ändern, geschieht das oft als Reaktion auf einen sozialen Einfluss*“<sup>416</sup> – im positiven wie im negativen Sinne. Folglich spielen auch gruppensdynamische Prozesse eine große Rolle (Kap. 9.3.4.6). Einstellungsänderungen können der Sozialpsychologie zufolge durch vielerlei Methoden hervorgerufen werden. Deren Kenntnis ist für das professionelle Schulleitungshandeln (Abb. 7) entscheidend. Die persuasive Kommunikation dürfte dabei die von der Schule präferierte Methode sein, denn obgleich die Definition in der Forschung nicht einheitlich ist, zielt sie auf beide Ebenen der Einstellungsarten ab. Es werden also logisch-argumentative Inhalte einer Mitteilung (Rede, Vortrag, Werbespot etc.) mit einem emotionalen Anteil gekoppelt,<sup>417</sup> um somit mehrere Einstellungen anzusprechen. Der Yale-Ansatz<sup>418</sup> zur Einstellungsänderung kann an dieser Stelle für Lehrkraft und Leitung eine Unterstützung sein:

---

<sup>416</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 223.

<sup>417</sup> Fabrigar, Petty: The role of affective and cognitive bases of attitudes in susceptibility to affectively and cognitively based persuasion, in: Personality and Social Psychology Bulletin 25 (1999), S. 363–381.

<sup>418</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 225.

Kommunikationsbestandteile	Effektivitätssteigerung
<b>Quelle der Botschaft</b>	Glaubwürdigkeit durch Sachkenntnis bzw. auch Betroffenheit; Attraktivität (äußere Erscheinung oder persönliche Eigenschaften).
<b>Merkmale der Botschaft</b>	Botschaft soll nicht als Beeinflussungsversuch erscheinen; zweiseitige Botschaften wirken besser, wenn die Argumente zugunsten der anderen Seite passend widerlegt werden; Primacy-Effekt bei der Reihenfolge der Redenden beachten.
<b>Merkmale der Rezipienten</b>	Ein abgelenktes Publikum lässt sich besser überzeugen; eine Gruppe aus einem schwächeren Bildungsklientel ist einfacher zu überzeugen; ebenso Menschen mit einem mittleren Selbstwertgefühl; Menschen im Alter von 18-25 Jahren nehmen besonders leicht Eindrücke auf und sind daher besonders offen für Einstellungsänderungen.

**Abb. 14:** Der Yale-Ansatz. Eigene Darstellung nach Aronson/Wilson/Akert (2012).

Obgleich der Yale-Ansatz durch empirische Untersuchungen in der Forschung bestätigt wurde, ist er vor dem Hintergrund der Komplexität des Schullebens als trivial zu betrachten und kann nur als Unterstützung bei der Sensibilisierung im Unterricht herangezogen werden. Die Botschaft muss zu der Einstellungsart passen. Appelle an die Vernunft sind nur am effektivsten, wenn die Einstellung auch auf logischen Argumenten beruht. Entscheidend für Einstellungsänderungen ist die schulische Atmosphäre bzw. das Schulleben, die die Emotionen der Akteure vor Ort maßgeblich prägt (I 3,6). „Wenn sich Menschen in der Gegenwart eines Objekts gut fühlen, schließen sie daraus oft auf eine positive Einstellung, auch wenn die gute Stimmung von etwas anderem ausgelöst wurde.“<sup>419</sup>

---

<sup>419</sup> Ebd., S. 251.

Ein für die Schule passgenaues Handlungskonzept wird daher nahegelegt, welches im Umgang mit den Akteuren beachtet werden sollte (Abb. 10). Strategien des Sich-Widersetzens existieren dabei bei Lehrkräften sowie Eltern und Schüler\*innen und das wurde in den Interviews 1-7 deutlich belegt. Wachsamkeit und Achtsamkeit der Lehrkräfte, Umgang mit Gruppenzwängen und ein Verständnis gegenüber anderen Einstellungen sind wichtig, um die schulische Atmosphäre positiv und wertschätzend zu halten. Übereifrige Versuche der Implementierung können im Sinne der Reaktanztheorie zum Boomerang-Effekt führen. Wenn sich Schüler\*innen, Eltern oder auch Lehrkräfte in ihrer Entscheidungsfreiheit bedroht fühlen oder den Versuch einer Fremdsteuerung wahrnehmen, kann es zu heftigen Gegenreaktionen kommen (I 1,6,7). Hier ist folglich im hohen Maße Vorsicht geboten.

Das Verhalten der Akteure bei der Sichtbarmachung des dritten Geschlechts vorherzusagen, ist nicht leicht. Dennoch gibt es, wie bereits angedeutet, Hinweise und Potenziale, die bedacht werden können. Für die Vorhersage müssen die Einstellungen auch zugänglich sein. Die Stärke der Verbindung zwischen dem Objekt bzw. Thema und seiner Bewertung ist damit gemeint.<sup>420</sup> Eine gute Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung ist hierbei entscheidend.<sup>421</sup> Fortdauernde Gespräche, der persönliche Kontakt sowie individuelle Begleitung helfen, das spontane Verhalten vorherzusagen und Konflikten vorzubeugen. Einstellungen beruhen oft auch auf praktischen Erfahrungen,<sup>422</sup> die gemeinsam besprochen und aufgearbeitet werden sollten. Wir nähern uns bei dieser Forderung der Unterrichtsentwicklungsforschung, in welcher stets vor dem Hintergrund der Lernwirksamkeit auf die Wichtigkeit der individuellen Begleitung hingewiesen wird.<sup>423</sup> Deutlich schwieriger ist die Vorhersage des geplanten Verhaltens. Nach Ajzen (1985)<sup>424</sup> ist der beste Prädiktor die Absicht für das Verhalten, wenn die Zeit zur Überlegung dafür gegeben ist. Dabei wird die Intention von drei Faktoren bestimmt: a) Einstellung zum spezifischen Verhalten; b) subjektive Normen; c) wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Dieser Forschungsbestand lässt uns interessante Erkenntnisse darüber gewinnen, mit welchem Potenzial zu rechnen ist und wie die Schule präventiv einlenken kann.

---

<sup>420</sup> Ebd., S. 239.

<sup>421</sup> Vgl. u.a. Arnold, Rolf: Erziehung durch Beziehung. Plädoyer für einen Unterschied. Bern 2016

<sup>422</sup> Ebd., S. 239.

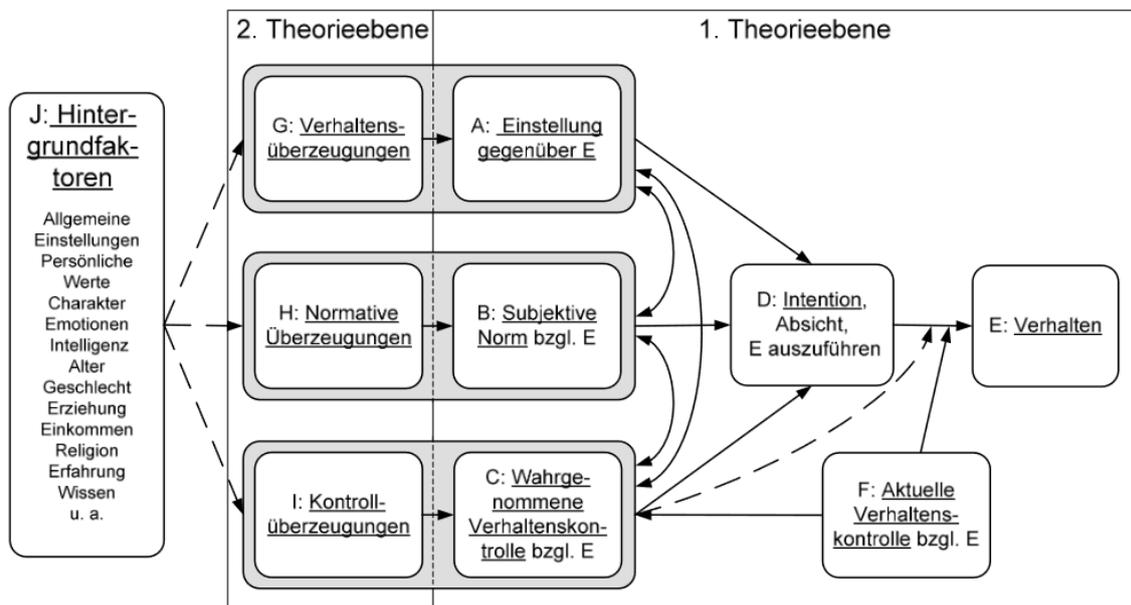
<sup>423</sup> Vgl. u. a. Hattie, John: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London 2009; Meyer, Hilbert: Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge, in: Pädagogik 10/03 (2003), S. 36-43.

<sup>424</sup> Ajzen, Icek: From intentions to actions. A theory of planned behavior, in: Kuhl, Julius/Beckmann, Jürgen (Hrsg.): Action control. From cognition to behavior. Heidelberg 1985, S. 11-39.

Das über Jahre modifizierte Modell von Ajzen (siehe Abb. 15) zeigt, dass die Einstellung zu einem Verhalten (A) wirkt, jedoch nicht direkt das Verhalten (E) bestimmt. Eine direkte Wirkung vollzieht sich auf die Intention (D). Dies ist das bewusste und überlegte Entscheiden einer Person für oder gegen eine Handlung. Diese Absicht gilt daher als wichtigster Vorhersageparameter für die Ausführung. Abhängig ist die Intention (D) neben der Einstellung auch von der sozialen Norm (B) – also von den Erwartungen wichtiger Bezugspersonen – und von der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle (C), sprich von den subjektiv wahrgenommenen Bedingungen der Ausführung einer Handlung.

Wenn es bspw. ein Schüler für legitim hielte, eine invektive Äußerung oder Handlung gegenüber einem anderen Mitschüler auszudrücken, da dieser aufgrund seiner Prägung (J) entsprechende Normen verinnerlicht (H, B), auch Einstellungen gegenüber dem geplanten Verhalten abgewogen hat (G, A) und eine geringe Verhaltenskontrolle (I, C) erkennt, wird die Wahrscheinlichkeit einer Ausführung steigen.

Es ist zu erkennen, dass die einzelnen Bestandteile des Modells sich gegenseitig beeinflussen und eine eindimensionale Präventions- und Interventionsstrategie keine nachhaltigen Ergebnisse bringen würde.



**Abb. 15:** Die Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (2006a) ergänzt um die Hintergrundfaktoren (Ajzen 2005).<sup>425</sup>

<sup>425</sup> Aus: Graf, Dittmar: Theorie des geplanten Verhaltens (2017), in: <https://www.researchgate.net/publication/226044306> (abgerufen am 01.04.2021).

Für die Schule ergeben sich aus diesem Ansatz gleich mehrere Arbeitsfelder. Zum einen ist die unabdingbare Obligation zu erkennen, über die Einstellungen der Schüler\*innen Bescheid zu wissen, um eine entsprechende Vorhersage über das Verhalten machen zu können. Zum anderen muss sich die Schule eine Strategie zur Einstellungsänderung überlegen, in welcher sie klar Ziele und Problemfelder benennt und die Akteure entsprechend fortbildet und sensibilisiert (Abb. 8). Über diesen Weg der Einstellung können dann letzten Endes auch die genannten Bedürfnisse in Abb. 6 erzielt werden. Die Bedeutsamkeit des Drei-Wege-Modells nach Rolff (2012)<sup>426</sup> wird hier noch eingehender hervorgehoben. Schulentwicklung muss zwangsläufig auf allen Ebenen greifen, um nachhaltig und wirksam sein zu können.

#### 9.3.4.5 Konformität und soziale Kategorisierung

Das Bestreben, sich konform zu einer Gruppe zu verhalten, ist tief in die Soziologie des Menschen eingeschrieben. In den Interviews wurde dieses Bestreben durch die bewusste Camouflage der inter\* Schüler\*innen erkennbar. Beim Outing-Prozess, wenn es sowohl um Selbstbehauptung als auch um Eigen- und Fremdakzeptanz geht, spielt die Konformität daher eine große Rolle, denn sie bedingt Erfolg- oder Misserfolg, Inklusion oder Exklusion, Sein oder eben Nichtsein.<sup>427</sup> Vor allem im schulischen Raum versuchen Menschen stetig, einander dazu zu bewegen, etwas zu tun, was sie wollen. Direkte Aufforderungen oder subtile Hinweise erweisen sich hier als sichtbare Indikatoren dieser Überzeugungsarbeit.<sup>428</sup> *„Die massivste Form sozialen Einflusses bringt Gehorsam hervor, und dazu kommt es, wenn eine Autoritätsperson einen Befehl erteilt.“*<sup>429</sup> Die strikt hierarchische Ordnung der Institution Schule schreibt den Akteuren bereits ein vorgegebenes Set an Rechten und Pflichten, an Nähe und Distanz, an Kontrolle und Erwartungen zu. Doch Schule ist immer zugleich ein Abbild gesellschaftlicher Erwartungen und Entwicklungen. Damit fließt die Konformität in doppelter Hinsicht in das Schulleben ein. *„Konformität liegt dann vor, wenn Menschen ihr Verhalten aufgrund des*

---

<sup>426</sup> Rolff, Hans-Günter: Grundlagen der Schulentwicklung, in: Buhren, Claus G./Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim 2012, S. 12 ff.

<sup>427</sup> I 1: *„[...] ja, ich hab’ ‘ne Auffälligkeit, sehe anders aus als andere, aber wo ist das Problem? Und das hab’ ich nicht geschafft.“*

<sup>428</sup> I 7: *„Also einfach, weil’s immer darum ging so, ja, die Jungs machen das, die Mädchen machen das. Erst, wo es sich dann langsam anfing, aufzulösen, wo ich dann sozusagen mehr für mich sein konnte, ging das alles ‘n bisschen besser.“*

<sup>429</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 259.

*realen (oder vermeintlichen) Einflusses anderer ändern.*<sup>430</sup> Die Gründe hierfür können der informationelle oder der normative soziale Einfluss sein. Vor allem in Situationen verstärkter Unsicherheit bzw. Mehrdeutigkeit sucht der Mensch instinktiv nach Möglichkeiten der Orientierung und Informationsaneignung, indem er das Verhalten der Mitmenschen beobachtet und daraus sein eigenes, nun als korrekt empfundenes Handeln ableitet (I 3). Auf diese Weise gewinnt er an privater Akzeptanz und wird von dem überzeugt, was andere Personen tun oder sagen. Das heteronormative System sichtbar aufzubrechen, mag solch ein Unsicherheitsmoment darstellen. Die unmittelbaren Informationsquellen, die nun als Orientierung herangezogen werden, sind vor allem das Elternhaus bzw. die Peergroup, die Medien und die Lehrkräfte<sup>431</sup> – drei Quellen also, die nicht unmittelbar durch die Schule beeinflusst werden können. Es ist evident, dass vor allem Medien sich binärer Stereotype bedienen und somit massiv in die Orientierungsmuster der Menschen eingreifen.<sup>432</sup> Besonders in Krisensituationen ist der Mensch verstärkt auf diese Orientierung angewiesen, weshalb nicht selten die Expertise von Fachkräften als akzeptierte Autorität zu einem bestimmten Thema aufgesucht wird.<sup>433</sup> Hinzu kommt der normativ soziale Einfluss mit dem grundlegenden Bedürfnis, akzeptiert werden zu wollen. Dieser wird vor allem wirksam, wenn das eigene Verhalten zu Gunsten der Gruppe geändert wird – mit dem Ziel sich anzupassen, um ein Teil der Gruppe mit entsprechender Rangfolge und partizipativen Rechten bleiben zu können. Den Normen bzw. Regeln dieser Wunschgruppe wird sich gefügt, was jedoch nicht zur privaten Akzeptanz selbst führt, sondern zu einer öffentlichen Compliance.<sup>434</sup> Soziale Anerkennung ist dem Menschen und vor allem Kindern und Jugendlichen wichtig, um Teilhabe am gesellschaftlichen und Gruppengeschehen leisten zu dürfen. Widerstand gegen diese normativen sozialen Einflüsse würde Ausgrenzung, Ächtung und Invektivität zur Folge haben. Der normativ soziale Einfluss erscheint für die Schüler\*innen deshalb omnipräsent. Essgewohnheiten, Freizeitaktivitäten, Erscheinungsbild etc. sind sichtbare Indikatoren der Konformität geworden. Vor allem in Bezug auf die idealen Körperbilder der Geschlechter legen diese Einflüsse den enormen soziokulturellen Druck offen. Idealbilder von Männlich- bzw. Weiblichkeit haben sich über die Jahre massiv verändert, doch die Konsequenzen blieben

---

<sup>430</sup> Ebd., S. 303.

<sup>431</sup> Vgl. SINUS-Jugendstudie 2016, in: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-12533-2.pdf> (abgerufen am 03.04.2021).

<sup>432</sup> I 5: „Beim Fachbereich Trans, da, find’ ich, sieht man’s noch krasser irgendwie, äh, dass es Filme gibt, die das Ganze auch total pervertieren, das Phänomen (irgendwie so), äh, wo man denkt, wer sucht sich diesen Film jetzt für den Unterricht raus, [...].“

<sup>433</sup> Ebd., S. 303.

<sup>434</sup> Ebd., S. 303.

dieselben: Die Wahrnehmung des eigenen und fremden Körpers wird bei entsprechend großem normativem Einfluss (Orientierung am Ideal) mit negativen Emotionen verbunden.<sup>435</sup> Gleiches gilt für typisch männliche und weibliche Handlungen, Kleider, Lebensentwürfe etc. Die Frage, wann sich Menschen diesem normativen sozialen Einfluss beugen, kann u. a. durch die Social-Impact-Theorie nach Bibb Latané (1981) beantwortet werden.<sup>436</sup> Nach dieser geht die Zunahme der Konformität mit der Stärke (Wichtigkeit) der Gruppe und deren Unmittelbarkeit (Nähe räumlich und zeitlich) einher. „*Wir passen uns eher an, wenn uns die Gruppe wichtig ist, wenn sich die Gruppenmitglieder hinsichtlich ihrer Auffassung und Verhaltensweisen einig sind, wenn die Gruppe drei oder mehr Mitglieder hat*“.<sup>437</sup> Elias Canetti verwies ebenso in seinem bedeutenden philosophischen Werk *Masse und Macht* auf die vielfältigen Massenphänomene und die Bedeutsamkeit von Befehlen für den Konformitätserhalt.<sup>438</sup> Der Einfluss von Minderheiten kann unter Beibehaltung konsistenter Ansichten ebenso erfolgreich sein.<sup>439</sup> Die Förderung wünschenswerter Verhaltensweisen im schulischen Alltag kann auf Grundlage dieser Erkenntnisse bewerkstelligt werden.

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass Kinder und Jugendliche in Situationen der Mehrdeutigkeit auf das Verhalten anderer blicken und ebenso unter normativ sozialen Einflüssen stehen. Sofern wir uns nicht im subkulturellen Raum der queeren Szene bewegen, kann von einem Überhang heteronormativer Verhaltensweisen, Idealen, Einstellungen und Erwartungen ausgegangen werden, welche den soziokulturellen Druck und damit auch die psychosoziale Dynamik erhöhen. Inter\* Kindern und -Jugendlichen ein sicheres Outing im schulischen Raum ermöglichen zu wollen, gewinnt vor dem Hintergrund der Konformität weiteres subversives oder affirmatives Potenzial. Die Selbstwahrnehmung des eigenen Körpers in der Betrachtung der Gruppe und der Öffentlichkeit zu erleben, spiegelt nur einen Teil dieser Komplexität wider. Der Wunsch nach Akzeptanz und Teilhabe an der Gruppe (Abb. 6) gewährleistet im gewissen Sinne das soziale Lernen. So ist sich folglich sowohl der Einflussfaktoren als auch der Chancen und Risiken des Coming-out-Prozesses bewusstzuwerden. Die Furcht vor Ausgrenzung, Verletzungen, Beschämungen im Kindesalter

---

<sup>435</sup> Ebd., S. 279.

<sup>436</sup> Latané, Bibb: The psychology of social impact. *American Psychologist* 36 (1981), S. 343-356.

<sup>437</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: *Sozialpsychologie*. Hallbergmoos 2012, S. 304.

<sup>438</sup> Canetti, Elias: *Masse und Macht*. Frankfurt a. Main 1980

<sup>439</sup> Ebd., S. 304.

wiegt schwer<sup>440</sup> und kann als treibender Motivator für die Beibehaltung der Camouflage betrachtet werden.

#### 9.3.4.6 Gruppenprozesse

Der Abschnitt zur Konformität leitet aufgrund der sozialen Einflüsse direkt zu den Mechanismen der Gruppendynamik über. Der Drang, sich einer sozialen Gruppe anzuschließen, erfüllt zahlreiche Grundbedürfnisse der Menschen<sup>441</sup> und trat in den Interviews deutlich zum Vorschein (I 5,7). Das Zusammengehörigkeitsempfinden wurde dabei von zahlreichen Studien in seiner Wichtigkeit belegt. Wie bereits oben dargelegt, dienen Gruppen auch als Informationsquelle über die sozialen Erwartungen und Normen und tragen daher einen maßgeblichen Teil zur sozialen Identität bei.<sup>442</sup> Ausgrenzungen und Ablehnungen durch Gruppen führen zu Verletzungen und weiteren negativen Erlebnissen.<sup>443</sup> Durch die gemeinsame Interaktion erfüllen die Mitglieder Gruppenbedürfnisse und gemeinsame Gruppenziele und sind insofern interdependent.<sup>444</sup> „*Alle Gruppen machen Annahmen über die Eigenart der sozialen Welt und verschaffen uns eine Brille, durch die wir die Welt und unseren Platz darin sehen können.*“<sup>445</sup> Dabei besteht meist bezogen auf Alter, Geschlecht, Einstellungen etc. eine Homogenität in der Gruppenzusammensetzung. Die sozialen Normen der Gruppe sind klar definiert und als Erwartungskriterium festgelegt (Kleidung, Einstellung, Verhalten etc.). Ebenso verfügen Gruppen über klar definierte soziale Rollen und rollendynamische Positionen, d. h., gruppenintern existieren klare Verhaltenserwartungen gegenüber den einzelnen Individuen. Die Einhaltung führt zu Beständigkeit und damit auch zur Zufriedenheit der Mitglieder, wobei Rollenverletzungen zu leichten bis schweren Konsequenzen führen, wie durch die Aussagen der Betroffenen in den Interviews deutlich wurde.<sup>446</sup> Auch das

---

<sup>440</sup> Vgl. u. a. Blatt, Martina: Studie. Davor haben Kinder Angst (21.12.2019), in: <https://www.pro-medienmagazin.de/davor-haben-kinder-angst/> (abgerufen am 04.04.2021).

<sup>441</sup> Vgl. u. a. Baumeister, Roy F./Leary, Mark R.: The need to belong. Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation, in: *Psychological Bulletin* 117 (1995) S. 497-529.

<sup>442</sup> I 5: „*Ich wusste eben, dass mein Körper anders ist. Ähm, mir wurde aber auch, äh, gleichzeitig durch, äh, ÄrztInnen und äh, die Gesellschaft eher suggeriert, dass es eher was ist, worüber man nicht spricht. [...] ich hab' halt auch 'n sehr gutes Passing als Frau quasi, musste mich auch nie groß erklären, äh, hab' aber dennoch auch die Frage, ja, wie sieht 'n das aus bei dir mit der Periode, äh, geantwortet, ja, hab' ich schon, obwohl ich sie halt nicht habe.*“

<sup>443</sup> I 1: „*Und das führte dann dazu, dass die, dass einige aus der Klasse, eigentlich war's nur eine, dass die, äh, so 'ne Clique um sich, äh, um sich geschart hat und meine, meine Tochter also gnadenlos gemobbt hat. Das war wirklich ganz furchtbar.*“

<sup>444</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: *Sozialpsychologie*. Hallbergmoos 2012, S. 311.

<sup>445</sup> Ebd.

<sup>446</sup> I 3: „*Dann kann ich ihr auch gleich 'n Opferschild umhängen.*“

Wohlbefinden kostet seinen Preis: „Menschen können sich so stark in eine Rolle einfinden, dass ihre persönliche Identität und ihre Persönlichkeit verloren gehen.“<sup>447</sup> Gruppenkohäsion lässt die Gruppe folglich starke Dynamiken entwickeln, die Einfluss auf den Kontakt, die Zielorientierung, den Zusammenhalt, die Zugehörigkeit und die Entscheidungen haben. „Gruppenpolarisierung veranlasst Gruppen, Entscheidungen zu treffen, die extremer ausfallen, als es der ursprünglichen Neigung ihrer Mitglieder entspricht: Diese Gruppenentscheidungen können risikoreicher oder umsichtiger sein, je nachdem, welche Haltung die Gruppe favorisiert.“<sup>448</sup> Für den Umgang mit Geschlechterdiversität kann aufgrund der grundsätzlich starken Polarisationskraft von extremeren Haltungen und Entscheidungen der Gruppen ausgegangen werden. Auch ist im Blick zu behalten, dass sich Individuen vor dem Coming-out eventuell bereits in einer Gruppe befinden und sich durch ihre Rollenverletzung, gleichsam durch Mehrdeutigkeit und Verständnislosigkeit, nun der Ausgrenzung stellen müssen. Das Wegfallen der sozialen Einbindung durch die Gruppe kann als schwerwiegender Faktor in der sozial-emotionalen, aber auch kognitiven Entwicklung gesehen werden,<sup>449</sup> insbesondere vor dem Hintergrund der relativen Stabilität dieser sozialen Position im Verlauf der Schulzeit.<sup>450</sup>

Die Wahrscheinlichkeit, einen weiteren Anschluss an eine neue Gruppe zu finden, mag vor dem Hintergrund der bestehenden heteronormativen Ordnung, der schulischen Rollenstabilität des Einzelnen und der Unterrepräsentanz von queeren Schüler\*innen bzw. Lehrkräften gering erscheinen.<sup>451</sup> Für die Schule ist der Blick auf die Gruppenbildungen deshalb entscheidend. Dabei gilt es, auch die Klasse als eine eigenständige Gruppe wahrzunehmen.<sup>452</sup> Die Konfliktintervention bzw. -lösung, sofern der Konflikt von den Lehrkräften überhaupt erkannt wird, muss im Hinblick auf die Gruppendynamik verstanden werden. Die Homogenität der Gruppe wird durch das Coming-out aufgebrochen, was eine Störung der Rollen, Ziele, Erwartungen, Haltungen und Ordnungen mit sich bringt. Als Lehrkräfte müssen wir u. U. mit

---

<sup>447</sup> Siehe hierzu das Stanford-Prison-Experiment von Philip Zimbardo (1971).

<sup>448</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 345.

<sup>449</sup> Petillon, Hanns: Soziale Beziehungen in der Schulklasse. Weinheim 1980.

<sup>450</sup> Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden 2005.

<sup>451</sup> I 7: „„Es war schon sehr sehr schwierig für mich alles grundsätzlich, weil ich ja immer das Gefühl gekriegt habe, ich mach’ was falsch. Irgendwie ist nicht richtig an mir und äh, ich wurde ja dann auch gar nicht integriert.“

<sup>452</sup> Jonkmann, Kathrin: Soziale Dynamik im Klassenzimmer: Person- und Kontextperspektiven auf Dominanz und Affiliation in der Adoleszenz. Dissertation FU Berlin. Berlin 2009, in: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000006837/Jonkmann\\_Dissertation.pdf?hosts](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000006837/Jonkmann_Dissertation.pdf?hosts) (abgerufen am 06.11.2020).

unvereinbaren Zielen hantieren, die nicht immer im Sinne des Konfliktmanagements zu einer für alle Beteiligten zufriedenstellenden Lösung gelangen. Der Einsatz von drohenden Floskeln zur Konfliktlösung lässt diese nachweislich eher eskalieren.<sup>453</sup> Ebenso wird der Faktor der Kommunikation meist in solchen Fällen überschätzt: „*Kommunikation löst Konflikte nur dann, wenn sie Vertrauen fördert.*“<sup>454</sup> Die Suche nach einer integrativen Lösung ist bei den Verhandlungen deshalb ein wichtiges Ziel. Auf die Sozialdynamiken der Schulklasse und ebenso die Strategien des Konfliktmanagements einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, jedoch sei an dieser Stelle auf die Bedeutsamkeit vertrauensbildender Maßnahmen bei der Konfliktprävention und -lösung hingewiesen.

Zusammenfassend soll die Schule bei diesem Vorhaben idealerweise das Ziel verfolgen, alle Akteure für die Geschlechterthematik zu sensibilisieren, um bereits die Haltung bzw. die sozialen Normen der Gruppen wirksam zu prägen und empfänglich für ein potenzielles Coming-out und damit für den Umgang mit den betroffenen Schüler\*innen zu machen.

#### **9.3.4.7 Aggression**

Es wurde bereits an mehreren Stellen erwähnt, dass dieses Thema aufgrund seiner Intimität, seines Eingriffs in die feste heteronormative Ordnung und seiner stark politischen Ideologisierung emotional aufgeladen ist. Es erscheint daher nur allzu verständlich, sich weiteren präventiven Maßnahmen zu widmen, die vor allem seelische und körperliche Verletzungen betreffen.

„*Aggression ist absichtsvolles Handeln mit dem Ziel, einer anderen Person körperlichen oder psychischen Schmerz zuzufügen.*“<sup>455</sup> Ursache dieser möglichen Aggression bezogen auf das dritte Geschlecht kann hier in der Politik der Homo-, Trans- oder Inter\*phobie zu finden sein.<sup>456</sup> Grund dieser Feindseligkeiten sind abermals Einstellungen, die mit Vorurteilen, Abneigungen und anderen negativen Markern behaftet sind. Zu den Ausdrucksformen der Homophobie gibt es bereits zahlreiche Artikel, die das Phänomen soziokulturell und psychologisch entschlüsseln. Es sei in diesem Gliederungspunkt deshalb auf einen weiteren, weniger bearbeiteten Aspekt der Soziologie der Trans- und Inter\*phobie verwiesen. Beide Formen drücken sich durch das

---

<sup>453</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 345.

<sup>454</sup> Ebd., S. 346.

<sup>455</sup> Ebd., S. 466.

<sup>456</sup> I 6: „[...] es kommen tatsächlich auch teilweise SchülerInnen zu uns, weil sie an anderen Schulen eben als queere Personen keine guten Erfahrungen gemacht haben.“

Aberkennen der individuellen Geschlechtsidentität auf der Grundlage biologischer Determinanten und Prädispositionen aus. Dabei kann die Heftigkeit der Aggression gerade nachweislich hier bis zum Mord zunehmen.<sup>457</sup> Internalisierte Trans- oder Inter\*feindlichkeit kann unter Berücksichtigung kultureller Faktoren ein hemmender Mechanismus bei der Implementierung des dritten Geschlechts an Schulen sein.<sup>458</sup> Die verbal oder nonverbal gewaltsamen Entladungen müssen deshalb in den Fokus schulleiterischen Handelns gerückt werden und sind insofern von der Invektive abzugrenzen, als dass es sich bei der Aggression nicht um Zeichen mit beleidigendem Charakter handelt, sondern um einen gezielten Angriff – ein bewusst feindseliges Verhalten mit dem Ziel, einer anderen Person Schaden zuzufügen (I 1,7).<sup>459</sup> Es existieren in der Forschung vielerlei psychologische Erklärungsmodelle zur Ursache von Aggressionen und sie spiegeln damit die polykausale Komplexität des Themas wider.<sup>460</sup>

Nach der Frustrationstheorie entstehen Aggressionen immer dort, wo Frustration von außen hervorgerufen wird.<sup>461</sup> Die aggressive Handlung ist demnach als Entladung angespannter Energie zu sehen. Das belegen auch die Interviewinhalte 1, 3, 7. Im Kontext der Diskurs- und Gendertheorie würden also ein Aufbrechen der heteronormativen Ordnung und damit evozierte Unsicherheitsgefühle zu einer hohen Frustration führen, da das Machtgefüge und das „natürliche“ Fundament der Diskurse entmachtet und isoliert wird. Die Wahrscheinlichkeit zu einer aggressiven Handlung wird demnach erhöht. „*Wenn Menschen Schmerz, Unwohlsein und Hitze empfinden, neigen sie sehr viel stärker dazu, aggressiv zu handeln.*“<sup>462</sup> Gegen diesen Ansatz spricht jedoch die Lerntheorie, die Aggression als Lernprozess decodiert. Menschen lernen dabei durch unterschiedliche Lernprozesse wie beim klassischen Konditionieren nach Iwan Petrowitsch Pawlow oder dem operanten Konditionieren nach B. F. Skinner. Schule als zentralen Ort von Sozialisation von Kindern und Jugendlichen zu begreifen, liefert folglich auch hier wichtige Erkenntnisse, wenn es um das soziale Lernen durch Beobachtung und Nachahmung geht. Sollten aggressive Akte zum Erfolg führen, dann wird dieses Verhalten stets

---

<sup>457</sup> Steffen, Tilmann: Trans-Menschen: Unter Kollegen im falschen Körper. Die Zeit (22.12.2010), in: [https://www.zeit.de/karriere/beruf/2010-12/diskriminierung-trans-personen-antidiskriminierungsstelle/komplettansicht?utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fde.wikipedia.org%2F](https://www.zeit.de/karriere/beruf/2010-12/diskriminierung-trans-personen-antidiskriminierungsstelle/komplettansicht?utm_referrer=https%3A%2F%2Fde.wikipedia.org%2F) (abgerufen am 07.04.2021).

<sup>458</sup> I 5: „[...] je jünger die Leute sind, desto besser isse natürlich quasi, weil dann einfach diese Stigmatisierung in den Köpfen [...] nicht so groß ist.“

<sup>459</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 433 ff.

<sup>460</sup> Sicherlich ist der angelernte negative Umgang mit queeren Themen aus dem Elternhaus, etwa aus kulturellen oder religiösen Gründen ein weiterer bedeutender Aspekt.

<sup>461</sup> Lack, Helga: Mobbing-Ursachen und Theorien. Darmstadt 2015, in: Hochschule Darmstadt/University of Applied Sciences. URL: <<https://sozarb.h-da.de/en/institute-veranstaltungen/stoppt-die-mobber/belastungen/mobbing/mobbing-ursachen-und-theorien/?type=97>> (abgerufen am 27.07.2020).

<sup>462</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 466.

erneut angewandt und dadurch gefestigt werden.<sup>463</sup> Wird es durch verschiedene Sanktionen abgestraft, so führt dies zu einer Unterlassung.<sup>464</sup> Auch das Modelllernen in der kindlichen Sozialisation nach Albert Bandura spielt bei der Aneignung von aggressiven Verhaltensweisen eine wichtige Rolle.

Aggression kann auch als sozialer Prozess innerhalb eines Gruppengeschehens entstehen (I 1,3,7). Diesen sozialpsychologischen Ansatz verfolgt die Feldtheorie nach Kurt Lewin, indem sie die Kräftefelder innerhalb einer Gruppe, die Beteiligten und das Umfeld analysiert.<sup>465</sup> Die Rollenwahl und -verteilung und die daraus abgeleiteten Interaktionsprozesse prägen und stabilisieren die soziale Dynamik.<sup>466</sup> Die Rolle des durch seine Andersartigkeit Ausgegrenzten ist im Gegensatz zu allen anderen Rollen fremddefiniert und sichert den beteiligten Mitgliedern Macht und ihre Funktion.<sup>467</sup> Damit wirkt sie regulierend und stabilisierend auf die Gruppenprozesse ein.<sup>468</sup>

Dennoch kann Aggression auch eine Ausdrucksform eines inneren Konfliktes sein; so bezeichnet es z. B. das Modell der Bipolarität. Ein dauerhafter Konflikt kann aufgrund des Ausbleibens der Grundbedürfnisse Liebe, Bindung oder Autonomie und Freiheit hervorgerufen werden.<sup>469</sup> Dieser Verzicht erzeugt eine tiefe Wut, die sich gegen die eigene Person oder generell andere Personen entlädt.<sup>470</sup> Dieser Aspekt ist für queere Schüler\*innen vor und nach dem Outingprozess relevant.(I 2,3,4,7). Allgemein weist die Forschung auf einen durch traditionelle Rollenerwartungen und Sozialisationsprozesse bedingten Geschlechterunterschied bei aggressiven Handlungen hin.<sup>471</sup> Körperliche Ausdrücke von Aggressionen oder Aggressionsausbrüche werden demnach beim männlichen Geschlecht signifikant öfter festgestellt, wohingegen das weibliche Geschlecht mit größerer Wahrscheinlichkeit eher subtilere Formen, also relationale Handlungen der Aggression, wählt.<sup>472</sup>

---

<sup>463</sup> Lack, Helga: Mobbing-Ursachen und Theorien. Darmstadt 2015, in: Hochschule Darmstadt/University of Applied Sciences. URL: < <https://sozarb.h-da.de/en/institute-veranstaltungen/stoppt-die-mobber/belastungen/mobbing/mobbing-ursachen-und-theorien/?type=97> > (abgerufen am 27.07.2020).

<sup>464</sup> Ebd.

<sup>465</sup> Ebd.

<sup>466</sup> Ebd.

<sup>467</sup> I 7: „*Ich wurde ja bis aufs Blut gereizt [...].*“

<sup>468</sup> Ebd.

<sup>469</sup> Ebd.

<sup>470</sup> Ebd.

<sup>471</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 433 ff.

<sup>472</sup> Ebd., S. 437 ff.

Aggressionsobjekte als Hinweisreize in die Betrachtung miteinfließen zu lassen, bedeutet für die Schule automatisch, das Achtsamkeitsprinzip notwendiger zu verfolgen. Die Anwesenheit unbedachter nicht sensibilisierter Reize kann zum Boomerang-Effekt führen, indem sie in einer ansonsten neutralen Situation aggressives Verhalten fördern.<sup>473</sup> Formen von Vandalismus gegen queere Aushänge oder Personen in Schulen sind sichtbare Zeichen dieses Effekts.

Eine hohe Anzahl kriminologischer Forschungsliteratur zum Thema Gewalt und Vandalismus verweist auf die Sonderrolle der Schule bei der Sozialisation von Schüler\*innen.<sup>474</sup> Demnach gehen die Forscher\*innen davon aus, dass das schulische Umfeld die Bereitschaft zu delinquentem Handeln beeinflussen kann.<sup>475</sup> Entscheidende Faktoren für die Verhinderung oder Ermöglichung von Devianz seien neben der Interventionsbereitschaft der Akteure auch das Vorhandensein einer demokratischen Schulkultur und eines positiven Schulklimas.<sup>476</sup> *„Jugendliche, die die Schule gern besuchen und die schulischen Normen akzeptieren, werden weniger häufig auffällig und auch in ihrer Freizeit gesetzestreu handeln. Und wenn Lehrer gewisse, abweichende Verhaltensweisen in der Schule nicht erlauben, sondern eingreifen (Bereitschaft zur Intervention), hat das einen Lerneffekt, der sich auch in außerschulischen Bereichen auswirkt.“*<sup>477</sup>

Die angerissene Thematik leitet über zum extremsten und wohl tragischsten Beispiel einer Sichtbarwerdung von Aggressionen – dem Amokfall. Diese Ergänzung ist vor dem Hintergrund sozialer Ablehnung nicht zu weit gegriffen, da soziale Ablehnung der wohl bedeutsamste Risikofaktor für Selbstmord, Verzweiflung und Gewalt bei Jugendlichen ist.<sup>478</sup> Gibbs und Roche (1999) bearbeiteten die Vorfälle an der Columbine High School im April 1999 in ihrem Artikel der Times *„The Columbine tapes“*.<sup>479</sup> Darin werden die Geschehnisse unter Einbezug von Mitschüler\*innen der beiden Täter aufgearbeitet. Ohne die traumatischen Vorfälle monokausal erklären zu wollen, denn das würde dem Ausmaß der Tragödie nicht gerecht werden, fallen einige Aussagen bezogen auf Täter und Opfer sozialer Ausgrenzung ins Auge. Ein Mitschüler, der maßgeblich bei der Exklusion mitwirkte, rechtfertigte im Gespräch seine

---

<sup>473</sup> Bezogen auf die Auswirkungen aggressiver Reize auf die Handlungen von Menschen bestätigten empirische Studien, u. a. von Leonard Berkowitz und Anthony Le Page (1967), den aggressionsfördernden Effekt.

<sup>474</sup> In diesem Zusammenhang sei vermerkt, dass nichtbinäre Menschen eher passiv sind und kein Zusammenhang zwischen Inter\* oder Trans\* zu aktiv ausgeübter Gewalt festzustellen ist.

<sup>475</sup> Haberbauer, Doris: Vandalismus: Ursachen, Auswirkungen und Präventionsmöglichkeiten mit Schwerpunkt auf Graffiti. Linz 2019, in: <https://www.researchgate.net/publication/337063885> (abgerufen am 07.04.2021).

<sup>476</sup> Ebd.

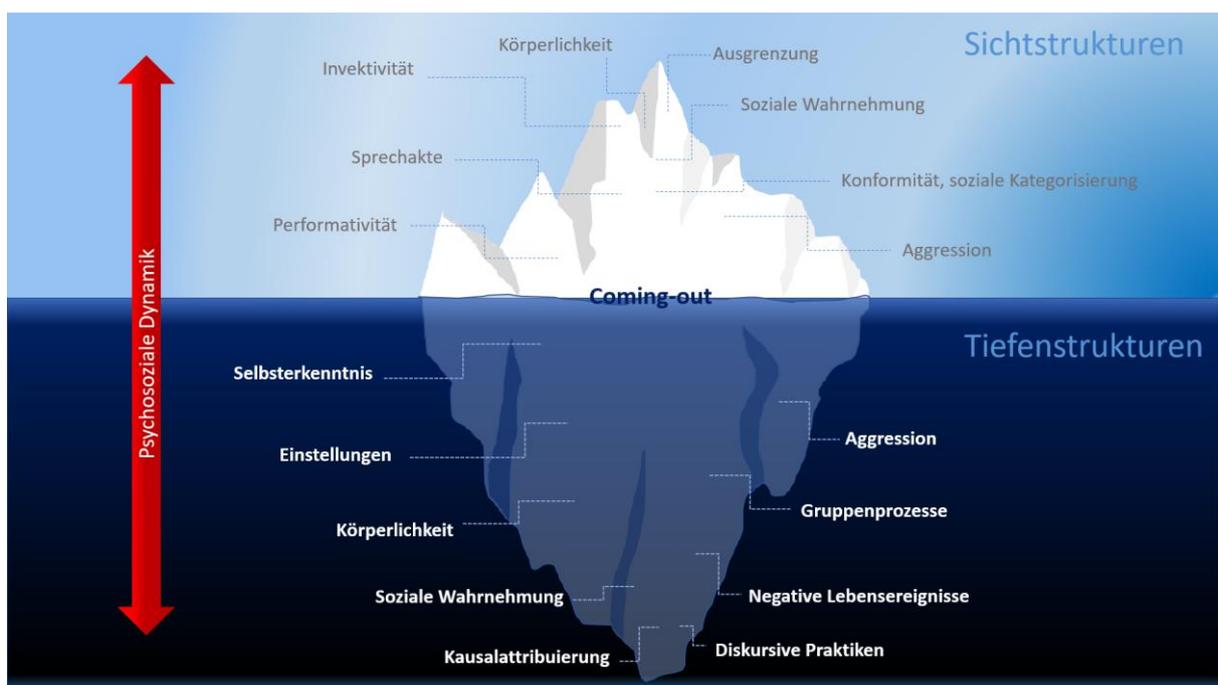
<sup>477</sup> Ebd.

<sup>478</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 469.

<sup>479</sup> Gibbs, Nancy/Roche, Timothy: The Columbine tapes. Time Exclusive 20 (1999).

Handlungen mit folgenden Worten: „[...] Wenn man einen loswerden will, verarscht man ihn eben. Also nannte die ganze Schule sie Homos [...]“.“<sup>480</sup> Unmittelbar nach dem Anschlag von Columbine war die mediale Resonanz stark. Jugendliche nahmen auch digital über Postings Anteil am Schicksal der Täter, die Verständnis für die Reaktion ausdrückten. Ein 16-jähriges Mädchen schrieb: „Ich weiß, wie sie sich fühlen. Eltern müssen endlich einsehen, dass ein Jugendlicher nicht immer überreagiert, wenn er sagt, niemand akzeptiere ihn. Und alle diese Konformisten müssen lernen, die anderen zu akzeptieren. Warum meiden sie alle, die anders sind?“<sup>481</sup>

Die Verbindung der dargelegten Unterpunkte dieses Kapitels scheint hierbei klar in einem Zitat offenkundig zu werden. Selbsterkenntnis, Einstellungen, Konformität, Gruppenprozesse, Ausgrenzung und Aggression stehen in ständiger Korrelation. Ein Teil davon mag für die Akteure der Schule sichtbar sein, doch ein großer Teil davon bleibt in den Tiefen der Psychologie dem menschlichen Auge verborgen.



**Abb. 16:** Eigene Darstellung zu den psychosozial-relevanten Faktoren der Sicht- und Tiefenstrukturen.

<sup>480</sup> Ebd., S. 154.

<sup>481</sup> Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012, S. 465.

### 9.3.4.8 Negative Lebensereignisse

Es wurde dargelegt, dass Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung über unterschiedliche Kanäle wirken. Die kognitiven Komponenten der Stereotype über eine Gruppe von Menschen gehen mit einer Einschränkung und ebenso oft auch einer Erniedrigung einher. Dabei werden Diskriminierungen genau mit diesen illusorischen Korrelationen aufrechterhalten und gerechtfertigt.<sup>482</sup> Es wurde ebenso festgestellt, dass man affektiven Komponenten nicht mit logisch-rationalen Argumenten begegnen kann, denn sie werden radikal abgelehnt oder können nach ihrer Annahme unbewusst fortbestehen.<sup>483</sup> Soziale Distanz zu bestimmten Gruppen oder Gruppenzugehörigen einzunehmen, kann zu schweren Folgen im Kindes- und Jugendalter führen<sup>484</sup>, weshalb auch die Thematik Aggression und Frustration Einzug in die Arbeit erhielt.

Bei der Prävention bzw. dem Abbau von Vorurteilen verweist die Forschungsliteratur stets darauf, dass es nicht genügt, den vorurteilbehafteten Personen Informationen zur Verfügung zu stellen, denn dies kann u. U. heftige Reaktionen auslösen, sodass sich das Zielklientel noch stärker an ihren Überzeugungen festklammert.<sup>485</sup> Folgt man dem Ansatz der Kontakthypothese, der wichtigsten Methode beim Abbau von Vorurteilen, so bewirkt der Aufbau einer persönlichen Beziehung (bspw. durch Gespräche) durch direkten Kontakt mit der abgewerteten Gruppe die meisten positiven Effekte.<sup>486</sup> Genau dieses Bedürfnis wurde aus den Interviews deutlich herausgearbeitet (Abb. 6). Die Voraussetzungen dafür werden in sechs postulierten Bedingungen festgehalten: wechselseitige Abhängigkeit, ein gemeinsames Ziel, gleicher Status, zwangloser zwischenmenschlicher Kontakt, mehrere Kontakte und soziale Normen der Gleichheit.<sup>487</sup>

Die Auswirkungen negativer Lebensereignisse auf die psychische und körperliche Verfassung können langfristig sein. Vor allem in den Biographien queerer Kinder und Jugendliche spielen diese z. T. traumatischen Erinnerungen eine zentrale Rolle in dem Narrativ der Coming-out-

---

<sup>482</sup> Ebd., S. 513.

<sup>483</sup> I 7: „Also wenn ich jetzt sozusagen, ja, wenn andere so gesagt haben, ja, nee, du bist irgendwie doof, die konnten das ja selber nicht beschreiben, ne, weil sie's... Sie haben's nicht wirklich entdeckt, aber sie konnten's nicht beschreiben. Ich war halt doof. Fertig. Und dann war ich eben irgendwie Opfer und ähm, da hat nicht wirklich irgendjemand eingegriffen. Das, äh, das war dann nur so bedingt, ne. Und wenn ich mich dann mal gewehrt habe, zurückgeschlagen habe, dann war ich, äh, sozusagen der, der prügelt, weil ich ja irgendwie... Ich wurde ja bis aufs Blut gereizt [...].“

<sup>484</sup> I 1: „Und da hab' ich auch manches Mal, als ich das dann wusste, wie es ihr geht, hab' ich schon auch Angst gehabt um sie. Da hab' ich richtig Angst gehabt, weil ich ja auch mal, ähm, ähm, recherchiert hatte und da stand dann irgendwie, dass unter Interkindern sehr sehr hohe Suizidrate ist [...].“

<sup>485</sup> Ebd., S. 515.

<sup>486</sup> Ebd., S. 515.

<sup>487</sup> Ebd., S. 515.

Schilderung (I 1-7). Der wahrgenommene Stress im Schulalltag wirkt sich unweigerlich auch auf die Gesundheit und selbstverständlich auf die schulischen Leistungen aus (I 1,7). Die Erkenntnis, die Anforderungen seiner Umwelt aufgrund der eigenen Identität nicht bewältigen zu können, kann zu Verzweiflung und dem Gefühl des Kontrollverlusts führen (u.a. I 3).<sup>488</sup> Depression, Verzweiflung, Selbstverletzung, Suizid sind dokumentierte Merkmale vieler queerer Jugendbiographien und auch die der befragten Personen. *„Da die geschlechtlichen Identitäten in unserer Gesellschaft eine derart große Rolle spielen, geraten inter\*, trans\* und genderqueere Jugendliche gerade in der vulnerablen Jugendphase in Bedrängnis (z. B. in Umkleidekabinen, im Zeltlager, in Schlafräumen, Toiletten, im Sportunterricht, auf jedem Fragebogen, überall muss das Geschlecht angegeben werden).“*<sup>489</sup> Schulabsentismus durch Mobbing oder aber medizinische Behandlungen wird oft unterschätzt und führt zu massivem Leistungsabfall oder psychischen Erkrankungen.<sup>490</sup>

Die Bedeutung der subjektiv wahrgenommenen Kontrolle, das Kompetenzgefühl, ist bei der Bestimmung des Ausmaßes sehr bedeutend.<sup>491</sup> *„Negative Ereignisse werden dann als besonders belastend empfunden, wenn man das Gefühl hat, sie nicht kontrollieren zu können.“*<sup>492</sup> Im Dasein nichtbinärer Identitäten kommt der Kontrolle eine Fügung unter die heteronormative Ordnung in Form der Camouflage (I 7) oder Selbstverleugnung (I 3) bzw. Selbstverdrängung bei. *„Je mehr Veränderung notwendig wird, desto größer ist der erlebte Stress.“*<sup>493</sup> Der individuelle Leidensdruck wird hier dem Versuch, Kontrolle durch Akzeptanz beizubehalten, untergeordnet. *„Je weniger Kontrolle der Mensch zu haben glaubt, desto wahrscheinlicher ist es, dass ein Ereignis bei ihm zu körperlichen oder psychischen Problemen führt.“*<sup>494</sup> Der Wunsch, die geschlechtlich-normative Ordnung im Spiegel der eigenen queeren

---

<sup>488</sup> I 3: *„Und aus purer Angst, dass es noch schlimmer wird, weil das war sowieso zu dem Zeitpunkt schon nicht einfach, hab' ich's da zum allerersten Mal bewusst abgelehnt und gesagt, nee, was für 'n Unsinn. Wie kommen Sie denn auf so was? Und der Lehrer hat nicht mit mir geredet! Er hat nicht mit meinen Eltern geredet! Er hat nicht vor der Klasse gesagt, und wenn's so wäre, wär's kein Problem und wenn's Probleme gibt, komm' zu mir. Ähm, er hat nichts getan und für mich wurde es tatsächlich noch schlimmer [...]“*

<sup>489</sup> Focks, Petra: Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive. Expert\*inneninterviews. Berlin 2014, in:

[http://www.meingeschlecht.de/MeinGe-schlecht/wp-content/uploads/Focks\\_Lebenswelten\\_Expertinneninterviews-\\_2014.pdf](http://www.meingeschlecht.de/MeinGe-schlecht/wp-content/uploads/Focks_Lebenswelten_Expertinneninterviews-_2014.pdf) (abgerufen am 22.04.2020).

<sup>490</sup> Ebd.

<sup>491</sup> I 3: *„[...] ich möchte entsprechend meiner Geschlechtsidentität leben und angesprochen werden, weil ich das andere nicht mehr aushalte, dann muss ich diesen Schritt gehen, weil ich nur dadurch, dass ich mich erklär', das erreich', dass andere mich dann auch so sehen und so ansprechen, wie es für mich passt und wenn das dann ignoriert wird, ist schon ziemlich heftig.“*

<sup>492</sup> Ebd., S. 562.

<sup>493</sup> Ebd., S. 546.

<sup>494</sup> Ebd., S. 562.

Identität aufrechterhalten zu sehen, führt zu Widersprüchen und vehementen Kämpfen im Ringen um die Bejahung der eigenen Existenz. Schulentwicklung bzw. das Gesundheitsmanagement der Schule muss vor dem Hintergrund dieser emotionalen Kämpfe um Sein oder Nichtsein reagieren! Der Glaube an die eigene Selbstwirksamkeit kann durch schulische Begleitung und Maßnahmen gefördert werden und erhalten bleiben, sodass hier auch der Auftrag der Gesundheitsprävention erfüllt wäre. Erlernte Hilflosigkeit, sichtbar durch dominant stattfindende Interventionsmaßnahmen, prägen das derzeitige Bild der Schulen in diesem Bereich. Soziale Unterstützung, also die Wahrnehmung, dass andere Menschen die eigenen Bedürfnisse erkennen und darauf eingehen, ist ein wichtiger Bestandteil eines neuen Konzepts für die Implementierung des dritten Geschlechts an Schulen. *„Menschen sprechen besser auf unsichtbare als auf sichtbare Unterstützung an.“*<sup>495</sup> Die gemeinsame Arbeit an einer neuen schulischen Rahmung ist folglich zentraler Bestandteil dieses Vorhabens und gleichsam Verpflichtung der Schule zur Förderung einer gesunden Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

### **9.3.5 Das Coming-out der Körperlichkeit**

Über die diverseren Coming-outs und ebenso generell über Transidentität und Intersexualität existieren bereits zahlreiche Abhandlungen. Diese Arbeit verfolgt nicht den Anspruch, die Inhalte dieser z. T. sehr guten Publikationen wiederzugeben, sondern es soll an dieser Stelle die Abgrenzung zum Coming-out des Begehrens vor dem Hintergrund der Sichtbarmachung des dritten Geschlechts gezogen werden, um nochmals deutlich das subversive Potenzial dabei freizulegen.

Das Coming-out des Begehrens unterscheidet sich von einem der Geschlechtlichkeit durch seine Offenlegung empfundener körperlicher Makel und damit durch Andersartigkeit im physischen Sinne. Diese Coming-outs der Körperlichkeit können, sofern man es wünscht, ohne medizinische Maßnahmen nur bedingt camouffiert werden (I 3,5,7). Der direkte Bezug zum eigenen Körper als anders und fremd liegt evident vor Augen (I 5,7), wenn es um Veränderungen in der Pubertät, Verhalten beim Schwimmen bzw. allgemein beim Sport oder um sexuelle Kontakte geht (I 1,5,7). Dabei sind die Kategorien des Begehrens „heterosexuell“ bzw. „homosexuell“ (oder auch bisexuell) aufgrund ihrer Fokussierung auf ein eindeutiges Geschlecht nicht mehr ausreichend.

---

<sup>495</sup> Ebd., S. 563.

Transidentität bewegt sich dabei meist zwischen den Kategorien von männlich und weiblich und verbleibt durch Passing und geschlechtsangleichende Maßnahmen im binär-normativen Spektrum.<sup>496</sup> Von fremder Seite wird ihnen oft die selbstgewählte Geschlechtsidentität auch von medizinischer Seite abgesprochen.<sup>497</sup> Fremdzuschreibungen und Authentizität spielen sich deshalb als wiederholende Leitmotive von Trans\* Biographien ab (I 3). Transidente Menschen wehren sich gegen das ihnen zugeschriebene biologische und soziale Geschlecht und durchlaufen Phasen der Abneigung des eigenen Körpers. Intergeschlechtliche Personen brechen dagegen durch ihr natürliches biologisches Dasein das binäre Cluster auf. Ihre Herausforderung besteht darin, die Diskrepanz zwischen nicht festgeschriebenem biologischem Geschlecht und sozialer Rolle zu bewältigen. Die im gesellschaftlichen Nexus posulierte Einheit von *gender* und *sex* lässt sich auf sie nicht anwenden und so gilt es hier, Strategien und Selbsttechniken der Emanzipation zu entwerfen. Die Frage nach der sexuellen Orientierung schließt sich durch die Verbindung zum Geschlechtsakt direkt an (I 7). Voyeurismus ist kein seltenes Phänomen, mit dem trans\* und inter\* Menschen begegnet wird.<sup>498</sup>

Bedeutsam ist, dass Trans- und Interfeindlichkeit nicht nur ein zwischenmenschliches, sondern ein gesamtgesellschaftliches bzw. strukturelles und institutionelles Problem ist. Die Betroffenen werden durch sozio-psychologische Prozesse und medizinisch-gesellschaftliche Mechanismen exotisiert oder durch mediale Entwürfe in den Bereich von Fetischismus und Skandal gerückt (I 3,5,7). Die Sanktionen und die entsprechenden Pathologisierungen der Biopolitik wurden bereits ausgiebig dargelegt.

Ohne zunächst durch den Geständnisakt Auskünfte über die individuelle sexuelle Orientierung liefern zu wollen, suggeriert das Postulat über die eigene Geschlechtsidentität eine Unmittelbarkeit zur sexuellen Präferenz. Dieser Umstand lädt das Geständnis doppelt am Intimitätsgrad der Offenbarung und damit am emotionalen Potenzial auf.

---

<sup>496</sup> Es gilt, den Unterschied zwischen Transsexualität und Transgender zu beachten. Im Transgender-Diskurs ist diese Aussage sehr kontrovers zu lesen. Die Heteronormativitätskritik, wie sie Butler formuliert, ist hier nicht durchgedrungen. Das binäre System der Geschlechter wird nicht in Frage gestellt, sondern als Norm akzeptiert. Homosexualität wird zwar entnaturalisiert, jedoch nicht das Geschlecht an sich. So wie Butler bereits annahm, wird *sex* durch *gender* konstituiert und dies allein durch den Diskurs der (Zwangs-)Heterosexualität. Die Transfrau des Filmes stellt ein intelligibles Geschlecht dar, zeigt also einen kohärenten Zusammenhang zwischen Geschlechtsidentität, *sex* und Sexualität. Genau diesen Umstand bezeichnet Butler als die performative Dimension des Geschlechts. Vgl. Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. Main 1991, S. 39 f.

<sup>497</sup> Vgl. TSG: Transidente Menschen müssen sich laut Gesetz durch mehrfache Rechtfertigung vor anerkannten Psychiatern und Ärzten als authentisch zeigen und vor dem Beginn einer Transition sogar eine praktische Bewährung durchlaufen.

<sup>498</sup> Franzen, Jannik: Transphobie in LSBTI-Kontexten, in: LesMigraS – Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e. V. (Hrsg.): Empowerment in Bezug auf Rassismus und Transphobie in LSBTI-Kontexten: Verbindungen sprechen. Berlin 2011, S. 11-14.

Das Schamgefühl, resultierend aus der Verletzung der Intimsphäre durch den Geständnisakt oder aus dem Gefühl, eine unanständige Handlung durch die bloße Existenz begangen zu haben, zeigt, dass sich Kinder und Jugendliche des Ideals der Heteronormativität bewusst sind und dieses verinnerlicht haben (I 1,3,5,6,7).

Das Coming-out kann vor allem im schulischen Rahmen nur schwerlich als Leerstelle verbleiben. Irritation durch Differenzerfahrungen gehen, wie gezeigt wurde, mit Attributionsvorgängen und Zuschreibungen einher (I 1,3,5,7). Die von vielen Jugendlichen partiell akzentuierten Gesten können für sie ebenso konflikträchtig sein. Abweichungen vom normierten Männlichkeits- oder Weiblichkeitsideal werden von Mitmenschen rasch ausgemacht (I 5,7). Das eigene Begehren oder Geschlechtsidentitätsempfinden kann somit für die Außenwelt sichtbar werden. Und doch benötigen viele diese Art der Repräsentation auch, um mit anderen queeren Menschen in Kontakt zu treten. *„Nicht nur das diskursive Selbst, sondern auch der Körper und die geschmacklich-ästhetische Intuition sind damit Schauplatz von Identitätsproduktion, Auflehnung und Anpassung.“*<sup>499</sup>

Die konsequente Aussparung einer identitätsstiftenden verbalen oder nonverbalen Äußerung wird alsbald zum leeren Zentrum einer von außen betrachteten Biographie. Das fehlende Geständnis motiviert gleichsam einen Suchvorgang der Mitmenschen für eine Erklärung spezifischer Verhaltensweisen und bewirkt u. U. eine Abgrenzung durch mangelnde Einschätzung. Nichtsdestotrotz kann diese Strategie durchaus als Normalisierungsstrategie erkennbar gemacht werden. Die Normalisierung fruchtet dann, wenn das Geständnis nicht mehr notwendig wird.

Doch bei inter\* und trans\* Menschen steht dies noch in weiter Ferne, denn der Coming-out-Diskurs kollidiert mit dem juristischen und medizinischen Geständnisdiskurs und bekommt deshalb eine doppelte Ausdrucks- bzw. Performanzebene zugesprochen. Die Didaktik dahinter ist eine funktionale und gleichsam auch tragische, denn die Identität muss, um rechtlich-formal und medizinisch anerkannt zu werden, durch festgeschriebene Begründungspraktiken authentifiziert werden. *„In diesem Zusammenhang ist die Analyse des Coming-out auch zugleich eine Analyse der Selbsttechnologien, -strategien und der Camouflage.“*<sup>500</sup> Wo bei intergeschlechtlichen Personen gerade auf Androgynität geachtet und diese sogar fast

---

<sup>499</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 34.

<sup>500</sup> Ebd. S. 142.

vorausgesetzt wird, muss sich die trans\* Person gerade um geschlechtlich normative Authentizität bemühen, möchte sie die streng regulierten Stationen der Transition erfolgreich durchlaufen (siehe Transsexuellengesetz). Intergeschlechtlichen Menschen steht es per Gesetz frei, den Geschlechtseintrag ohne vergleichsweise große bürokratische Hürden<sup>501</sup> mehrmals zu ändern. Bei Transsexuellen ist eine weitere Änderung nach „abgeschlossener“ Transition kaum mehr möglich.<sup>502</sup>

Die Transgression findet bei den Coming-outs auf zwei Ebenen statt. Sie durchdringt die Grenzen des binären heteronormativen Geschlechtersystems und gleichzeitig auch die Grenzen des Rechtssystems.

Deshalb existiert das explizite Coming-out immer in der Dialektik mit einem oder mehreren Systemen zugleich. Paradoxerweise, wie Foucault bereits in *Der Willen zum Wissen* beschreibt, ist das Geständnis zunächst eine freiwillige Unterwerfung.<sup>503</sup> Jedoch besteht auch die Möglichkeit einer „Entunterwerfung“<sup>504</sup>, die im mehrfachen Wiederholen des Aktes liegt.

Das Coming-out stört die bestehende Machtordnung, wobei die Waffen des Kampfes die eigene Identität und Geschichte darstellen. *„Ein Geständnis setzt einen Verstoß voraus, als eine Regelwidrigkeit und andererseits die Anerkennung des eigenen Verstoßes vor einem höheren autoritären System.“*<sup>505</sup>

Ein zugeschriebenes ist genauso wie ein emanzipatorisches Coming-out durch Selbstbehauptung in einer queerfeindlichen Gesellschaft, in der die Heteronormativität bereits fest institutionalisiert ist, gekennzeichnet. Oft zeigen die Interviews (I 3,5,7) eine eigene Erzählstruktur auf: *„Es besteht folglich eine narrative Selektion aus der Vielschichtigkeit des Lebenslaufes und sie [Narration] stellt nur harte und konfliktgeladene Elemente dar. Hinzu kommen bestimmte eingesetzte Authentifikationsmechanismen und ein binäres Urteilssystem*

---

<sup>501</sup> Lediglich ein Attest eines Mediziners genügt.

<sup>502</sup> Obgleich sog. Detransitionen oder auch Retransitionen existieren, sind sie mit erheblichen Widerständen von Seiten des Rechtssystems und des medizinisch-psychiatrischen Diskurses verbunden. Sie liefern ebenso Material für etwaige politische und medizinische Kontroversen über den Umgang mit transsexuellen Menschen in Recht und Psychiatrie.

<sup>503</sup> Foucault, Michel: *Der Wille zum Wissen*, in: Foucault. Die Hauptwerke. Frankfurt a. Main 2008, S. 1076 f.

<sup>504</sup> Ebd., S. 1076 f.

<sup>505</sup> Wiedemann, Diana: § 175-Existenz als Geständnis und ein Urteil ohne Verbrechen. Das Coming-out als Geständnis, das Urteil und seine Folgen im Film „Anders als die Andern“, in: Engeberg-Pedersen, Anders/Huffmaster, Micheal/Nordhausen, Eric/Öhner, Vrääh: *Das Geständnis und seine Instanzen. Zur Bedeutungsverschiebung des Geständnisses im Prozess der Moderne*. Wien/Berlin 2011, S. 190.

*von schuldig/nicht schuldig, welches sich an das Coming-out und aber auch an ein Geständnis vor Gericht anschließt.* <sup>506</sup>

Das Coming-out erfordert eine Unterwerfung, d. h. zunächst eine Anerkennung des autoritären Herrschaftssystems, bevor es seine emanzipatorische Wirkung entfalten kann. Es muss bei Kindern und Jugendlichen vor allem beachtet werden, dass sich das Coming-out nicht nur auf den verbalen Sprechakt begrenzt. So ist das erste Coming-out ein inneres Eingeständnis, welches zunächst als ein bereits stattgefundenener Klärungs- und Reflexionsprozess dem öffentlichen Akt vorausgeht (I 3,5,7). *„Selbstbefragung und Selbstprüfung und das Gebot zur Ehrlichkeit,* <sup>507</sup> *all das sind Elemente, die dem inneren Coming-out zugrunde liegen.* <sup>508</sup> Das Coming-out zu vollziehen, kann als ein Akt der Selbstermächtigung und Selbstbestimmung gesehen werden.

Der appellartige Gestus des Beschlusses des BVerfG und die Forderungen von Bund und Länder nach Akzeptanz und Toleranz durch Verständnis und Aufklärung zu erwirken, kann vor dem Hintergrund der geschilderten komplexen Prozesse als alles andere als trivial betrachtet werden. Auch wenn der Beschluss pragmatisch im Zentrum des schulentwicklerischen Geschehens steht oder zumindest stehen sollte, so ist es unabdingbar, ein Forum des Austauschs mit allen Akteuren der Schule zu schaffen, in dem die Deutungshoheit den Betroffenen selbst überlassen wird.

Dieses Forum bewegt sich jedoch stets im schulischen Diskurs der Gesellschaft und kann darum keinen allgemein sicheren Rahmen für ein explizites Coming-out bilden. Das hierarchische Herrschaftsgefälle scheint dabei klar formuliert. Das liberale Vorhaben der Schule hat gegenüber der Gesellschaft eine untergeordnete Rolle einzunehmen und diese Ordnung kann nur durch wissenschaftliche Aufklärung eine Positionsverschiebung bewirken. Die Schule als Institution ist eingebettet in eine strikt heteronormative Gesellschaftsstruktur und kann deshalb nicht autonom losgelöst agieren. Die Abhängigkeit von der Gesellschaft und zugleich das Bewusstsein, sich in der Anpassung unterwerfen zu müssen, beschreibt das Ausmaß an Macht im gesellschaftlich-schulischen Raum. Die Bewegung innerhalb dieses Raumes kann von

---

<sup>506</sup> Ebd., S. 191.

<sup>507</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 31.

<sup>508</sup> Wiedemann, Diana: § 175-Existenz als Geständnis und ein Urteil ohne Verbrechen. Das Coming-out als Geständnis, das Urteil und seine Folgen im Film „Anders als die Andern“, in: Engeberg-Pedersen, Anders/Huffmaster, Micheal/Nordhausen, Eric/Öhner, Vrääh: Das Geständnis und seine Instanzen. Zur Bedeutungsverschiebung des Geständnisses im Prozess der Moderne. Wien/Berlin 2011, S. 191.

stationär bis fluchtartig reichen. So sind viele queere Biographien von plötzlich auftretenden Fluchtbewegungen (Schulabsentismus und Umzüge) besetzt.<sup>509</sup>

Der Anspruch an das Coming-out als Geständnis ist eine kohärenzstiftende Geständnisnarration mit Plausibilisierungsschemata. Durch Wiederherstellung der gesellschaftlichen Kohärenz wird der Umstand begreifbar gemacht. Vor diesen an sie gerichteten unausgesprochenen Forderungen stehen Kinder und Jugendliche im Alltag.

Die Transgression besteht hierbei im Ein- und Austreten in das System der Heteronormativität, ebenso wie in das Rechtssystem. Das Ausbleiben des expliziten Geständnisses bedeutet, in einem System zu bleiben und dadurch keine emanzipatorische Wirkung entfalten zu können.

Systemisch muss durch die Irritation eine Verschiebung erfolgen. Durch die schulische Verhandlung von Normalität versus Abnormalität kann eine Normalisierung erreicht werden. Die tradierte Geschlechtsdichotomie aufzusprenken und ein neues System der Geschlechtsidentitäten zu etablieren, ist vor dem Beschluss des BVerfG nun Schulziel geworden. Doch nicht nur inter\* Personen fühlen sich durch diese Anrufung angesprochen und in die Möglichkeit der Sichtbarkeit geholt. Transidente Personen, die sich ebenso im Laufe ihrer Biographie mit der eigenen Geschlechtsidentität auseinandersetzen, sind weitere Gruppen, die im schulischen Raum durch den Gestus der Anerkennung verstärkt und gestärkt in das Sichtfeld der Schule treten (insb. I 3).

Zusammenfassend wurde das Coming-out als ein Prozess der öffentlichen Selbstbehauptung und des Protests gegen die heteronormative Ordnung vorgestellt. Es hat emanzipatorischen Charakter und fordert durch mehrfache Wiederholung zur Akzeptanz und Normalisierung auf. Das Coming-out zeigt jedoch auch Grenzen individueller und kollektiver Handlungsmacht auf, indem es nur konkrete Fragen des Systems der Heteronormativität vor allem im Kontext Schule aufwirft. Durch die Diskussion sollte klar geworden sein, dass dieses System gerade in der Bildungslandschaft trotz seiner Mächtigkeit durch seine Ungenügtheit in einer Krise steckt.

Unter dem Konzept der Intersektionalität wurde das Coming-out als eingebettet in ein sozio-kulturelles, politisch-institutionelles Bedingungsgefüge erkannt und es steht damit in vielerlei Hinsicht für eine Transgression auf mehreren Ebenen. Die Einbettung des „Gestehenden“ in dieses multikausale Wirkungsgefüge muss den Blick auf Präventions- und

---

<sup>509</sup> Nussbaum, Marie-Lou: Geschlechtsinkongruenz im Kindes- und Jugendalter: Theoretische Erkenntnisse und Praxishilfen für Diagnostik und Therapie. P&E Psychologie und Erziehung 45.1 (2019), S. 46-53.

Sensibilisierungsstrategien forcieren. Deutlich wurde besonders in den Interviews, dass es mit der Einführung einer dritten Toilette nicht getan ist, sondern dass dies durch eine unreflektierte Handhabung im Gegenteil zerstörerische (subversive) Auswirkungen auf das Individuum haben kann.

Allen Interviews liegt der Wunsch nach Normalisierungs- und Naturalisierungsstrategien zugrunde. Das Bedürfnis nach Akzeptanz und Annahme (Abb. 6) führt viele Betroffene in die Krise. Der Versuch, eine Verschiebung des normativen Systems durch Aufklärungs- bzw. Bildungsarbeit zu erwirken, kommt dem Ruf nach mehr Wissenschaftlichkeit in den Schulen gleich.

Es wurde gezeigt, dass das Coming-out als Produktion von Identität als Medium *queerer* Selbstfindung und Selbstbehauptung<sup>510</sup> fungiert. Es reiht sich dabei in die Geständnispraxis mit ein, aus der der diskursive Kontext – vor allem der gesellschaftliche – als mitkonstituierender Faktor nicht wegzudenken ist.<sup>511</sup> Die gesellschaftlich-schulischen Unterdrückungsstrukturen im machtpolitischen Feld der Geschlechter bewirken, dass das Coming-out auch als politischer Widerstand fungieren kann und das Politische damit ebenso seinen Eingang in das Privatleben und die Selbstinszenierung der Kinder und Jugendlichen findet. Die Produktion des eigenen Narrativs ist damit gleichzeitig auch eine souveräne Produktion und Inszenierung der *queeren* Identität.<sup>512</sup>

Die Zusammenführung der unterschiedlichen Outings veranschaulichte, dass die Bedingungen der Entstehung und Produktion unterschiedlicher *queerer* Geständnisse mit Ausnahme des direkten körperlichen Bezugspunktes identisch sind. Denn wo homosexuelle und auch trans\* oder inter\* Coming-outs auftreten, wird ebenfalls mit den geschlechtsspezifischen Eigenschaften von Mann bzw. Frau gespielt und eine Normalisierungs- bzw. Naturalisierungsstrategie entwickelt.<sup>513</sup> Darin liegt ebenso die Ablehnung der Bezeichnung „drittes Geschlecht“ begründet, denn wenn Geschlechtervielfalt in der Schule und Gesellschaft tatsächlich gelebt würde, entfielen auch die Notwendigkeit eines Geständnisses und der damit einhergehenden psychischen Belastungen und Konflikte.

---

<sup>510</sup> Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005, S. 10.

<sup>511</sup> Ebd., S. 10.

<sup>512</sup> Ebd., S. 19.

<sup>513</sup> Ebd., S. 21.

Die Sicht- und Tiefenstrukturen des Outingprozesses wurden durch die Erkenntnisse der Sozialpsychologie weiter analysiert und finden sich ebenso in den Schilderungen der Befragten wieder. Die komplexen Geschehnisse von Invektivität, Vulnerabilität und Coming-out müssen in das Blickfeld des schulleiterischen Handelns im ganzen Gefüge von Ursache und Wirkung rücken, um letzten Endes mit Achtsamkeit Schule zu leiten und zu entwickeln.

Das Coming-out erscheint dabei auch als strategisches Mittel politisch-emanzipatorischer Art, das jedoch ohne Unterstützung von außen für viele Kinder und Jugendlichen kaum ohne davongetragene Narben zu bewältigen ist. Dies sollte durch intensive Gespräche und Kooperationen mit dem Elternhaus sowie externen Kooperationen gewährleistet werden, um eine Überforderung zu verhindern und gleichsam das professionelle Handeln zu sichern. Die Inszenierung von Authentizität zeigte sich als wichtiger Bestandteil aller am Schulentwicklungsprozess Beteiligten. Die Identitätsverunsicherung und -findung der Schüler\*innen durch die streng heteronormative Prägung der Schule muss dabei doppelt gedacht werden, denn diese kann ebenso bei Lehrkräften o. Ä. ausgelöst werden. Die intergeschlechtlichen Coming-outs besitzen durch ihren direkten Bezug zur intimen Körperlichkeit ein ganz eigenes Setting. Denn damit ist der Körper Medium der möglichen invektiven Kommunikation mit Berufung auf die gesellschaftliche Norm, deren Spiegelbild ja die Schule ist. Die affektive Aufladung ergibt sich aus dem erhöhten Intimbereich des eigenen Körpers oder der sexuellen Orientierung im Stadium des Heranwachsens und der ohnehin schon als befremdlich empfundenen Reifung bzw. Veränderung des eigenen Körpers.

Gerade durch die Schilderungen der Mütter wurde eine Art Kohärenzstiftender Determinismus zwischen non-binären Körpern und diverser Geschlechtsidentität deutlich. Dieser liegt ebenso dem Text des BVerfG als auch der Entscheidung einiger Schulen, eine dritte Toilette für intergeschlechtliche Schüler\*innen einzuführen, zugrunde. Der von den anderen vermutete Determinismus muss bestehen bleiben, da sonst ein Störfall des Systems vorliege, welcher ein hohes Maß an Spannung hervorrufen würde. Androgynität trotz eindeutiger Geschlechtsmerkmale wurde in den Interviews als Störung des schulisch-gesellschaftlichen Lebens deklariert, weshalb die Notwendigkeit zur Camouflage stets betont wurde. Die Angst vor Verletzungen und Gewalt ist dabei auch tragender Motivator für die Erfindung einer eigenen heteronormativen Biographie. Der Determinismus und die Kohärenz in der verschleierte Erscheinung der Betroffenen verdrängt die Notwendigkeit eines Geständnisses auf subjektiver Ebene. Vor allem vor dem Hintergrund der psychischen Folgen dieser unsichtbaren Prozesse gilt es, für die Schulen ein Handlungskonzept zu entwerfen, das den

Kindern und Jugendlichen ein freies, unbeschwertes und sicheres Leben an der Schule ermöglicht.

Die Bedeutung des Coming-out ist folglich für eine Politisierung, Stabilisierung und Normalisierung entscheidend. In dem System der Heteronormativität gilt es, sich selbst zu finden, sich zu behaupten und authentisch zu sein. Für die *queeren* Subjekte ist dieser Weg durch die institutionalisierte Heteronormativität und die verinnerlichte Natürlichkeit der Geschlechterordnung erheblich erschwert. Daher sind Strategien zu finden, die eine Verschiebung des Systems und damit dessen Veränderung bewirken. Solange die von Judith Butler geforderte Heteronormativitätskritik nicht ihren Eingang in den *Mainstream* gefunden hat, werden *queere* Coming-outs und damit *queere* Coming-out-Texte und -Medien bestehen bleiben und durch verschiedene Strategien versuchen, das binäre Geschlechtersystem aufzubrechen und neu zu organisieren. Sie werden damit zeitliche Entwicklungen durchlaufen und mit den Veränderungen des Systems auch neue Strategien entwickeln.

Aufgrund des aktuellen Mangels an Vorgaben obliegt jedoch der Modus Operandi der Schul- und Unterrichtsgestaltung der einzelnen Lehrkraft, die eine Aufklärung auch bspw. in der Sprache nach eigenem Ermessen gestalten kann, aber wohlbemerkt nicht dazu verpflichtet ist. Daraus ergeben sich gerade für die Bereiche Führung und Management spezielle Problematiken bzw. Herausforderungen.

## 9.4 Schulleitungshandeln

Insbesondere vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der empirischen Untersuchung lassen die Ausführungen von u. a. Schratz/Schley (2007)<sup>514</sup> sowie von Malik (2009)<sup>515</sup> zu Führung und Management in den Fokus dieser Arbeit rücken. Die Notwendigkeit, einen dynamisch-dialogischen Führungsstil bei der Implementierung des dritten Geschlechts an Schulen zu initiieren, scheint gerade aufgrund des hohen Konfliktpotenzials durch den Angriff auf die festen tradierten normativen Strukturen evident, denn sie bedingt gleichsam die Auflösung der

---

<sup>514</sup> Schley, Wilfried/Schratz, Michael: Leadership. Kraft zum neuen Denken. Innsbruck/Wien 2007.

<sup>515</sup> Malik, Fredmund: Führen Leisten Leben: Wirksames Management für eine neue Welt. Frankfurt a. Main 2019.

starrten Rahmenbedingungen und der hierarchischen Struktur, um den modernen Herausforderungen von Schulentwicklung gerecht werden zu können.

In seinen Ausführungen vollzieht Michael Schratz<sup>516</sup> einen Paradigmenwechsel vom simplen Anpassen und Reagieren hin zu einer aktiven gestalterischen Planung und Modifikation von Schule, welcher sich in seiner Offenheit und seinem erfolgreichen Werdegang nicht verordnen lässt, sondern viel Raum und Zeit und vor allem neue Gesinnungen und Kompetenzen braucht. Genau das wurde in den Ausführungen der Befragungen ersichtlich. Das hohe Maß an Neuorientierung und die notwendige Offenheit mag für viele Mitarbeiter\*innen wohl die größte Herausforderung ihrer Laufbahn sein. Erfolgreiches Leadership besteht nach Schratz aus vier Elementen der Führung, die implizit in den Interviews Erwähnung fanden. *Führung als wirksame Beziehung* meint eine gerade nicht rationale Diskurssetzung und diktiert die Notwendigkeit persönlicher Voraussetzungen wie Autorität, Charisma, Persönlichkeit, Rhetorik, soziale Kompetenzen, Mimik, Gestik etc. für die Überzeugungskraft in einer Gruppe. Dabei wird das Potenzial der Mobilisierung der Kolleg\*innen für ein bestimmtes Vorhaben beschrieben. Die klare Positionierung der Schulleitung nach innen und außen ist tragende Forderung der Befragten gewesen. Damit begibt sich Schratz in den vielfach beschriebenen Machtdiskurs, in dem u. a. auch Michel Foucault den Souveränitätsgedanken kritisierte und Machtbeziehungen durch extensive soziale Netzwerke hervorhob.<sup>517</sup> Die Aufklärung der Leitung bzw. ihr *Wissen* ist ein notwendiger Faktor für die Konstituierung von Macht<sup>518</sup> und damit Entscheidungshoheit mit Wegweisung. Nach Schratz ist ein Macht-Kraft-Verhältnis nur stabil und wirksam, wenn beiden Seiten Freiheit und Autonomie eingeräumt wird; das schließt eine reine Top-down-Praxis aus, was ebenso durch gewisse Aussagen in den Interviews bestätigt wurde. Dadurch ergibt sich zwangsläufig, dass Entwicklungsmaßnahmen von allen initiiert werden können und mitgetragen werden müssen. In der Realität ergibt sich bei einem fraktionierten Kollegium das Problem der Diversität. Unterschiedliche Ansichten, Motivationen und Ziele etc. bedürfen einer Auseinandersetzung und Klärung und bereiten in der Folge eine gemeinsame Zielsetzung vor. Der Schulleitung kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, denn sie ist es, die den Überblick besitzt und sich der Frage stellt, wie völlig unterschiedliche Menschen zu einem kohärenten Ziel gelangen können. Dabei muss sie durch Positionierung

---

<sup>516</sup> Schratz, Michael: Pädagogische Führung und Leadership, Studienbrief Nr. SM0210 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2017, S. 37-65.

<sup>517</sup> Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 9. Aufl. Frankfurt a. Main 2008, S. 39 ff.

<sup>518</sup> Ebd., S. 39 ff.

eine Priorisierung der Vorgänge vollziehen. Das Konzept der „Kollegialität“ ist nicht nur bei diesem Implementierungsprozess erfolgsnotwendig und kann einen synergetischen Effekt nach sich ziehen. Schule als System kann nur lernen, wenn alle Akteure miteinander lernen. Dies zu ermöglichen, ist die Aufgabe der Schulleitung.<sup>519</sup> Aus diesem ersten Element der Führung leitet sich *Führung als Prozess zwischen Führenden und Geführten* ab. Bereits Sprenger (2012)<sup>520</sup> verweist darauf, dass Führung ein Konzept wechselseitiger Abhängigkeit ist. Dabei kann es durch unterschiedliche Persönlichkeitstypen<sup>521</sup> zu Konflikten kommen, was sich bei der Geschlechtervielfalt vor allem in Widerständen und Verletzungen äußert. Für die Schulleitung essentiell ist es, die verschiedenen Standpunkte der Akteure (Eltern, Lehrkräfte, Schüler\*innen etc.) ernst zu nehmen und als notwendige Qualität der Entwicklung zu sehen.

Genau bei diesem Element lassen sich in der Durchführung Schwierigkeiten erkennen, denn es stützt sich auf Glaubwürdigkeit, Vertrauen und sowohl strategische als auch soziale Kompetenz und lässt die hohen Anforderungen an Leadership bei politisch brisanten Themen erkennen. Überzeugung, Glaubwürdigkeit und Authentizität sind Attribute, die einer Person zugeschrieben werden; sie sind damit von fundamentaler Bedeutung, wenn es um die Wirksamkeit von Handlungsmotiven geht. Die sichtbare *Absicht für reale Veränderungen* leitet sich daraus ab. Für die Schulentwicklung von zentraler Bedeutung sind die Potenziale der „verborgenen Schätze“. Gerade Lehrkräfte, die sich für das Thema interessieren und stark machen wollen, müssen erkannt und gefördert werden. Das „Nicht-wissen“ der Schule muss bewusst gemacht werden, um jeden Schritt in seiner Wirkung positiv in den Ergebnissen fassbar zu machen. Die Schulleitung ist der Gestalter, der es Personen ermöglicht, zu lernen, indem sie durch entsprechendes Führungshandeln Entwicklungsinitiativen setzt und somit Einfluss auf das Lernen der Beteiligten nimmt. *Führung als Reflexion wechselseitiger Absichten* erlaubt einen stetigen Austausch durch kommunikative Prozesse, die durch Reflexion statt Realisation das hierarchische Führungsprinzip ablösen. Vereinbarungen in einem von Akzeptanz und Verständnis geprägten Kommunikationsprozess können damit getroffen werden und Konflikten vorbeugen. Das Ziel ist ein innerschulischer Dialog über die Sichtbarmachung geschlechtlicher Vielfalt und damit eine Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse aller Schüler\*innen. Daraus ergeben sich Schlüsselaufgaben eines wirksamen Managements nach

---

<sup>519</sup> Bei Rolff wird den Fachgruppen eine tragende Funktion zugesprochen. Er verweist in seiner Vorlesung „3x3 der Schulleitung“ auf die Fachgruppen als „schlafende Riesen“ der Schulentwicklung.

<sup>520</sup> Sprenger, Reinhard K.: Radikal führen. Frankfurt a. Main 2012, S. 34.

<sup>521</sup> Vgl. Thomann, Christoph/Schulz von Thun, Friedemann: Klärungshilfe 1: Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Hamburg 1988.

Malik:<sup>522</sup> für Ziele zu sorgen, zu organisieren, zu entscheiden, zu kontrollieren (u. a. zu messen, zu beurteilen) und die Selbstentwicklung von Menschen zu fördern. Beachtlich ist, dass genau diese fünf Aufgaben implizit von den Befragten angesprochen wurden. Die klare Positionierung und die konkreten Richtungsvorgaben gehen mit einer transparenten und überzeugenden Zielsetzung einher. Die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass Delegation, Aufgabenzuweisung und Verantwortungsverteilung organisiert werden können, wurde in den Interviews durch den Ruf nach einer Etablierung einer Steuergruppe und/oder Fachschaftsgruppe laut. Die letztendliche Entscheidungshoheit besitzt die Schulleitung, die auch nach wachem Kontrollieren bzw. ebenso wachem Evaluieren nachjustieren und verändern kann. Die Notwendigkeit, den Bedarf der Einzelschule durch eine Evaluation zu ermitteln, wurde ebenso von mehreren Befragten betont. Die Erarbeitung eines präventiv angelegten Handlungskonzepts im Umgang mit intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen war einheitliche Forderung aller an der Untersuchung Beteiligten, was abermals die Rolle der Schulleitung in diesem Prozess unterstreicht. Die Selbstentwicklung aller zu fördern, war dann Teil der Kategorie der Personalentwicklung.

## **9.5 Personalentwicklung**

Die hohe Bedeutung der Personalentwicklung bei diesem Thema kam in den Interviews deutlich zum Tragen. Vor allem ist es zunächst das Wissen um Intergeschlechtlichkeit, welches das Bewusstsein und damit auch die Sensibilität in der Planung und Durchführung des Unterrichts formen lässt. So kann durch eine aufgeklärte Haltung Akzeptanz und Normalität im Alltag gesichert werden. Ebenfalls einheitlich gefordert wurden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die sich konkret dem Thema Intergeschlechtlichkeit annehmen. Wichtig sind hierbei nicht nur die Universitäten oder Hochschulen, sondern auch die Lehrer\*innenseminare, die die Inhalte der Lehrer\*innenausbildung festlegen. Die Implementierung eines festen Fortbildungsrahmens in der Einzelschule ist dabei entscheidend für die Wertevermittlung und die Offenheit im Umgang.

---

<sup>522</sup> Malik, Fredmund: Führen Leisten Leben: Wirksames Management für eine neue Welt. Frankfurt a. Main 2019.

Gemäß der Leitlinie zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen bspw. in Baden-Württemberg (Verwaltungsvorschrift vom 24.05.2006),<sup>523</sup> Absatz IV, besitzen Lehrkräfte zum Erhalt berufsspezifischer Kompetenzen eine Fortbildungsverpflichtung. Die Nachweise werden entsprechend dokumentiert (5). Zuständig für das staatliche Fort- und Weiterbildungsangebot ist seit 2019 das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Zusätzlich können private Träger sowie regionale oder überregionale Bildungs- und Beratungszentren aufgesucht werden (Absatz II). In diesem Bereich der Personalentwicklung gilt es ebenfalls, durch spezifische Angebote Entwicklungsbereiche zu schaffen.

Nur wissende Lehrkräfte können dann professionell begleiten, unterstützen und eine wirksame Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen aufbauen. Selbstverständlich sollen über diese Maßnahmen der Förderung auch Kooperationsmöglichkeiten entstehen, die neben der zentralen Elternarbeit bedeutend für das schulische Netzwerk sind. Durch diese Kooperationspartner, die additiv zum Kontakt der Eltern akquiriert werden können, gewinnen vor allem die Lehrkräfte ein hohes Maß an Flexibilität und Kreativität im Umgang mit individuellen Problemstellungen des Alltags. Der Wille zum Handeln sollte vor dem Hintergrund der realisierten Bedingungen intergeschlechtlicher Menschen an Schulen gefördert und unterstützt sowie durch die persönliche Haltung aller Beteiligten gelebt werden. Ein geeignetes Maßnahmenbündel findet sich in zahlreichen Abhandlungen zum Thema „Personalentwicklung an Schulen“ und soll im Rahmen dieser Diskussion auf das Thema übertragen werden.

Personalentwicklung heißt im engeren Sinne „Personalförderung“ und dient nach Dubs (2002) dazu, das eigene Können und Handeln kritisch zu reflektieren, neue Erkenntnisse aus der Fachwissenschaft zu erfahren und die Qualität der Schule durch eine gemeinsame Entwicklung zu verbessern. Diese Personalförderung kann durch verschiedene Maßnahmen erreicht werden.

In den Interviews wurde implizit die starke Bedeutung der Führung und Förderung durch Gespräche deutlich – zum einen, weil das Nischenthema der Intergeschlechtlichkeit als Wissen nicht vorausgesetzt werden kann, zum anderen, da eine gendersensible oder in vielen Betrachtungsweisen queere Thematik Widerstände hervorruft. Nietlispach und Schmidt<sup>524</sup> definieren die Funktion von Führung als Wahrnehmung informativer und kommunikativer

---

<sup>523</sup> Kultus und Unterricht 2006, S. 244, in: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2204-5-KM-20060524-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (abgerufen am 15.02.2021).

<sup>524</sup> Nietlispach, Peter/Schmidt, Hans-Joachim: Tools zu Personalmanagement, Studienbrief Nr. SM0720 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2013.

Aufgaben zur Förderung der eigenen Mitarbeiter\*innen. Ein Instrument hierfür ist das Personalgespräch, das in vielerlei Arten<sup>525</sup> zielabhängig durchgeführt werden kann. Gespräche zu führen, dies heißt konkret, sich mit der persönlichen Berufs- bzw. Persönlichkeitssituation der Mitarbeitenden auseinanderzusetzen und ein Interesse sowie Wertschätzung für sie persönlich zu bekunden. Damit trägt das Gespräch auch zur Burnout- und maßgeblich zur Gesundheitsprävention bei.<sup>526</sup> Gemeinsam vereinbarte Ziele können bspw. in Beurteilungsgesprächen thematisiert werden und in Zielvereinbarungsgespräche überleiten, in welchen Vereinbarungen von Wachstums-, Verbesserungs- oder Erhaltungszielen formuliert werden. Strukturierte und förderorientierte Mitarbeitergespräche sind folglich ein entscheidendes Führungsinstrument und Element der Personalentwicklung. Sie können turnusmäßig eingesetzt werden und somit die Weiterentwicklung der Lehrkräfte bezogen auf die Professionalität im Umgang mit diesem Thema sowie mit der ganzen Schule dienen.

Nach der Analyse der Interviewinhalte sollte das Personalgespräch im Alltags- wie auch Konfliktfall als tragendes Element des schulleiterischen Handelns betont werden. Eine weitere Methode bietet dabei das Standortbestimmungs- und Zielvereinbarungsgespräch, welches mit seiner Zielrichtung keinesfalls vom obigen Instrument abweicht. Es soll der Lehrkraft hiermit ebenfalls ein Raum des persönlichen Austauschs geboten werden, in welchem strukturiert und vertrauensbasiert Reflexion stattfinden kann. Qualitätssicherung und -entwicklung des Unterrichts hängen maßgeblich mit dem Umgang intergeschlechtlicher Menschen zusammen und sind dabei, neben der Thematisierung von beruflicher und persönlicher Entwicklung, zentral. Deshalb spiegelt der Gesprächsverlauf genau diese Inhalte wider (Befindlichkeit – Reflexion der Arbeit durch Selbst- und Fremdeinschätzung – Zielvereinbarung – Feedback zum Gespräch). Gerade bei einem kontroversen und eventuell emotional aufgeladenen Thema sollte die Feedbackkultur selbstverständlich sein. Sie ist ein gutes Instrument, um gegenseitigen Rückmeldungen Struktur und Raum zu geben und Widerstände vorzeitig zu erkennen und auch persönliche Perspektiven kennenzulernen. In einer Organisation, in der gegenseitiges Feedback fundamental für die Entwicklung ist, müssen die involvierten Personengruppen einen konstruktiven Austausch betreiben, um eine persönliche arbeitsplatzbezogene Qualitätsentwicklung zu gewährleisten. Im Individualfeedback erhält die Lehrkraft bspw. eine fundierte Rückmeldung, die es ihr ermöglicht, den Unterricht zu optimieren, sich selbst zu entwickeln und zu verbessern sowie ein Klima des Vertrauens und der Wertschätzung zu

---

<sup>525</sup> Mitarbeiterbezogene Personalgespräche, anlassbezogene Personalgespräche und generelle Personalgespräche.

<sup>526</sup> Siehe Standort- und Perspektivengespräch (MAG).

etablieren. Auch das Führungsfeedback versteht sich in derselben Struktur und ist in umgekehrter Richtung ausgelegt. Das Führungsverhalten der Schulleitung steht hierbei im Fokus und soll von den Lehrkräften reflektiert werden. Es geht auch dabei um die Verbesserung des Führungshandelns und besitzt zugleich den Effekt, dass die Mitarbeiter aktiv in die Gestaltung des Arbeitsfeldes eingebunden werden. Die Schulleitung setzt somit ein Zeichen der Wichtigkeit und der Gleichstellung, indem sie signalisiert, dass auch sie selbst sich entwickeln möchte und muss. Dieses Führungsfeedback soll ebenfalls datengestützt erfolgen und verwendet zunächst das Medium der Mitarbeiterbefragung in Form eines Fragebogens. Vor allem bei der Thematisierung der Hindernisse für eine wirksame und nachhaltige Schulentwicklung wurde in den Interviews deutlich, dass die streng hierarchischen Rahmenbedingungen der Schulsysteme keine optimale Prämisse für die Innovationsimplementierung bieten. Frustration oder Resignation wurden explizit als Hemmnisse im Umgang mit aufwendigeren Vorhaben erwähnt. Folglich muss genau an diesem Punkt angesetzt werden, da besonders beim Umgang mit Geschlechtervielfalt den Lehrkräften eine tragende Rolle, wenn nicht gar eine Hauptrolle, zukommt. Die Frage, wie sich Lehrkräfte dauerhaft ihre Motivation und Arbeitszufriedenheit erhalten können und wie man ihre Bereitschaft zur Weiterentwicklung unterstützen kann, ist zentraler Bestandteil der Personalentwicklung bzw. -förderung. Karrierechancen im Lehrer\*innenberuf sind im Vergleich zu anderen Berufsgruppen sehr eingeschränkt. Ein vertikales Aufsteigen oder Prämien bzw. leistungsbezogene Besoldungen scheinen für viele kaum in Sicht zu sein; so müssen viele Lehrkräfte einen Paradigmenwechsel des Karriereverständnisses vom äußeren zum inneren Wachstum vollziehen. Das Ziel soll demnach eine Know-how-Karriere sein, mit der die Lehrkräfte ihre Kompetenzen vergrößern und selbst wachsen können.

Die Aufgaben der Lehrkräfte können durch die Übernahme von Zusatzfunktionen erweitert (*job enlargement*), bereichert (*job enrichment*) oder in Form einer Jobrotation ermöglicht werden (*job rotation*). Für die Schulleitung gilt es, diese Möglichkeiten deutlich zu machen und die Mitarbeiter\*innen gezielt vorzubereiten und zu qualifizieren. Als großes Manko in Bezug auf die Intergeschlechtlichkeit kam der Mangel an Wissen zum Tragen. Diese Leerstelle muss durch Fort- und Weiterbildungsangebote gefüllt und mit dem Ziel der Professionalisierung ausgebaut werden. Dadurch wird von allen Seiten ein hohes Maß an Wertschätzung und Vertrauen zum Ausdruck gebracht. Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind deshalb für die individuelle Personalentwicklung fundamental wichtig.

Nicht nur die Kinder und Jugendlichen oder gar die Eltern wünschen sich eine Atmosphäre des Vertrauens, sondern diese muss auch als unterstützende Maßnahme der gegenseitigen Beratung etabliert und gepflegt werden. Die gegenseitige Beratung kann sowohl problemlösend als auch potenzialentfaltend angelegt sein. Möglichkeiten einer Umsetzungsstrategie wären die kollegiale Beratung (Intervision), in der sich die Lehrkräfte gegenseitig beraten und Erfahrungen austauschen können. Auch die kollegiale Fallberatung oder die professionelle Lerngemeinschaft (PLG) sind Instrumente, welche durch den gemeinsamen Austausch lösungsentwickelnd zur Weiterentwicklung verhelfen. Dadurch gelangt die Schule als Einheit zu einem *sense of community*, was sich stärkend auf das Schulleben auswirkt. Es wurde in den Interviews ebenso deutlich, dass Konflikte bei diesem sehr intimen und persönlichen Thema besonders häufig eintreten können. Es ist evident, dass es in allen Organisationen zu Konflikten kommen kann; deshalb ist ein Konzept zur Beratung und Unterstützung wichtig, um professionell und systematisch Lösungen zu finden. Ziel soll es sein, Lehrkräfte, die sich aufgrund ihrer Prägung oder ihrer Werte beruflich und persönlich dabei in einer schwierigen Situation befinden, beraten und unterstützen zu können. Dieses Verfahren und dessen Umsetzung ist Aufgabe der Schulleitung, die alle erforderlichen Instrumente hierfür bereitstellen muss. Eine Praxisberatung als interne Lösung kann neben der Beratung als externe Lösung angeboten werden. Diese Unterstützung kann mehrere Monate in Anspruch nehmen und verfolgt einen festgelegten Kriterienkatalog der Aufrichtigkeit, Konstruktivität, Rückmeldekultur und des Wohlwollens. Zentral ist hierbei, dass die Lehrkräfte wissen müssen, dass man auf die Unterstützung und Hilfe der Schulleitung zählen kann, jedoch eine Nichtinanspruchnahme Konsequenzen haben kann und wird. Auch diese klare Positionierung und leider auch notwendige Zurechtweisung durch Androhung disziplinarischer Maßnahmen wurde von den Befragten deutlich kommuniziert.

Allein durch den hohen quantitativen Anteil der Interviewinhalte (Tab. 2), die mit dem Punkt der Personalentwicklung in Verbindung gebracht werden können, wird deutlich, dass es beim Umgang mit intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen dominant um Lehrkräfteentwicklung gehen muss. Wenn Personalförderung für die Schulentwicklung ein solch wichtiges Instrumentarium ist, was deutlich aus der aktuellen Forschungsliteratur hervorgeht, dann darf diese nicht an letzter Stelle stehen, wenn es darum geht, die Lehrkräfte und damit den Unterricht stetig zu verbessern und aktiv an der Entwicklung der Einzelschule teilzunehmen.

## 9.6 Unterrichtsentwicklung

Der Mangel an Wissen über Intergeschlechtlichkeit der Lehrkräfte spiegelt sich automatisch in den Lehr- und Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen wider. Obgleich die entsprechenden Lerninhalte und Kompetenzen einen gelungenen Anknüpfungspunkt für fächerübergreifendes und stetiges Arbeiten offerieren, stößt die oft einmalige Thematisierung und „Bearbeitung“ dieser Thematik auf harsche Kritik. Um vor allem gesellschaftliche und rechtliche Prozesse bezogen auf nicht-binäre Geschlechter zu transportieren und zu reflektieren und damit den Umgang mit inter\* Menschen zu verinnerlichen, soll eine kontinuierliche Betrachtung im Sinne einer Normalisierung erfolgen. Die geltenden Vorschriften der Lehr- bzw. Bildungspläne sowie des Schul- oder auch Fachcurriculums sollten daraufhin überprüft werden. Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung empfiehlt es sich, Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsformen, Formulare usw. zu überprüfen. Aufgrund der komplexen und zeitaufwändigen Arbeit sollte nach Empfehlung der Interviewpartner\*innen eine Steuergruppe oder eine Funktionsstelle von Seiten der Schulleitung eingerichtet werden, die für eine Konzeptionierung des Themas und dessen Umsetzung herangezogen werden kann. Dies mag auch im Sinne der Professionalisierung geschehen. Hinsichtlich der optionalen Geschlechtertrennung im Sport- oder Geschlechtererziehungsunterricht oder der Unterbringung bei Exkursionen o. ä. wird empfohlen, alsbald eine konkrete Handhabungsstrategie dafür zu entwerfen, nach welchen Kriterien die Zuordnung von nicht-binären Kindern und Jugendlichen erfolgen soll. Dies evoziert eine unabdingbare Notwendigkeit einer Leitbildkonzeption, die den Umgang mit intergeschlechtlichen Schüler\*innen klar und transparent thematisiert. Die Bildungspläne und Facherlasse sollten neben einem geänderten nicht-binärsprachlichen Codex auch Regelungen zur sportlichen Leistungsbewertung erneut festlegen. Die Leistungsfähigkeit der unterschiedlichen Geschlechter entspricht einer Generalisierung und wird dem einzelnen Kind/Jugendlichen nicht gerecht.<sup>527</sup>

In den Interviews wurde der Wunsch nach Sicherheit, Offenheit, Vertrauen und Akzeptanz hervorgehoben. Damit verlagert sich abermals der Blick von der reinen unterrichtlichen

---

<sup>527</sup> Hinweise und Erlasse des Landes zum Fach Sport: [http://lis-in-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/lis-in-bw/Hinweise%20und%20Erlasse/Sportabitur%202022/Durchfuehrungsbestimmungen2022\\_Anhang%201\\_Wertungstabellen\\_Stand\\_20\\_06\\_22.pdf](http://lis-in-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/lis-in-bw/Hinweise%20und%20Erlasse/Sportabitur%202022/Durchfuehrungsbestimmungen2022_Anhang%201_Wertungstabellen_Stand_20_06_22.pdf) (abgerufen am 16.02.2021).

Gestaltung zu der persönlichen Repräsentanz der Lehrkraft im Unterricht. Die Bedeutung der Lehrer\*innen für den Lernerfolg kann nicht deutlich genug betont werden.

Helmke<sup>528</sup> (2011) spricht vor dem Hintergrund der Unterrichtsqualität von sog. vier Wirkaspekten, die sich auf die lehrkraftbezogenen individuellen Bedingungen stützen und welche auch gleichzeitig einem einmaligen Abarbeiten der Geschlechterthematik entgegenwirken. Die *Rezeption* ist die Aufnahme der dargelegten Informationen über die Unterrichtsqualität durch die Lehrkraft. Die unterschiedlichen Parameter der Botschaft, z. B. Darstellungsform, Verständlichkeit, Relevanz, Aktualität und Korrektheit, beeinflussen den Grad der verstehenden Informationsaufnahme. Die Rezeption kann die *Reflexion* einleiten und damit einen Denkprozess in Gang setzen, in welchem prüfend der pädagogisch-didaktische Diskurs thematisiert wird. Interdependenzen werden gedanklich erfasst und auf den Unterricht bezogen. Der Erkenntnisgewinn, der der aktiven Reflexion entstammt, leitet den Aspekt der *Aktion* ein. Hiermit sind Maßnahmen gemeint, die zur gezielten Veränderung von Unterricht herangezogen werden. Der Erfolg dieser Maßnahmen muss in der *Evaluation* stetig überprüft und ggf. muss eine neue Basis-Sequenz eingeleitet werden. Helmke betont, dass Unterrichtsentwicklung kein Selbstzweck ist; er verweist auf die mögliche Verbesserung des Lernens, was als Erleichterung aller Akteure dient. Es wurde in den Interviews deutlich, dass vor allem intergeschlechtliche Kinder durch psychische Belastungen oder auch medizinische Maßnahmen häufiger abgehängt werden und damit Leistungsdefizite und schulische Probleme einhergehen. Auch die Schule selbst muss sich der verschiedenen Wirkfaktoren einer erfolgreichen Unterrichtsentwicklung gewahr werden, um so jedem Kind die Chance auf eine erfolgreiche Bildungsbiographie geben zu können. Diesem allgemeinen Auftrag kann und darf sich die Schule nicht entziehen.

Die schulischen Bedingungen einer Unterrichtsentwicklung nach Helmke<sup>529</sup> stützen sich an erster Stelle auf die *Unterstützung durch die Schulleitung*, welcher bei der Unterrichtsentwicklung eine Schlüsselrolle zukommt. Sie initiiert und hält Programme aufrecht und muss dabei glaubhaft, kompetent und konsequent auftreten, um als Motor der Unterrichtsentwicklung einer Schule zu fungieren.<sup>530</sup> Als weitere Bedingung zählt das

---

<sup>528</sup> Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität – Konzepte, Messung, Veränderung, Studienbrief Nr. SM0510 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2011.

<sup>529</sup> Ebd.

<sup>530</sup> Siehe hierzu: Schratz, Michael: Pädagogische Führung und Leadership, Studienbrief Nr. SM0210 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2013, S. 37 ff.

*Evaluationsklima*, welches sich stark von Schule zu Schule unterscheiden kann. Die Durchsetzung der Anschauung, dass die Schule sowohl für das erzieherische als auch das unterrichtliche Wirken verantwortlich ist und aufgrund dessen eine stetige Evaluation, in Form von Leistungsmessung, Schülerfeedback etc. benötigt, steht im proportionalen Verhältnis zur Größe der Aktivität der Unterrichtsentwicklung. Die *Kooperation innerhalb des Kollegiums* ist ebenfalls ein entscheidender Motor der Unterrichtsentwicklung.<sup>531</sup> Eine konstruktive Unterrichtsentwicklung verlangt eine gewisse Risikobereitschaft und damit eine *innovative und explorative Orientierung*, die am besten gemeinsam gemeistert werden kann. Ebenso ist die *Verankerung im Schulprogramm oder Schulprofil* fundamental, denn sie besitzt gleichsam einen symbolischen Leitbildcharakter; weiterhin dient sie als verbindliche Orientierung und zur Selbstverpflichtung.

Vor allem durch die Aussagen der Expert\*innen wurde die Bedeutung der generellen schulischen Rahmenbedingungen und ebenso die Bedeutung der Vernetzung klar betont. Deshalb gestalten sich gute externe Bedingungen auch durch *Moderator\*innen und Berater\*innen*. Helmke<sup>532</sup> verweist in seinen Ausführungen darauf, dass ein Hinzuziehen von externen Beratern sehr produktiv und fördernd für die Etablierung von Unterstützungssystemen sowie für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sein kann. Ebenso wirken sich externe Beratungen stabilisierend auf das System aus, denn Schulentwicklung bzw. Unterrichtsentwicklung, besonders im Bereich der Geschlechtervielfalt, mag viele Kolleg\*innen verunsichern.<sup>533</sup> Die externe Beratung zeigt meist, dass Berater\*innen mit den Fähigkeiten, Probleme zu identifizieren und Prozesse zu steuern, durch ihre Distanz zur Schule besser klarkommen als interne Akteure.

Auch deutlich zur Sprache kam die Relevanz der *Wertschätzung durch die Schulaufsicht, Eltern und Verbände*, die, wenn konstruktiv begleitet, einen positiven Einfluss auf das gesamte Schulleben und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen haben kann.

---

<sup>531</sup> Siehe hierzu: Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest 1990.

<sup>532</sup> Ebd.

<sup>533</sup> Schüssler, Ingeborg: Lernkulturwandel und Projektmanagement, Studienbrief Nr. SM0120 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2013, S. 79 ff.

## 9.7 Organisationsentwicklung

Welche Folgefragen sich durch die Sichtbarmachung des dritten Geschlechts ergeben, soll nachfolgend ganz konkret am Beispiel Baden-Württembergs dargelegt werden. Der Fokus auf ein Bundesland exemplifiziert die Tragweite der Veränderungsprozesse auf organisationaler Ebene und lässt Rückschlüsse auf weitere Länder zu.

In der täglichen arbeits- bzw. hier schulrechtlichen Praxis ergeben sich aus diesem Thema spezielle Problematiken, auf die sich das System Schule einstellen muss. Auf den eingeleiteten Wandel ist sie durch ihre festen und starren Prozesse und ihre Einbettung in den Staatsapparat nicht vorbereitet, was weiter aufgezeigt werden soll. Die Aufforderung an den Gesetzgeber wurde in der Rechtsnorm klar und eindeutig formuliert. Beinahe in letzter Minute führte dieser dann die Möglichkeit eines neuen Geschlechtseintrags ein. Die Option „divers“ wurde am 22.12.2018 in § 22 Abs. 3 PStG festgehalten. Wie oben bereits dargelegt wurde, richtet sich die Forderung gezielt an intergeschlechtliche Menschen und muss von einer Ideologisierung sowie von einer queeren Emanzipationsagenda losgelöst betrachtet werden.

Die Auswirkungen auf das Beamten- und auch Schulrecht werfen insbesondere Fragen der Gleichbehandlung und weiterer Schutzvorschriften auf, die auf alle Ebenen der Schulentwicklung übertragen werden müssen. Organisations-, Personal-, und Unterrichtsentwicklung sind nun gefordert und müssen auf die Vorgaben reagieren.

Für den Bereich Schulen und Bildung stellt zunächst die Grundlage das Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) dar.<sup>534</sup> In Baden-Württemberg finden sich neben den koedukativen Schulen auch 17 monoedukative Einrichtungen in privater bzw. kirchlicher Trägerschaft.<sup>535</sup> In der folgenden Ausführung soll es begründet um staatliche Schulen gehen, da die Entscheidungshoheit für rechtliche Umsetzungen hier das Ministerium und nicht der private Träger besitzt.

---

<sup>534</sup> Dieses ist einsehbar unter: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true>

<sup>535</sup> 16 Mädchenschulen und 1 Jungenschule. Quellen: <https://deacademic.com/dic.nsf/dewiki/2470898#Baden-W.C3.BCrttemberg> und <http://www.jungenrealschule.de> (abgerufen am 15.02.2021).

Seit dem 01.08.2020 wird die amtliche Schulverwaltungssoftware ASV-BW verpflichtend für alle öffentlichen Schulen verwendet.<sup>536</sup> Schüler\*innen- und Lehrkräftedaten für die amtliche Schulstatistik sowie sämtliche Vorgänge der Schulanmeldungen, Verwaltung und Schulwechsel werden darin eingepflegt und gespeichert. Daten wie Familienname, Vorname, Geschlecht, Geburtsdatum, Geburtsort sowie Religionszugehörigkeit gehören dabei in die entsprechenden notwendigen Erfassungsfelder. Dabei findet sich unter dem Merkmal Geschlecht die Auswahl M oder W. Das Handbuch zu ASV-BW vom 24.06.2019 vermerkt zur Verwendung generischer Maskulinformen: *„Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.“*<sup>537</sup> Die amtliche Schulstatistik wird in Baden-Württemberg im Auftrag des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) durch das Statistische Landesamt Baden-Württemberg erhoben. Die Datenerhebung erfolgt laut Auskunft<sup>538</sup> des Statistischen Landesamtes weitestgehend als „Papierstatistik“ in Form von „Aggregatdaten“, welche von den Schulen an dasselbe versandt werden und anschließend im Statistischen Landesamt mit einer hauseigenen Softwareanwendung erfasst, plausibilisiert und ausgewertet werden. Bei Grundschulen, Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen Sekundarstufe I existiert neben den Aggregatdaten auch eine Art Schülerindividualstatistik, bei der die Schulen einen beleglesefähigen Klassenbogen ausfüllen, der anschließend gescannt wird, wonach die Daten in die hauseigene Softwareanwendung eingespielt und plausibilisiert werden. Im Rahmen eines Pilotprojekts erfolgt bei einigen Schulen auch eine elektronische Datenübermittlung. Die Auswertung der plausibilisierten Daten erfolgt mittels der Statistischen Analysesoftware SAS. Beim Blick auf die Erhebungsbögen der amtlichen Schulstatistik an Allgemeinbildenden Schulen fällt auf, dass binäre Geschlechterdaten eingefordert werden. In den Hinweisen findet sich der Vermerk: *„Für männliche Schüler ist die Ziffer „1“ und für weibliche Schülerinnen ist die Ziffer „2“ einzutragen.“*<sup>539</sup>

---

<sup>536</sup> Gemäß § 116 SchG neu sind die öffentlichen Schulen verpflichtet, die Module der Schulverwaltungssoftware ASV-BW zu nutzen und diese auch für die Durchführung der amtlichen Schulstatistik einzusetzen. Soweit für bestimmte Verwaltungsaufgaben in ASV-BW keine Funktionalität bereitgestellt ist, kann auch eine andere Software genutzt werden. Zukünftig muss also jede Schule ASV-BW zur Verwaltung ihrer Schule einsetzen. Sofern ASV-BW einen Aspekt nicht abbildet, z. B. die Erstellung von Stundenplänen, darf für diesen Zweck eine andere Software eingesetzt werden.

<sup>537</sup> Handbuch ASV-BW. Grundschulen einrichten. School- oder Enterpriseversion (10.02.2022), in: [https://asv.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/asv-bw/Anleitungen/Handbuecher/ASV-BW\\_Grundschule\\_einrichten.pdf](https://asv.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/asv-bw/Anleitungen/Handbuecher/ASV-BW_Grundschule_einrichten.pdf) (abgerufen am 15.02.2021).

<sup>538</sup> Auskunft vom 15.02.2021.

<sup>539</sup> Vgl. die Erhebungsbögen unter dem Formularservice: <https://www.statistik-bw.de/DatenMelden/Formularservice/> (abgerufen am 15.02.2021).

Dem IBBW liegen nach eigener Auskunft<sup>540</sup> folglich auch keine Daten zum dritten Geschlecht oder zu Geschlechtervariationen vor. Die fehlende Möglichkeit eines nicht-binären Geschlechtereintrags führt neben den signalwirkenden Aspekten folglich zu einer Verschleierung an realen Datensätzen von Schüler\*innen und Lehrkräften. Andere schulische Softwareunternehmen, wie seit 2019 z. B. das Stunden- und Vertretungsplanungsprogramm UNTIS, sind bereits auf die Forderungen des BVerfG eingegangen und haben in ihren Schüler\*innen- und Lehrkräfte-daten *x (inter)* ergänzt.<sup>541</sup> Beachtlich und an dieser Stelle deshalb auch erwähnenswert ist der im Handbuch ergänzte Zusatz:

**2.6.1 Drittes Geschlecht**

In Anerkennung all jener Personen, deren Geschlechtsmerkmale bei Geburt nicht den gängigen Normen von weiblich und männlich entsprechen und im Einklang mit dem Beschluss des deutschen Bundesverfassungsgerichts vom 10. Oktober 2017, Az. 1 BvR 2019/16, NJW 2017, 3643, sowie in Erwartung einer gleichgerichteten Entscheidung des österreichischen Verfassungsgerichtshofs, wurde in Untis 2019 neben den Geschlechtern weiblich und männlich bei den Stammdaten von Lehrkräften und Studierenden das dritte Geschlecht „Inter“ eingeführt.



Den internationalen Normen entsprechend wird als Kurzzeichen des dritten Geschlechts der Buchstabe „x“ (klein geschrieben, um Verwechslungen mit dem Kennzeichen für Fixierungen zu vermeiden) und das Symbol für Merkur ☿ verwendet.

**Hinweis**  
Die oben beschriebenen Eingabefelder im Zusammenhang mit dem dritten Geschlecht sind für österreichischen Bundesschulen („UPIIS-Schulen“) deaktiviert.

**Abb. 17:** Stammdaten und Unterricht aus Handbuch Untis (2019, S. 14).

Das Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg verzichtet gänzlich auf binäre Formulierungen, stattdessen verwendet es generische Maskulinformen. Eine spezielle Gleichstellungsvorschrift findet sich in den Bestimmungen zur Schulorganisation darin nicht. Hierzu bedarf es der Heranziehung des Chancengleichheitsgesetzes (ChancenG), welches keine Einbeziehung nicht-binärer Geschlechter vorweist und eine strikt binäre Sprache verwendet. Daraus geht nicht hervor, dass ein Bewusstsein um nicht-binäre Geschlechter existiert.

Unter der Überschrift „Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule“ nennt § 1 SchG als allgemeine Ausrichtung die Orientierung am Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.

<sup>540</sup> Anfrage an das Bürgerreferat vom 15.02.2021 (siehe Anhang).

<sup>541</sup> Handbuch Untis Webuntis 2019, in: <http://www.untis.ch/downloads/u2019.pdf> (abgerufen am 15.02.2021).

Dies sollte die Verpflichtung zum Nachkommen des Beschlusses verdeutlichen. Unter (2) wird dieser Auftrag spezifiziert:

*„(2) Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler*

- in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern,*
- zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu erziehen, die im Einzelnen eine Auseinandersetzung mit ihnen nicht ausschließt, wobei jedoch die freiheitlich-demokratische Grundordnung, wie in Grundgesetz und Landesverfassung verankert, nicht in Frage gestellt werden darf,*
- auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln,*
- auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten.“*

Zudem findet sich im SchG § 100b der Zusatz zur Familien- und Geschlechterziehung, in welchem unter (2) das Ziel konkretisiert wird:

*„(2) Ziel der Familien- und Geschlechterziehung ist es, die Schüler altersgemäß mit den biologischen, ethischen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit des Menschen vertraut zu machen. Die Familien- und Geschlechterziehung soll das Bewußtsein für eine persönliche Intimsphäre und für partnerschaftliches Verhalten in persönlichen Beziehungen und insbesondere in Ehe und Familie entwickeln und fördern.“*

Hinsichtlich der Lehr- und Lerninhalte liefert seit 2016 der neue Bildungsplan der einzelnen Schularten die vom Kultusministerium erarbeiteten Vorgaben. Obgleich in den Leitperspektiven „Bildung für Toleranz und Akzeptanz für Vielfalt (BTV)“ gleich zu Beginn auf geschlechtliche Identität verwiesen wird, finden die Begriffe „gender“ oder „Geschlecht“ in den Bildungsplänen der einzelnen Fächer kaum Erwähnung.<sup>542</sup> Eine tragende Rolle scheinen

---

<sup>542</sup> Bildungspläne Baden-Württemberg (2016), in: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BTV> (abgerufen am 16.02.2021).

hierbei die Fächer Biologie, Ethik und Gemeinschaftskunde zugeschrieben zu bekommen. Explizit geht der Bildungsplan jedoch auch in seiner sprachlichen Gestaltung nicht auf die Existenz nicht-binärer Geschlechter ein. Dies obliegt der Unterrichtsgestaltung der einzelnen Lehrkraft. Bei den Lerninhalten bildet die Geschlechtererziehung einen gelungenen Anknüpfungspunkt für fächerübergreifendes Lernen, um vor allem gesellschaftliche und rechtliche Prozesse bezogen auf nicht-binäre Geschlechter zu transportieren und zu reflektieren. Die geltenden Vorschriften müssten daraufhin überprüft werden.

Aufgrund der vertikalen und horizontalen Vernetzung der Schule innerhalb der Kultusverwaltung (siehe Anhang) müssen auch im oberen Schulaufsichtsbereich Empfehlungen ausgesprochen werden, die gleichzeitig über die neue Rechtslage zum dritten Geschlecht umfassend informieren. Dabei gilt es, auf allen Ebenen der Schulentwicklung tätig zu werden, weshalb auch hier die Einrichtung einer Steuergruppe nahegelegt wird. Gesetzes- und Verwaltungstexte, Formulare, Register, Programme sowie Lerninhalte (Bildungspläne und Unterrichtsmaterial), Fortbildungs- und Weiterbildungsangebote usw. müssen auf die geltende Rechtsnorm hin überprüft und ggf. abgeändert werden. Die deutliche Empfehlung lautet, dass alle vier möglichen Optionen nach dem Personenstandrecht, insbesondere für die Schulverwaltung, zur Verfügung stehen sollten.

Die Folgen der dritten Option für die sanitären Anlagen in Schulen finden medial viel Diskussionspielraum. So propagierten frühzeitig einige Schulen ihr Toleranz- und Akzeptanzgebot mit dem Bau einer zusätzlichen Toilette.<sup>543</sup> Für Baden-Württemberg scheint diese Diskussion aktuell unbedeutend zu sein. Laut Aussage der Kultusministerin Susanne Eisenmann (CDU) werde eine Einführung auch nicht geplant. Eisenmann verweist dabei auf den Verantwortungsbereich der Schulträger, die bei Bedarf baulich aktiv werden können. Ihr sei zudem keine Schule bekannt, die den Wunsch nach einer dritten Toilette geäußert habe.<sup>544</sup> Auch im Ballungsraum Stuttgart gebe es laut Aussagen des Stadtsprechers Sven Matis keine Bewegungen in diese Richtung: „*An Stuttgarter Schulen können die Kinder zwischen zwei Türen wählen, wenn sie mal müssen. Keine Schule hat den Wunsch nach einer dritten Tür geäußert.*“<sup>545</sup> Die oftmalige Tendenz, das Thema durch die Toilettenfrage ins Lächerliche zu

---

<sup>543</sup> Vgl. u.a. Stuttgarter Nachrichten: Toilette für das dritte Geschlecht? Die Qual der Wahl (30.01.2019), in: <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.toilette-fuers-dritte-geschlecht-die-qual-der-wahl.ba4eefb5-5e69-4e93-baa7-f1ea4df9fca4.html> (abgerufen am 07.02.2021).

<sup>544</sup> Ebd.

<sup>545</sup> Ebd.

ziehen, wird bei diesem Wortlaut deutlich. Tatsächlich nimmt die Gesellschaft die Zweiteilung sanitärer Anlagen als selbstverständlich und natürlich wahr, obwohl es zahlreiche Beispiele gibt, die keine öffentlich kontroverse Diskussion anstoßen. Unisex-Toiletten in Bussen, Zügen und Flugzeugen und ebenso die barrierefreie Toilette werden als verständliche und logische Alternativen angenommen. Diese Arbeit verfolgt, wie bereits bei der Auslegung der Rechtsnorm erwähnt, nicht den Anspruch einer juristischen Abhandlung. Im Folgenden soll es deshalb gezielt um die rechtlichen Grundlagen und Möglichkeiten der Schulen gehen. Orientierung bieten hier die folgenden Rechtsnormen. Schulen sind in Baden-Württemberg – wie auch in den anderen Bundesländern üblich – Sonderbauten (§ 38 Abs. 2 Nr. 5 LBO). Gemäß § 38 Abs. 1 Nr. 18 LBO kann in Sonderbauten insbesondere auch die Zahl der Toiletten für Besucher Gegenstand besonderer Anforderungen oder Erleichterungen sein. Laut Aussage des Referats für Bauordnungsrecht im Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg<sup>546</sup> wird üblicherweise weiterhin für Schüler\*innentoiletten von geschlechtergetrennten Toiletten ausgegangen. Für Lehrer\*innentoiletten gebe es bereits Fälle, in denen Unisex-Toiletten realisiert wurden. Eine häufig anzutreffende Situation in den Schulen sind Unisex-Toiletten bei barrierefreien Toilettenräumen.

Laut dem Referat für Bauordnungsrecht gibt es keine Vorschrift, die Unisex-Toiletten für Schüler\*innen ausschließen würde. Entsprechend der Anforderung des § 3 LBO wäre jedoch insbesondere auf eine zweckentsprechende Nutzbarkeit der baulichen Anlagen (einschließlich der Toiletten) ohne Missstände zu achten. Daraus wäre sicher abzuleiten, dass als Trennung zwischen Unisex-Toiletten eine aufgeständerte Schamwand nicht ausreichend wäre; vielmehr wäre eine Unterbrechung des Raumverbunds mindestens insoweit erforderlich, als dass unter der Wand nicht durchgegriffen werden könnte; auch ein Übergreifen über die Wand hinweg müsste physisch ausgeschlossen sein. Im Regelfall dürfte sich eine vollständige Abmauerung anbieten. Gemeinsame Vorräume würden mutmaßlich eine erhöhte soziale Kontrolle dieser Situationen erfordern. Bei dem erforderlichen Schutzniveau werden im Einzelfall die Schulart, das soziale Umfeld der Schüler\*innen und auch das Alter zu berücksichtigen sein. Generell gilt es, vor dem Hintergrund der Einführung einer zusätzlichen dritten Toilette das Konzept der Anrufung, Annahme und Anerkennung zu überprüfen, denn das simultane Bestehen einer dritten Option kann, und das soll gezeigt werden, auch als Anrufung verstanden werden (siehe Kapitel 2.3).

---

<sup>546</sup> Anfrage vom 16.02.2021 (siehe Anhang).

Für die Frage nach den Duschräumen sieht das Referat für den üblichen Sportunterricht in Klassenstärke keine vernünftige Option, wie sich Unisex-Duschen realisieren lassen könnten. Schon bei geschlechtergetrennten Duschen lassen sich vielfältige Akzeptanzprobleme feststellen, die nach dem Sportunterricht teilweise zu erheblich belastenden Situationen in den Klassenräumen führen können.

In der Tat existieren zahlreiche Beiträge in den öffentlichen Medien, die sich gegen die Einrichtung einer allgemeinen Unisex-Toilette aussprechen. Die Gefahr von Übergriffen oder von allgemeinem Unwohlsein bei Mädchen und Frauen werde damit erhöht und führe langfristig zu schulischen und psychologischen Konflikten.<sup>547</sup> Die Einrichtung einer dritten Toilette führe jedoch ebenso zu einer Art Bloßstellung und Brandmarkung der Schüler\*innen. Dabei müssen mehrere Rechtsgrundlagen, u. a. die Fürsorgepflicht des Dienstherrn (§ 45 BeamtStG) und ebenso die Verantwortung der Lehrkräfte bei eventueller Kindeswohlgefährdung (§ 85 Abs. 3 S. 2 SchulG), zusätzlich beachtet werden.

Alle Herausforderungen bei der Einrichtung von diskriminierungsfreien Sanitärräumen scheinen daraus zu resultieren, dass die Wahrung der Intimsphäre bei jedem Geschlecht gewährleistet werden muss. Hier lässt sich jedoch gleich die Aufgabe zusammenfassen, die Sanitärräume für die Schülerschaft und Lehrkräfte so zu gestalten, dass eine Benutzung unter der Wahrung der eigenen Intimsphäre gewährleistet werden kann. Die Anpassung der baurechtlichen Vorgaben für Schulen muss damit einhergehen. Erforderlich ist eine Sinn- und Zwecküberprüfung von geschlechtergetrennten Toiletten und Sanitäranlagen. Die Intimsphäre fällt in den Bereich der Grundrechte, weshalb Gemeinschaftsräume bei Kindern und Jugendlichen strikt überdacht werden müssen. Wünschenswert wäre eine Möglichkeit, dass die individuellen Toiletten mit durchgehend lückenlosen Wänden versehen werden und der gemeinschaftliche Vorraum u. a. aus Sicherheitsgründen geöffnet wird. Dies kann durch Transparentglas oder einen Abriss von Wänden geschehen. Bei älteren Schulgebäuden wäre dies eine gelungene Umbaumaßnahme, die keinen weiteren Raum voraussetzen würde. Eine

---

<sup>547</sup> Vgl. u.a. Sanchez, Manning: Girls are skipping school to avoid sharing gender neutral toilets with boys after being left to feel unsafe and ashamed. Daily Mail on Sunday (05.10.2019), in: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-7542005/Girls-skipping-school-avoid-sharing-gender-neutral-toilets-boys.html> (abgerufen am 12.03.2020).

Gilligan, Andrew: The Sunday Times. Unisex changing rooms put women in danger (02.09.2018), in: <https://www.thetimes.co.uk/article/unisex-changing-rooms-put-women-in-danger-8lwbp8kkgk?region=global> (abgerufen am 08.12.2022).

alle Geschlechter inkludierende Kennzeichnung sollte angebracht werden. Abschließbare, mit einer lückenlosen Wand umzogene Duschkabinen wären zudem für die heranwachsende Schülerschaft allgemein deutlich geeigneter als Gemeinschaftsduschräume. Die Wahrung der Intimsphäre, die evident mit dem Körper und Geschlecht zusammenhängt, kann dadurch bewerkstelligt werden.

Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Beschlusses des BVerfG sollen an dieser Stelle keinesfalls in Abrede gestellt werden. Allerdings hat dieses in seinen Ausführungen zum Beschluss daraufhin gewiesen, dass das Ordnungsinteresse staatlicher Einrichtungen ein Nichtnachkommen keinesfalls rechtfertigen könnte.<sup>548</sup> Eine zusammenfassende tabellarische Übersicht der Handlungsempfehlungen dieses Kapitels findet sich im Anhang der Arbeit.

Auch wenn seit dem Urteil des BVerfG bspw. in Baden-Württemberg nur wenige Menschen bei den Einwohnermeldeämtern ihr Geschlecht als divers bekundet haben,<sup>549</sup> so bleiben die Vorgaben und damit die Notwendigkeit des Handelns bestehen. Einige Schulen beschränken diese Aktionspflicht auf die Einführung einer dritten Toilette und begründen mit dieser auch in ihrem Schulportfolio ihr Vielfalt- und Toleranzedikt.<sup>550</sup> Es soll an dieser Stelle betont werden, dass das affirmative Potenzial der Sichtbarmachung des dritten Geschlechts nicht durch solch ein „materielles“ Angebot freigesetzt werden kann. Vielmehr zeigt die aktuelle z. T. triviale Handhabung der Schulen diesbezüglich eine subversive Tendenz, deren Entladung sich im Widerstand, d. h. in inneren und äußeren Konflikten, zeigt.

Huber und Lohmann (2012)<sup>551</sup> betonen deutlich die Wichtigkeit der Schulentwicklung auf Systemebene, weshalb diese Betrachtung des systemtheoretischen Ansatzes in dieser Arbeit

---

<sup>548</sup> BVerfG (Fn.1), Rn. 53.

<sup>549</sup> „In den fünf einwohnerreichsten Städten des Landes – Stuttgart, Karlsruhe, Mannheim, Freiburg und Heidelberg – haben das insgesamt sechs Leute gemacht. Asta Dittes von der Deutschen Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität glaubt, dass es eigentlich viel mehr Menschen des dritten Geschlechts gibt. Viele wollten das aber nicht im Ausweis stehen haben – aus Angst vor Benachteiligung. Dittes schätzt die Zahl der Intersexuellen in Deutschland auf 100.000 bis 200.000 Menschen. Die wenigen Divers-Einträge hätten auch mit vielen Unklarheiten zu tun, die im Alltag auftreten. Etwa machten manche Versicherungen Probleme und zahlten Leistungen nicht – oder wichtige Formulare seien nicht mit der dritten Option ausgestattet.“ SWR Aktuell. Baden-Württemberg. Nur wenige Menschen im Land als divers gemeldet (30.09.2020), in: <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/divers-in-baden-wuerttemberg-100.html> (abgerufen am 07.02.2021).

<sup>550</sup> Stuttgarter Nachrichten: Toilette für das dritte Geschlecht? Die Qual der Wahl (30.01.2019), in: <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.toilette-fuers-dritte-geschlecht-die-qual-der-wahl.ba4eefb5-5e69-4e93-baa7-f1ea4df9ca4.html> (abgerufen am 07.02.2021).

<sup>551</sup> Huber, Stephan/Lohmann, Armin: Schulentwicklung auf Systemebene, Studienbrief Nr. SM0930 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2012.

Erwähnung fand. Vor allem die Gespräche mit den Expert\*innen brachten deutlich sowohl die Signifikanz als auch die Tragweite einer gut verankerten Netzwerkarchitektur hervor. Die für diese Architektur des Networking notwendigen Strukturen gilt es, zu etablieren und zu pflegen, sodass sich das organisatorische wie auch kommunikative Gefüge im Sinne einer professionellen Begleitung von Kindern und Jugendlichen weiter entfalten kann. Deutschlandweit existieren zahlreiche soziale Anlaufstellen für den Inter\*- bzw. allgemein den Queerbereich. Diese vermitteln durch ihre Kompetenz und ihr Engagement weitere Ansprechpersonen, die in allen Bereichen des sozialen Lebens von queeren Kindern und Jugendlichen aktiv sind.

Vor allem das Interview mit der Vertrauenslehrerin für LSBTIQ\* Sandra Wolf (Interview 6) am Hainberg-Gymnasium Göttingen offerierte ein gutes Beispiel für die erfolgreiche Organisationsentwicklung an Schulen. Denn die Etablierung einer Funktionsstelle, im Sinne des Networking sogleich eine Leitstelle oder Leitzentrale, spiegelt den Knotenpunkt eines funktionierenden Netzwerks wider.<sup>552</sup> Sie ist damit neben der Schulleitung die Koordinierungsinstanz, die Impulse setzt, Projektleitungen und eine Art Geschäftsführung übernimmt und zudem alle Kooperationsaktivitäten und Netzwerkkonstruktionen bezogen auf dieses Thema überschaubar. Damit fungiert sie gleichsam als Koordinierungsmanager. Sie setzt Ziele, schafft Transparenz über Entwicklungen und präsentiert sich in der Regel über diverse Plattformen. Durch das Vergeben von Arbeitsaufträgen an bspw. Trainer, Coaches, Unterstützer etc. sorgt sie für die Einbindung aller Netzwerkpartner. Gegenüber einer Steuergruppe etwa aus dem Ministerium, kommunalen Verwaltungen, Stiftungen, Bildungsträgern ist sie damit verantwortlich und sollte für das hohe Engagement auch entsprechend durch Entlastungsstunden oder Aufwandsentschädigungen honoriert werden. Weitere Schlüsselpersonen können in einer Steuergruppe akquiriert werden, um Kompetenzen zu verteilen und das fundierte Fachwissen weiter zu fördern. Damit geht aber auch eine weitere Förderung von unterschiedlichen Initiativen und stetiger Evaluation einher.

Mehr denn je kam die Wichtigkeit des Leitbilds der Schule zur Sprache. Auch dieses ist für die Organisationsentwicklung von fundamentaler Bedeutung. Das Leitbild bildet das Fundament der gemeinsamen Arbeit. Diverse Vorstellungen werden dadurch in gemeinsamen Zielen formuliert und stärken somit die Zusammenarbeit der Kooperationspartner. Entsprechend bildet sich eine einheitliche Verantwortungsgemeinschaft, deren Arbeit von gemeinsamen Leitideen

---

<sup>552</sup> Ebd.

getragen wird und folglich eine Förderung der Schulen in ihrer Qualitätsentwicklung einsetzt. Leitbilder geben Impulse für das Schulcurriculum und haben damit direkten Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung.

Es wurde in den Gesprächen deutlich, dass innere und äußere Widerstände, Unsicherheiten und Ängste mit der Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit verbunden sind. Es sollte daher ganz natürlich sein, Unterstützungssysteme zu besitzen, die bei der Bereitstellung von Ressourcen (Berater, Projektleiter, Budget etc.), helfen können. Die organisatorische Zusammenlegung von Ämtern bspw. der Jugendhilfe unterstützt in hohem Maße die Entwicklung und Stärkung von Bildungsbiographien.

Es wurde bereits erwähnt, dass aufgrund der vertikalen und horizontalen Vernetzung der Schule innerhalb der Kultusverwaltung auch im oberen Schulaufsichtsbereich Entwicklungen stattfinden müssten, ohne die ein Voranschreiten weiterer Möglichkeiten und Impulssetzungen schwerlich zu vollziehen wäre. Empfehlungen und Verbindlichkeiten müssen ausgesprochen werden, die gleichzeitig über die neue Rechtslage zum dritten Geschlecht umfassend informieren und für alle Beteiligten Transparenz und Erleichterung schaffen. Gesetzes- und Verwaltungstexte, Formulare, Register, Programme sowie Lerninhalte (Bildungspläne und Unterrichtsmaterial), Fortbildungs- und Weiterbildungsangebote usw. müssen auf die geltende Rechtsnorm hin überprüft und ggf. abgeändert werden.

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz sollte dargelegt und ausgeführt haben, dass konflikthafte und subversives Potenzial bei der Implementierung freigelegt werden kann. Diese Tatsache wurde bei den Schilderungen der Interviewpartner\*innen auch auf sehr tragische Weise deutlich. Die fünf Teilprozesse von Werning (2000) sind deshalb besonders im Blickfeld zu behalten.<sup>553</sup> Die Regeln sozialer Systeme zu verstehen, kann helfen, Mechanismen durch Erkenntnis greifbar zu machen, zu deuten und folglich Handlungsoptionen zu generieren.

Die Eigenlogik sozialer Systeme und ihrer Prozesse wurde deshalb in Bezug auf dieses Thema bereits entsprechend in die vorliegende Arbeit mitaufgenommen. Eine wichtige Erkenntnis der Gespräche war vor allem, dass reine Top-down-Prozesse hier nicht fruchten würden.

---

<sup>553</sup> Werning, Rolf: Schulen gestalten. Schulentwicklung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht, in: System Schule 4.1 (2000), S. 5-12.

Gerade die für dieses sensible Thema notwendige Stabilisierung des Systems kann einzig und allein von innen heraus erwirkt werden. Eine optimale Balance zwischen staatlicher Lenkung und schulischer Autonomie sollte folglich im Sinne des Prinzips der Selbstorganisation erreicht werden.<sup>554</sup> Schulentwicklung benötigt Lehrkräfte, die ganz bewusst an der Identität der Organisation bauen.<sup>555</sup> Das Begreifbarmachen der Zielsetzung ist folglich Aufgabe der Schule, um nachhaltig und wirksam Entwicklungen voranzutreiben.

Das Thema der Einrichtung bzw. der Veränderung sanitärer Anlagen sollte zunächst fern aller Kasuistik und vor allem aktueller Polemik betrachtet werden. Für intergeschlechtliche Kinder und Jugendliche, ob ungeoutet oder geoutet, zentralisieren sich Ängste vor allem auf diese Brennpunkträume. Duschen, Toiletten sowie Umkleieräume stellen damit entscheidende Momente einer kritisch zu reflektierenden Problematik des schulischen Lebens dar. Blickt man auf die berichteten traumatischen Erlebnisse der Betroffenen in diesen Situationen, so wird die Eindringlichkeit, die Dramatik, aber auch der implizite Hilferuf deutlich, von welchem sich die Schule als Institution nicht abwenden darf.

Bei der Lösungsfindung erscheint eine individuelle Betrachtung der schulischen sowie der persönlichen Gegebenheiten der Betroffenen unausweichlich zu sein. Obgleich die Anzahl an intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen gering ist, stellen die Erlebnisse der Interviewpartner\*innen einen Einschnitt ihrer gesunden psychischen Entwicklung dar. Der Wunsch, nicht auf das Geschlechtsmerkmal reduziert und diesbezüglich gar bloßgestellt zu werden, ist tragendes Motiv ihrer Schilderungen gewesen. Wie bereits thematisiert wurde, existieren wissenschaftliche Beiträge, die sich deshalb gegen die Einrichtung einer allgemeinen Unisex-Toilette oder Umkleieräumen aussprechen. Die Einrichtung einer privaten Toilette, neben den bisher bestehenden, die jedem zur Nutzung freisteht, würde hier viele Konflikte lösen. So könnten auch andere Schüler\*innen für ihre persönliche Privatsphäre dieses Angebot annehmen. Das Vorbild kann hier das barrierefreie WC sein, welches lediglich als Privatraum umgedeutet bzw. umtituliert werden würde. So käme man den Schulen in puncto baulicher Veränderungen entgegen. Ebenso gebe man auch den Betroffenen die Möglichkeit, frei zu wählen, ohne dabei ein öffentliches Outing zu evozieren.

---

<sup>554</sup> Ebd., S. 247.

<sup>555</sup> Ebd., S. 247.

Die Situation in den schulischen Umkleieräumen kann flächendeckend und geschlechterübergreifend als nicht zufriedenstellende und dauerhafte Lösung angesehen werden. Dies wurde bereits in den obigen Ausführungen deutlich betont. Der immense Mangel an Intimsphäre führt bei jedem Heranwachsenden zu Unwohlsein, was auch bei Rechtfertigung von Ressourcen nicht Ziel der Schule sein kann. Diese Aufgabe richtet sich vor allem an die legislativen Apparate des Schulsystems.

## **9.8 Hindernisse**

Die synoptische Betrachtung der Gelingensbedingungen dieser Schulentwicklungsmaßnahme öffnete den Rahmen zu weitreichenden Wirkmechanismen, die außerhalb der Schule verortet werden können und durch ihre enorme systemische Einflussnahme benannt werden müssen.

Die folgenden systemischen Hindernisse öffnen eine Kontroverse, die bereits bildungspolitisch des Öfteren stark diskutiert wurde. Diese Arbeit erhebt keinesfalls den Anspruch, politische Forderungen systemischer Art zu stellen, sondern möchte lediglich auf verschiedene Perspektiven der Betroffenen hinweisen. Die Debatte über das große Thema der Verbeamtung muss und soll an anderer Stelle weitergeführt werden und obliegt in ihrer Jurisdiktion der Politik, den Verbänden und Gewerkschaften.

Die von den Befragten benannten Schattenseiten des verbeamteten Systems stellen keine Generalisierungen dar, sondern zeigen die möglichen und real präsenten Schwachstellen, vor allem in der Vergabe von Funktionsstellen und Personalentwicklung, auf. Die Auswahl des Lehrpersonals sollte auch in Zeiten des sog. „Lehrermangels“ auf Qualität und persönlichen Kompetenzen aufbauen.

Es gilt dabei, dass der Verbeamtungswunsch nie über dem Berufungswunsch, also dem Wunsch zur Ausübung einer Tätigkeit, stehen darf. Das übergeordnete Ziel ist es, Kinder und Jugendliche begleiten zu wollen, um ihnen eine hilfreiche Stütze in ihrem Leben zu sein. Auch wenn die berufliche Existenz durch die Verbeamtung in allen persönlichen und wirtschaftlichen Höhen und Tiefen sichergestellt zu sein scheint, muss diese Leistung weiterhin erfolgen und durch persönlichen Einsatz, einen Willen zur Weiterbildung und einen eigenen Ethos gekennzeichnet sein. Die kognitiv-emotionalen Hindernisse können dagegen vergleichsweise einfacher durch Gespräche und weitere Personalfördermaßnahmen abgebaut werden.

Die Betrachtung der Hindernisse tangiert noch ein weiteres wichtiges Thema der Entwicklung von Schulen, nämlich deren angestrebte Effektivität. Die Merkmale solch effektiver Schulen wurden bereits von Rolff (2021)<sup>556</sup> bezogen auf Konzepte, Verfahren und Perspektiven dargelegt und offerieren in diesem Kapitel nochmals interessante Blickwinkel in Bezug auf Handlungsmöglichkeiten.

Die *Leistungsorientierung* mag zunächst für dieses Thema als nicht sonderlich relevant erscheinen, jedoch setzt sie ebenso eine fundierte pädagogische Arbeit voraus, welche sich u. a. durch das Streben nach Wohlbefinden und psychischer Gesundheit der Schüler\*innen auszeichnet. Damit beschreibt die Leistungsorientierung zum einen eine hohe und angemessene Erwartungshaltung, die sich sowohl gegenüber Lehrkräften als auch Schüler\*innen zeigt, zum anderen bezieht sich diese Erwartungshaltung auch auf die verbindliche Schaffung der Voraussetzung zur Leistungserbringung. Die pädagogische Arbeit der Schule wirkt sich nachhaltig auf den Lernerfolg durch die damit gesteigerte Leistungsbereitschaft aus. Leistungsorientierung zeigt sich an Schulen auch durch einen gemeinsamen Konsens, der sich in Gesprächen und Sitzungen immer wieder aufs Neue präsentiert. Die vermittelte und sichtbare Einheit kann damit symbolisch auch für die Einheit der Werte und Ziele gelesen werden. Für die Schüler\*innen sind damit Anforderungen und Zielsetzungen stets transparent, fair und verständlich. Das Wohlergehen aller Kinder und Jugendlichen zu stärken, ist folglich Teil einer leistungsorientierten Schule.

Die Bedeutung von *professionellen Kooperationen im Kollegium* wurde bereits dargelegt. Die „Einzelkämpfermentalität“ muss nicht nur bei diesem speziellen Veränderungsprozess abgelegt, sondern durch teambildende Maßnahmen der Personalentwicklung ersetzt werden. Hierzu bedarf es vor allem in Situationen der Unsicherheit einer starken *pädagogischen Führung*, welche die Rahmenbedingungen für eine gelungene Schulentwicklungsmaßnahme legt. Insbesondere aber muss eine Führung einsetzen, die von Solidarität, Vertrauen und Wertschätzung geprägt ist, sodass die Lehrkräfte Sicherheit durch Begleitung und zugleich Weisung gewinnen. Die Lehrkräfte sind in diesem Vorhaben unbedingt zu stärken, um Ängsten oder gar Widerständen entgegenzuwirken.

---

<sup>556</sup> Rolff, Hans-Günter: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung, Studienbrief Nr. SM0910 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2012.

Die *Qualität des Curriculums* unterstützt die Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit und macht Entscheidungsprozesse durch die Verbindlichkeit auch verstehbar. Die Verzahnung mit dem Leitbild der Schule ist dabei selbstverständlich. Damit findet ein Abgleich zwischen den intendierten und implementierten Bestandteilen des Curriculums in den Fachschaften oder Steuergruppen in stetiger Kommunikation statt.

Besonders zeigte sich durch die Schilderungen der betroffenen Interviewpartner\*innen ein für sie erlebter Mangel einer *geordneten Lernatmosphäre*. Durch die als strikt empfundene heteronormative Struktur des Unterrichts oder allgemein des ganzen schulischen Lebens fielen sie durch das Raster der Sichtbarkeit und damit durch das Raster eines als sicher empfundenen schulischen Daseins. Die Konfliktträchtigkeit erscheint dabei omnipräsent und verhindert massiv das erfolgreiche Lernen. Eine Atmosphäre der Sicherheit kann durch eine gute pädagogische Arbeit der Lehrkräfte und der Sozialarbeit gewährleistet werden. Eine kontinuierliche *Evaluation* sichert den weiteren erfolgreichen Entwicklungsprozess.

Auch wenn die Merkmale effektiver Schulen klar und einleuchtend erscheinen, so müssen diese bezogen auf das Thema in einem tieferen Blickwinkel betrachtet werden. Allem voran steht nämlich die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihrem gesunden Heranwachsen und die ganzheitliche Förderung ihrer Entwicklung. Die Schule ist verpflichtet, dieser ihrer Aufgabe mit Einsatz nachzukommen. Hierbei bietet auch das Konzept des Controlling an Schulen wichtige Hinweise. Das Schulcontrolling zielt auf das Erreichen von Zielen, die im Vorfeld von der Schule z. T. selbst festgelegt werden, ab.<sup>557</sup> Dabei kommt der Entwicklung der Schule eine Sonderrolle zu. Aufgrund der notwendigen und immer schwieriger werdenden Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Schulstandorte muss dies gezielt und effektiv geschehen. Die Möglichkeit der freien Schulwahl verpflichtet auch dazu, die schulische Attraktivität für die Schüler\*innen zu erhöhen, um die Nachfrage aufrechtzuerhalten. Dies wurde vor allem im Gespräch mit Sandra Wolf vom Hainberg-Gymnasium Göttingen deutlich (Interview 6). Die Schule ist gezwungen, ihre Qualität stetig durch Maßnahmen der Schulentwicklung zu verbessern und dabei die immer knapper werdenden Ressourcen wohl überlegt und sicher einzusetzen. Der Erfolg einer Schule zeichnet sich durch die erfolgreichen Bildungsbiographien

---

<sup>557</sup> Vgl. u. a. Hoffjan, Andreas: Marketing, Budgetierung und Controlling an Schulen, Studienbrief Nr. SM0930 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2014.

der Schüler\*innen aus, wobei Erfolg sich hierbei auch auf die positive Entwicklung bzw. Reifung im eigenen Dasein und in der eigenen Selbstbejahung bezieht.

## **10. Queere Existenzen im schulischen Raum – ein Fazit**

Es wurde bereits mehrfach auf die Bedingungen queerer Existenzen hingewiesen. Die Anerkennung im juristischen Diskurs ist eine der Grundvoraussetzungen der Subjektivierung, der eine Anrufung, eine Annahme und eine Anerkennung vorausgeht.<sup>558</sup> Diese Bedingungen wurden vor dem Hintergrund der Sichtbarmachung intergeschlechtlicher Menschen im schulischen Raum eingehend betrachtet und problematisiert. Differenzerfahrung, Verwundbarkeit und Bedürfnisse zeigten sich als dominant prägende Erfahrungspiktogramme, die durch die Interviewinhalte nochmals ins Zentrum der Erfahrbarkeit queerer Existenzen in der Schule rückten. Es wurde ebenso deutlich, dass die juristische Anrufung, also die bloße Existenz eines noch immer unsichtbaren Rechts, allein nicht genügt, um Subjektivierungen von sich aus zu erwirken. Die Anrufung mag hierdurch monodiskursiv, sofern dem Individuum überhaupt bekannt, erfolgt sein, jedoch muss diese in die Lebewelt der Kinder und Jugendlichen getragen werden, um tatsächlich reell von einer Anrufung sprechen zu können. Die Anerkennung kann und darf im öffentlichen und schulischen Raum nicht erzwungen werden, sondern stellt lediglich eine Offerte der Daseinsberechtigung dar, in welcher sich die Betroffenen frei geoutet oder ungeoutet bewegen dürfen. Die Bejahung zur Existenz beeinflusst Differenzerfahrungen und Bedürfnisse durch eine Verschiebung des normativen Systems der Kategorisierung in „normal“ und „abnormal“, in „gesund“ und „ungesund“, in „Inklusion“ und „Exklusion“. Die Verwundbarkeiten, gerade durch die Verbindung zur heiklen Intimsphäre der Heranwachsenden, können dadurch zwar nicht gänzlich aufgehoben, jedoch durch Aufklärung und damit Schaffung von Verständnis, Akzeptanz und Anerkennung minimiert werden. Die Anerkennungs- und Konsenstheorien der letzten Jahre sollten diesbezüglich Aufschluss gegeben haben.

Vor dem Hintergrund der Interviewinhalte mag die Frage nach der Entwicklung der Geschlechtsidentität eine untergeordnete Rolle spielen. Sie ist zum Zeitpunkt der Schulpflicht

---

<sup>558</sup> Vgl. Müller-Tuckfeld, Jens Christian: Gesetz ist Gesetz. Anmerkungen zu einer Theorie der juristischen Anrufung, in: Böke, Henning/Reinfeldt, Sebastian/Müller-Tuckfeld: Denk-Prozesse nach Althusser. Hamburg 1994, S. 182-205.

bereits in Teilen eingenommen und wird durch das ständige Repetieren der Frage „*nature versus nurture?*“ nicht zur Lösung im schulischen Raum beitragen. Im Gegenteil: Die Forcierung auf eine Ursachenbestimmung scheint nach den hier dargelegten Fakten kontraproduktiv und demolierend zu sein, da sie nicht auf die Bejahung und Akzeptanz der Existenz abzielt, sondern regressiv nach Schuldzuweisungen für einen Missstand sucht.

Dass Subjektivation in der Schule von großer Bedeutung für die pädagogische Arbeit ist, wurde deutlich gemacht. Die Schule bildet als zentrale Institution der Bildung und der Schaffung von Bildungsbiographien auch ein Sozialisationszentrum der Kinder. Der Fokus sollte deshalb auf den performativen Praktiken und den Bedingungen der Teilhabe des Raumes liegen. Handlungsfähigkeit kann hier gleichgesetzt mit Anerkennung für einen Grundpfeiler des Bildungsauftrages der Schulen stehen, welche genau dieses Ziel in ihren Leitbildern verfolgen sollen.

Auf Grundlage der theoretischen und weiteren Überlegungen wurde das methodische Vorgehen der Arbeit expliziert. Die Besonderheit bei der Wahl der empirischen Erhebung war dabei, dass (queere) Existenzen nicht einfach empirisch erhebbar sind; so mussten zunächst neben einer Analyse der politischen und gesellschaftlichen Vorgaben sowie der Normativitätsmechanismen die sozialpsychologischen Grundlagen und damit ein Einblick in gängige tangierende Theorien im gesellschaftlichen Diskurs erfolgen, was einen Transfer auf den Geschlechterkonstruktivismus an Schulen ermöglichte. Verwurzelt ist das Thema der Sichtbarmachung und -werdung intergeschlechtlicher Menschen mit dem Coming-out-Prozess, der selbst in sich ein Knäuel diverser Vernetzungen und Bedingungen darstellt. Der Geständnisakt ist an sich schon als Akt der Anstrengung, der Unterordnung, des Schuldeingeständnisses zu werten, dessen Glaubhaftigkeit, hervorgerufen durch Irritationen des normativen Systems, im queeren Diskurs durch Authentizität in Ästhetik und Performanz unterstützt werden muss. Die Perspektiven dieser queeren Geständnisse bergen subversives Potenzial, welches sich vor allem durch die Verbindung von Invektiven und intimer Körperlichkeit entladen kann. Hervorgerufene Irritationen in der sozialen Wahrnehmung der Mitmenschen sowie die eigene (z. T. sehr traumatische) Selbsterkenntnis führen zu Mustern und Praktiken der Konformität und zu sozialen Kategorisierungen. Ein potenzieller, durch die Interviews bestätigter Endzustand stellt die Verneinung bzw. das Verdrängen der eigenen Existenz mit all ihren problematischen Folgen dar. Dass das Coming-out von trans- und intergeschlechtlichen Menschen eine Sonderrolle durch das direkte Aufgreifen körperlicher Bilder und Klischees darstellt und die eigene Intimsphäre somit zum Austragungsort der z. T.

öffentlichen Kämpfe zum Zeitpunkt des fragilen Heranwachsens wird, mag deshalb umso eindringlicher erscheinen.

Deshalb war die Überlegung zentral, genau diese Punkte und deren Wahrnehmung für einen spezifischen Personenkreis aufzugreifen und empirisch sichtbar werden zu lassen, weshalb gerade durch den ihr innewohnenden Grad an Privat- und Intimsphäre qualitative Erhebungsmethoden gewählt werden mussten. Das Erhebungsdesign ermöglichte es, die Distanz zu den Befragten bis zu einem gewissen Grad aufzuheben und ein z. T. geleitetes, z. T. aber sehr offenes Gespräch zu führen. In Retrospektive war diese Wahl für das Erreichen des Zieles entscheidend. Mit einem kritischen Blick in die Zukunft soll der Hauptteil dieser Arbeit mit der Frage nach „esse aut non esse“, dem Sein oder Nichtsein intergeschlechtlicher Existenzen in der Schule, schließen und in perpetuum die Bedingungen eines von der Norm abweichenden Daseins und der Teilhabe am öffentlichen Diskurs ins Gedächtnis rufen.

## **11. Kritische Betrachtung der Methodik und Limitation der Arbeit**

Wie in der Einleitung dargestellt, bestand die Zielsetzung der vorliegenden Dissertation darin, die Potenziale sowie die Gelingensbedingungen der Sichtbarmachung des dritten Geschlechts im schulischen Raum aus Sicht der verschiedenen Akteure zu untersuchen.

Dabei wurde ein qualitatives Vorgehen mit einem halbstrukturierten Untersuchungsdesign gewählt, welches bewusst die individuellen Elemente berücksichtigen sollte. Obgleich die Auswahl ein breites Bild der Thematik festhalten sollte, unterlag sie dennoch dem Problem der mangelnden Anzahl an teilnehmenden Personen. Es wurde darauf geachtet, dass eine ähnliche Anzahl der Personengruppen, deren Rollen sich jedoch überschneiden, gegeben war. Ebenso wurde darauf geachtet, dass Funktionsträger\*innen zentraler Organisationen als Expert\*innen fungieren konnten und somit in den Interviews weitere Vernetzungen und damit Erkenntnisse liefern konnten. Das in Kapitel 6.3 dargelegte Sampling lässt sich aus zwei Gründen rechtfertigen. Zum ersten stand bei der Auswahl der befragten Personen vor allem die Komplettierung eines Gesamtbildes über das Thema durch Repräsentationen dominanter Akteure des Schullebens in möglichst gleicher Verteilung im Mittelpunkt. Die ungefähr gleiche Verteilung der Personengruppen ermöglichte es, neben der Aufnahme vielfältiger Informationen auch eine gewisse innere und äußere Vergleichbarkeit und Aussagekraft herzustellen. Zum zweiten konnte das Übermaß an Überschneidungen durch die Doppelrollen

der Befragten gleichermaßen als Absicherung dienen und ebenso, der jeweiligen Rolle entsprechend, immer weiter neue Blickwinkel eröffnen. Suggestiv konnte somit ein System von Kontrolle und Neuwissen etabliert und angewandt werden.

Eine Limitation der Arbeit bestand in den pandemiebedingten Restriktionen des persönlichen Austauschs. Es lässt sich aufgrund ihres stark sachlichen Gehalts bezweifeln, ob sich die Aussagen der Interviewpartner\*innen in einem persönlichen Gespräch fundamental geändert hätten, jedoch hätten sich weitere affektive Aussagen in einem näheren Umfeld sicher besser deuten und festhalten lassen. Gerade bei diesem Thema wurde ersichtlich, dass Nähe mit Vertrauen ein entscheidender Garant der offenen Aussprache ist. Ebenso muss festgehalten werden, dass bezogen auf die eigene jeweilige Rollenwahrnehmung und Einstellungen zum eigenen Handeln häufig unterbewusst Tendenzen der Äußerungen vorliegen. Die Erwünschtheit des Vorhabens der Schulentwicklung kann sich je nach Rolle stark verändern. Vor allem bei den Aussagen der Mütter wurde dieser prägende Faktor deutlich. Wo der Schutz und das Wohl des eigenen Kindes im Vordergrund steht, muss oft die einzelne Idee der Schulentwicklung weichen, obgleich auf der anderen Seite wissentlich eine vermeintlich andere Position stünde. Dies könnte das Bild der Möglichkeiten schulischen Handelns verzerren, jedoch gleichzeitig die elterliche Sorge über ihre Kinder nochmals ins Bewusstsein rücken.

Eine weitere kritische Betrachtung sollte auf den halb-strukturierten Leitfaden gelegt werden. Einerseits gewährleistete die Strukturvorgabe einen sicheren Pfad und gleichsam eine Hilfestellung, andererseits ließ sie weniger Raum für einen längeren narrativen Anteil und damit eine selbstständige Schwerpunktlegung der befragten Personen. Das erschwerte eine Priorisierung der Daten in der Auswertungsphase.

Im individuellen Sinnverstehen des Forschers könnte eine weitere Limitation des methodischen Vorgehens der Arbeit liegen. Da sowohl die Erhebung als auch die Auswertung des Datenmaterials von derselben Person vollzogen wurden, besteht die Gefahr einer selektiven Wahrnehmung oder unbewussten Färbung, die in die Auswertung mitaufgenommen werden könnten.

Gerade das Thema der Geschlechter an Schulen stellt oft einen ideologischen Streitpunkt dar. Kritische Stimmen, die Ängste, Sorgen und Widerstände thematisiert hätten, würden durch ihre Argumentationsstrukturen nochmals einen weiteren Blickwinkel innerhalb dieser Arbeit offerieren. Ein weiteres Forschungsvorhaben sollte deshalb diese Aspekte weiter beleuchten.

Trotz der dargelegten Limitation des methodischen Vorgehens zeigt die empirische Erhebung die Notwendigkeit qualitativer Verfahren gerade im soziologischen Diskurs auf. Die tiefgreifende und für diese Arbeit so notwendige Auseinandersetzung der Interviewpartner\*innen mit dem Thema konnte nur so initiiert und für eine Analyse festgehalten werden. Die Einblicke in Erfahrungen, Emotionen, Überzeugungen und das individuelle Handeln sind im Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen zu lesen, die durch die festgelegte Wahl der empirischen Methodik erfolgreich sichtbar gemacht werden konnten.

## **12. Ausblick für weitere Forschungsvorhaben**

Einige Limitationen der Arbeit sind auf das rein qualitative Verfahren zurückzuführen. Ein weiteres Forschungsvorhaben könnte diese Methodik durch das Einbinden von quantitativen Daten ergänzen. Eine statistische Analyse des gleichen Sachverhalts, ggf. auch auf internationaler Ebene, könnte zu neuen Ansätzen und Erkenntnissen führen. Eine Mixed-Method-Methode würde die Vorzüge beider Vorgehensweisen vereinen und ein Gesamtbild in größerem Ausmaß liefern.

Das Einbeziehen von internationalen Daten könnte u. U. auch Besonderheiten anderer gesellschaftlicher Systeme aufdecken und Entwicklungspotenziale freilegen.

Gerade bei Themen langfristiger Innovationsimplementierungen an Schulen bietet sich die Langzeitstudie an, um aufkommende Hindernisse und Möglichkeiten weiter auszudifferenzieren und um damit die Ergebnisse immer weiter zu konkretisieren.

Ferner könnte in einem zusätzlichen Vorhaben der Personenkreis auf Funktionsträger\*innen der schulischen Ämter, die weiteren Familienmitglieder, die Schulleitungen etc. erweitert werden.

## **13. Ausblick für die schulische Praxis**

Die vorliegende Arbeit widmete sich der Forschungsfrage, wie sich die Gelingensbedingungen einer Sichtbarmachung des dritten Geschlechts aus Sicht der Akteure gestalten.

Im Verlauf der Forschungsarbeit wurde deutlich, dass eine Sichtbarmachung bzw. -werdung keine Frage der Toilettenanzahl darstellt, sondern dass sich dahinter ein tiefgehendes Netz an

psychologischen und soziologischen Strukturen verbirgt, die es zum Wohle der Betroffenen im Blick zu behalten gilt.

Es sollte deutlich geworden sein, dass der Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt an Schulen oftmals als Diskrepanz zwischen Ideal und Realität verhandelt wird. Obgleich auf der Grundlage dieser Arbeit Implementierungskategorien für die Umsetzung in der Praxis abstrahiert werden können, so bleibt deren Notwendigkeit doch für viele unsichtbar. Es wurden schulische Handlungsfelder offensichtlich, deren Bearbeitung vor dem Hintergrund der Verantwortung und Ethik notwendig ist, möchte man die dadurch z. T. hervorgerufene Verneinung der eigenen Existenz (Subversion) der Betroffenen verhindern.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Aufklärung eine Schlüsselrolle in der Implementierung einnimmt. Die teils divergierenden Einstellungen und Sichtweisen zur Thematik können dadurch auf einen gemeinsamen Konsens gebracht werden und sogar förderlich in der Umsetzung sein, indem sie die konfliktbeladenen Differenzerfahrungen minimieren oder gar vermeiden. Dabei darf der Coming-out-Prozess nicht forciert, sondern er muss als Möglichkeit und konsequenzfreie individuelle Entscheidung angeboten werden.

Ängste, Unsicherheit und Scham können durch feinfühlig-pädagogische Arbeit und Kooperation mit den Eltern abgebaut werden und zu einer Bejahung des eigenen Daseins führen. Dieser Wille zum „Ja“ (Affirmation) ist für die gesunde kindliche Entwicklung entscheidend und kann von den Akteur\*innen der Schule maßgeblich mitbeeinflusst werden. Subversion und Affirmation trennt ein schmaler Graben, der abhängig von der Bejahung oder Ablehnung des Themas durch das Schulpersonal zum Guten erweitert oder auch mit all seinen Folgen und unter Verwerfung der Bejahung geschlossen werden kann.

Im Bewusstsein, dass die Ergebnisse dieser Arbeit hohe Anforderungen an Schulen stellen, sollte doch ein tiefergehendes Verständnis des Sachverhaltes gewonnen worden sein, welches Akteur\*innen der Schule Reflexionsanlässe bieten und sie in ihrem schulischen Handeln im Umgang mit dem Thema unterstützen soll. Schulische Entscheidungsträger sind von dieser Aufforderung nicht ausgenommen, sind sie es doch, die durch ihre Entscheidungen die personellen und institutionellen Rahmenbedingungen an Schulen schaffen. Gelingen oder Misslingen liegt daher ebenso in ihrer Hand. Schulleitungen und Lehrkräfte können nur durch Ressourcenschaffung in die Lage versetzt werden, ihre pädagogische Arbeit entsprechend auszubauen und auszurichten, womit zu guter Letzt eine nachhaltige ganzheitliche Bildung gelingen kann. Am Ende steht die Frage „Esse aut non esse“, nach dem Sein oder Nichtsein intergeschlechtlicher Existenzen, im Zentrum des schulischen Implementationsvorhabens.

## Literaturverzeichnis

Adamietz, Laura: Geschlecht als Erwartung. Baden-Baden 2011.

Aerzteblatt.de: Zahl der Menschen mit Dritten Geschlecht geringer als angenommen (09.05.2019), in: <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/102938/Zahl-der-Menschen-mit-drittem-Geschlecht-geringer-als-angenommen> (abgerufen am 04.01.2020).

Ajzen, Icek: From intentions to actions. A theory of planned behavior, in: Kuhl, Julius/Beckmann, Jürgen (Hrsg.): Action control. From cognition to behavior. Heidelberg 1985.

Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten. Erster Theil § 19, in: [https://opiniojuris.de/quelle/1622#Erster\\_Titel.\\_Von\\_Personen\\_und\\_deren\\_Rechten\\_ueberhaupt](https://opiniojuris.de/quelle/1622#Erster_Titel._Von_Personen_und_deren_Rechten_ueberhaupt) (abgerufen am 02.04.20).

Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg/Westberlin 1977.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes: Themen und Forschung. Wie thematisieren die Länder sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an den Schulen (04.12.2004), in: [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Sexuelle\\_Identitaet/Tips\\_Bildungsbereich/02\\_Schule/laender/laender\\_node.html](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Sexuelle_Identitaet/Tips_Bildungsbereich/02_Schule/laender/laender_node.html) (abgerufen am 01.04.2021).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes, LSBTTIQ\*: Vielfalt als Stärke – Vielfalt als Herausforderung! Dokumentation der Fachtagung im Tagungswerk Jerusalemkirche. Berlin 2017, in: [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Dokumentationen/lstbttiq\\_vielfalt\\_als\\_staerke\\_vielfalt\\_als\\_herausforderung\\_20171211.html](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Dokumentationen/lstbttiq_vielfalt_als_staerke_vielfalt_als_herausforderung_20171211.html) (abgerufen am 18.12.2022).

Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin: Sozialpsychologie. Hallbergmoos 2012.

Atkins, Dawn: Looking Queer. Body Image and Identity in Lesbian, Bisexual, Gay and Transgender Communities. New York/London 1998.

Austin, John: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart 1972.

AWMF-Register Nr. 174/001: S2k-Leitlinie. Varianten der Geschlechtsentwicklung. Leitlinie der der Deutschen Gesellschaft für Urologie (DGU) e.V., der Deutschen Gesellschaft für Kinderchirurgie (DGKCH) e.V., der Deutschen Gesellschaft für Kinderendokrinologie und -diabetologie (DGKED) e.V. 07/2016, in: [https://www.awmf.org/uploads/tx\\_szleitlinien/174-0011\\_S2k\\_Geschlechtsentwicklung-Varianten\\_2016-08\\_01.pdf](https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/174-0011_S2k_Geschlechtsentwicklung-Varianten_2016-08_01.pdf). (abgerufen am 12.12.2020).

Baer, Susanne/Bittner, Melanie/Göttsche, Anna Lena: Expertise. Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse (16.04.2010), in: [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/mehrdimensionale\\_diskriminierung\\_theorien.html](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/mehrdimensionale_diskriminierung_theorien.html) (abgerufen am 23.02.2021).

- Barth, Elisa/Böttger, Ben/Ghattas, Dan Christian/Schneider, Ina (Hrsg.): Inter-Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in der Welt der zwei Geschlechter. Berlin 2013.
- Baumeister, Roy F./Leary, Mark R.: The need to belong. Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation, in: Psychological Bulletin 117 (1995) S. 497-529.
- Bem, Daryl J.: Self-perception theory, in: Berkowitz, Leonard (Hrsg.): Advances in experimental social psychology 6 (1972), S. 1-62.
- Bildungspläne Baden-Württemberg (2016), in: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BTV> (abgerufen am 16.02.2021).
- Blatt, Martina: Studie. Davor haben Kinder Angst (21.12.2019), in: <https://www.pro-medienmagazin.de/davor-haben-kinder-angst/> (abgerufen am 04.04.2021).
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden 2009.
- Böhme, Hartmut/Bergemann, Lutz/Dönike, Martin/Schirrmeister, Albert/Toepfer, Georg/Walter, Marco/Weitbrecht, Julia: Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels. München 2012.
- Bohnacker, Thorsten (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. Wiesbaden 2005.
- Bourdieu, Pierre: Habitus and Field: General Sociology. Volume 2. Cambridge/Medford 2020.
- Breckwoldt, Meinert: Sexuelle Differenzierung und ihre Störungen, in: Kaufmann, Manfred/Pfleiderer, Albrecht/Breckwoldt, Meinert (Hrsg.): Gynäkologie und Geburtshilfe. München 2007, S. 17-31.
- Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel 2016.
- Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung, in: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel 2016.
- Bundesrat: Allgemeine Verwaltungsvorschrift zur Änderung der Allgemeinen Verwaltungsvorschrift zum Personenstandsgesetz (PStG-VwV-ÄndVwV). Empfehlungen der Ausschüsse. Sitzung des Bundesrates am 14. März 2014. Drucksache 29/1/14 (30.01.2014), in: [https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2014/0001-0100/29-14.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2014/0001-0100/29-14.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (abgerufen am 12.12.21).
- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB): LSBTIQ-Lexikon, in: <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/245426/lstbiq-lexikon> (abgerufen am 20.09.2020).
- Butler, Judith: Die Macht der Geschlechternormen. Frankfurt a. Main 2012.

- Butler, Judith: Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt a. Main 2002.
- Butler, Judith: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. Main 2001.
- Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. Main 2001.
- Butler, Judith: Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. Main 1998.
- Butler, Judith: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a. Main 1997.
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. Main 1991.
- BVerfG Beschluss vom 11.01.2011. Az. 1 BvR 3295/07. Pressemitteilung (28.01.2011), in: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/pressemitteilungen/bvg11-007.html> (abgerufen am 22.10.2019).
- BVerfG Beschluss vom 10.10.2017. Az. 1 BvR 2019/16 (08.11.2017), in: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-095.html> (abgerufen am 14.01.2020).
- Canetti, Elias: Masse und Macht. Frankfurt a. Main 1980.
- Charim, Isolde: Der Althusser-Effekt. Entwurf einer Ideologietheorie. Wien 2002.
- Crozier, Michel/Friedberg, Erhard: Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein 1977.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike: Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. München/Weinheim 2012.
- Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter/Buchen, Herbert: Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Bönen 1996.
- Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest 1990.
- Dannecker, Martin/Reiche, Reimut: Der gewöhnliche Homosexuelle. Eine soziologische Untersuchung über männliche Homosexuelle in der Bundesrepublik. Frankfurt a. Main 1974.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information: ICD-10-GM (17.09.2021), in: <https://www.praxis-wiesbaden.de/icd10-gm-diagnosen/kapitel-xvii.php> (abgerufen am 23.10.2021).
- Deutscher Ethikrat: Stellungnahme „Intersexualität“ (23.02.2012), in: <https://www.ethikrat.org/pressekonferenzen/veroeffentlichung-der-stellungnahme-intersexualitaet/?cookieLevel=not-set&cHash=f1ef156feb53148773d0a3c45c3df624> (abgerufen am 26.03.2020).
- Deutsches Ärzteblatt, (30.01.2015), in: <https://www.aerzteblatt.de/down.asp?id=14401> (abgerufen am 23.10.2019).

Dietze, Gabriele: Allegorien der Heterosexualität. Intersexualität und Zweigeschlechtlichkeit – eine Herausforderung an die Kategorie Gender?, in: Die Philosophin 28.4 (2003), S. 9-35.

Duval, Thomas Shelley/Silvia, Paul J.: Self-awareness, propability of improvement, and the self-serving bias. Journal of Personality and Social Psychology 82 (2002), S. 49-61.

Eisele, Ines: Intersexualität. Viele Länder kennen drittes Geschlecht (08.11.2017), in: <https://www.dw.com/de/viele-l%C3%A4nder-kennen-drittes-geschlecht/a-41291875> (abgerufen am 02.04.20).

Ellerbrock, Dagmar/Koch, Lars/Müller-Mall, Sabine/Münkler, Marina/Scharloth, Joachim/Schrage, Dominik/Schwerhoff, Gerd: Invektivität - Perspektiven eines neuen Forschungsprogramms in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Kulturwissenschaftliche Zeitschrift 1/2017 (28.02.2018), in: <https://content.sciendo.com/view/journals/kwg/2/1/article-p2.xml?language=de> (abgerufen am 06.03.2021).

Engeberg-Pedersen, Anders/Huffmaster, Micheal/Nordhausen, Eric/Öhner, Vrääh: Das Geständnis und seine Instanzen. Zu Bedeutungsverschiebung des Geständnisses im Prozess der Moderne. Wien/Berlin 2011.

Erdl, Marc Fabian: Die Legende von der Politischen Korrektheit. Zur Erfolgsgeschichte eines importierten Mythos. Bielefeld 2015.

Fabrigar, Petty: The role of affective and cognitive bases of attitudes in susceptibility to affectively and cognitively based persuasion, in: Personality and Social Psychology Bulletin 25 (1999), S. 363–381.

Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden 2005.

Finke, Rainer/Höhne, Sven-Olaf: Intersexualität bei Kindern. Bremen 2008.

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg 2006.

Flöter, Isabell: Antidiskriminierung/Arbeitsrecht in Deutschland. „divers“- Einführung eines dritten Geschlechts und Auswirkungen auf die Praxis (15.01.2019), in: <https://www.arbeitsrecht-weltweit.de/2019/01/15/divers-einfuehrung-eines-dritten-geschlechts-und-auswirkungen-fuer-die-praxis/> (abgerufen am 02.04.2020).

Focks, Petra: Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive. Expert\*inneninterviews. Berlin 2014, in: [http://www.meingeslecht.de/MeinGeschlecht/wp-content/uploads/Focks\\_Lebenswelten\\_Expertinneninterviews-\\_2014.pdf](http://www.meingeslecht.de/MeinGeschlecht/wp-content/uploads/Focks_Lebenswelten_Expertinneninterviews-_2014.pdf) (abgerufen am 22.04.2020).

Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen, in: Michel Foucault. Die Hauptwerke. Frankfurt a. Main 2008.

Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit, in: Foucault, Michel: Die Hauptwerke. Frankfurt a. Main 2008.

Foucault, Michel: Analytik der Macht. Frankfurt a. Main 2005.

Foucault, Michel: Das Leben des infamen Menschen. Berlin 2001.

Foucault, Michel: Subjekt und Macht, in: Dreyfus, Hubert/Rabinow, Paul: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim 1994.

Foucault, Michel: Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt a. Main 1993.

Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a. Main 1983.

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt der Gefängnisse. Frankfurt a. Main 1976.

Franzen, Jannik: Transphobie in LSBTI-Kontexten, in: LesMigraS – Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e. V. (Hrsg.): Empowerment in Bezug auf Rassismus und Transphobie in LSBTI-Kontexten: Verbindungen sprechen. Berlin 2011.

Fried, Lilian: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim 2002. Gesetz über die Änderung der Vornamen und die Feststellung der Geschlechtszugehörigkeit, in besonderen Fällen, in: <https://www.gesetze-im-internet.de/tsg/index.html> (abgerufen am 12.06.2020).

Ghattas, Christian Dan: Menschenrechte zwischen den Geschlechtern. Vorstudie zur Lebenssituation von Inter\*Personen. Heinrich-Böll-Stiftung. Schriften zur Demokratie. Band 34. Berlin 2013.

Gibbs, Nancy/Roche, Timothy: The Columbine tapes. Time Exclusive 20 (1999).

Gilligan, Andrew: The Sunday Times. Unisex changing rooms put women in danger (02.09.2018), in: <https://www.thetimes.co.uk/article/unisex-changing-rooms-put-women-in-danger-8lwbp8kgk?region=global> (abgerufen am 08.12.2022).

Graf, Dittmar: Theorie des geplanten Verhaltens (2017), in: <https://www.researchgate.net/publication/226044306> (abgerufen am 01.04.2021).

Graumann, Carl-Friedrich: Verbal Discrimination. A Neglected Chapter in the Social Psychology of Aggression, in: Journal for the Theory of Social Behaviour 28 (1998), S. 41-61.

Green, Richard: Gender Identity Disorder in Children, in: Gabbard, Glen (Hrsg.): Treatments of Psychiatric Disorders. Washington 1995.

Haberbauer, Doris: Vandalismus: Ursachen, Auswirkungen und Präventionsmöglichkeiten mit Schwerpunkt auf Graffiti. Linz 2019, in: <https://www.researchgate.net/publication/337063885> (abgerufen am 07.04.2021).

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. Main 1981.

Handbuch ASV-BW. Grundschulen einrichten. School- oder Enterpriseversion (10.02.2022), in: [https://asv.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/asv-bw/Anleitungen/Handbuecher/ASV-BW\\_Grundschule\\_einrichten.pdf](https://asv.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/asv-bw/Anleitungen/Handbuecher/ASV-BW_Grundschule_einrichten.pdf) (abgerufen am 15.02.2021).

Handbuch Untis Webuntis 2019, in: <http://www.untis.ch/downloads/u2019.pdf> (abgerufen am 15.02.2021).

Hattie, John: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London 2009.

Hauser, Georges André: Testicular Feminization, in: Overzier, Claus (Hrsg.): Intersexuality. Academic Press. London/New York 1963.

Hauskeller, Christine: Das paradoxe Subjekt. Unterwerfung und Widerstand bei Judith Butler und Michel Foucault. Tübingen 2000.

Hechler, Andreas: Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit, in: Saur, Arn: Geschlechtliche Vielfalt im transdisziplinären Verständnis, in: <https://www.dissens.de/de/dokumente/pubs/hechler-intergeschlechtliche-in-bildung-paedagogik-und-sozialer-arbeit.pdf> (abgerufen am 09.10.2019).

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität-Konzepte, Messung, Veränderung, Studienbrief Nr. SM0510 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2011.

Herman, Jody L./Haas, Ann P./Rodgers, Philip L.: Suicide Attempts Among Transgender and Gender Non-Conforming Adults. University of California 2014, in: <https://escholarship.org/uc/item/8xg8061f> (abgerufen am 02.12.2020).

Hinweise und Erlasse des Landes zum Fach Sport: [http://lis-in-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/lis-in-bw/Hinweise%20und%20Erlasse/Sportabitur%202022/Durchfuehrungsbestimmungen2022\\_Anhang%201\\_Wertungstabellen\\_Stand\\_20\\_06\\_22.pdf](http://lis-in-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/lis-in-bw/Hinweise%20und%20Erlasse/Sportabitur%202022/Durchfuehrungsbestimmungen2022_Anhang%201_Wertungstabellen_Stand_20_06_22.pdf) (abgerufen am 16.02.2021).

Hirschfeld, Magnus: Geschlechtsverwirrungen. Flensburg 1988.

Hoffjan, Andreas: Marketing, Budgetierung und Controlling an Schulen, Studienbrief Nr. SM0930 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2014.

Horkheimer, Max: Dämmerung. Notizen in Deutschland, in: Gesammelte Schriften. Bd. 2. Philosophische Frühschriften 1922-1932. Hrsg. von Gunzelin Schmid Noerr. Frankfurt a. Main 1987.

Huber Keiser, Christina: Schulreformen aus systemtheoretischer Perspektive, in: Imlig, Flavian/Lehmann, Lukas/Manz, Karin (Hrsg.): Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden 2018.

Huber, Stephan/Lohmann, Armin: Schulentwicklung auf Systemebene, Studienbrief Nr. SM0930 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2012.

Hughes, Ieuan Arwel et al.: Consensus statement on management of intersex disorders, in: Arch Dis Child. 91.7 (2006), S. 554-563.

Huschke-Rhein, Rolf: Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als Lernsystem und das Lernen fürs Leben aus der Perspektive system-konstruktivistischer Lernkonzepte, in: Voß, Reinhard: Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996.

Huschke-Rhein, Rolf: Systemische Erziehungswissenschaft. Weinheim 1998.

Huschke-Rhein, Rolf: Systemisch-ökologische Pädagogik. Band II: Systemtheorien für die Pädagogik. Köln 1992.

IVIM/OII Deutschland. Die deutsche Vertretung der Internationalen Vereinigung Intergeschlechtlicher Menschen (IVIM). Organisation Intersex International (OII Germany). Inter\*Tagung (08.07.2011), in: <http://www.intersexualite.de/inter-tagung-2011-aufruf/> (abgerufen am 11.12.2020).

Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra: Doing Gender Discourse. Subjektivation von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden 2016.

Jäger, Reinhold S./Fischer, Uwe/Riebel, Julia unter Mitarbeit von Fluck, Lisa: Mobbing bei Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer Online-Befragung. Zentrum für empirische pädagogische Forschung. Koblenz/Landau 2015, in: [http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/Mobbing\\_Schueler.pdf](http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/Mobbing_Schueler.pdf) (abgerufen am 10.03.2021).

Jonkmann, Kathrin: Soziale Dynamik im Klassenzimmer: Person- und Kontextperspektiven auf Dominanz und Affiliation in der Adoleszenz. Dissertation FU Berlin. Berlin 2009, in: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISSERT\\_derivate\\_000000006837/Jonkmann\\_Dissertation.pdf?hosts](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISSERT_derivate_000000006837/Jonkmann_Dissertation.pdf?hosts) (abgerufen am 06.11.2020).

Kaiser, Robert: Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden 2014.

Kämper, Gabriele: Ausstellungsbericht: 1-0-1 (one'o one) intersex. Das Zwei-Geschlechter-System als Menschenrechtsverletzung, in: Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung 24.1 (2006), S. 136-138.

Kanzler, Katja/Scharlaj, Marina: Between Glamorous Patriotism and Reality-TV Aesthetics. Political Communication, Popular Culture, and the Invective Turn in Trump's United States and Putin's Russia, in: Zeitschrift für Slawistik 62.2 (2017), S. 1-23.

Kessler, Suzanne J./McKenna, Wendy: Gender. An Ethnomethodological Approach. New York 1978.

- Klippert, Karl-Heinz: Pädagogische Schulentwicklung, Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel 2000.
- Klocke, Ulrich: Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin 2012.
- Klöppel, Ulrike/Sabisch, Katja: Zur Aktualität kosmetischer Genitaloperationen. Hrsg.: Geschäftsstelle des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 2016, in: [https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletin-broschueren/bulletin-texte/texte-42/kloepfel-2016\\_zur-aktualitaet-kosmetischer-genitaloperationen](https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletin-broschueren/bulletin-texte/texte-42/kloepfel-2016_zur-aktualitaet-kosmetischer-genitaloperationen) (abgerufen am 02.04.20).
- Klöppel, Ulrike: XX0XY ungelöst. Hermaphroditismus, Sex und Gender in der deutschen Medizin. Eine historische Studie zur Intersexualität. Bielefeld 2010.
- Koch, Lars: ‚Eyy Du kommst hir net rein‘ – Repräsentation, Reflexion und Aneignung von Invektivität im deutsch-türkischen Kino, in: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 13.2 (2017), S.148-163.
- Krafft-Ebing, Richard von: *Psychopathia sexualis*. München 1993.
- Krämer, Sybille/Koch, Elke (Hrsg.): *Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens*. Berlin 2010.
- Kultus und Unterricht 2006, S. 244, in: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2204-5-KM-20060524-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (abgerufen am 15.02.2021).
- Küppers, Carolin: Intersektionalität. In *Gender Glossar/Gender Glossary (5 Absätze)* 2014, in: <http://gender-glossar.de> (abgerufen am 23.02.2021).
- Lacan, Jacques: *Das Seminar. Buch XI. Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse*. Freiburg 1978.
- Lack, Helga: *Mobbing-Ursachen und Theorien*. Darmstadt 2015, in: Hochschule Darmstadt University of Applied Sciences, in: <https://sozarb.h-da.de/en/institute-veranstaltungen/stoppt-die-mobber/belastungen/mobbing/mobbing-ursachen-und-theorien/?type=97> (abgerufen am 27.07.2020).
- Larenz, Karl/Canaris, Claus-Wilhelm: *Methodenlehre der Rechtswissenschaft*. Berlin 1999.
- Latané, Bibb: The psychology of social impact. *American Psychologist* 36 (1981), S. 343-356.
- Lauretis, Teresa de: Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities. An Introduction, in: *Differences. A journal of Feminist Cultural Studies* 3.2 (1991), S. iii-xviii.
- Leitlinien der Gesellschaft für Kinderheilkunde und Jugendmedizin, Nr. 027/022, in: [https://dewiki.de/Lexikon/Geschlechtsangleichende\\_Operation](https://dewiki.de/Lexikon/Geschlechtsangleichende_Operation) (abgerufen am 02.04.20).

- Leitsch, Dominik: Die Intersexualität. Diagnostik und Therapie aus kinderchirurgischer Sicht. Dissertation. Universität Köln 1996.
- Lindemann, Gesa: Das Zerbrechen des Ausgangsgeschlechts. Wiesbaden 2001.
- Luckmann, Thomas: Kanon und Konversion, in: Assman, Aleida u. Assman, Jan (Hrsg.): Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II. München 1987.
- Luhmann, Niklas: Organisation und Entscheidung. Frankfurt a. Main 2000.
- Luhmann, Niklas: Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. Paderborn 2000.
- Luhmann, Niklas: Politische Steuerung. Ein Diskussionsbeitrag. Politische Vierteljahresschrift 30.1 (1989), S. 4-9.
- Mädchen- und Jungenschulen, in: <https://deacademic.com/dic.nsf/dewiki/2470898#Baden-W.C3.BCrttemberg> und <http://www.jungenrealschule.de> (abgerufen am 15.02.2021).
- Malik, Fredmund: Führen Leisten Leben: Wirksames Management für eine neue Welt. Frankfurt a. Main 2019.
- Meyer, Hilbert: Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge, in: Pädagogik 10/03 (2003), S. 36-43.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel 2015.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden 2020.
- McCall, Leslie: Complex inequality. Gender, class, and race in the new economy (Perspectives on gender). New York 2001.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage, in: Pickel, Susanne/Pickel, Gert/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef: Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden 2009.
- Mikula, Regina: Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule. Innsbruck 2002.
- Misoch, Sabina: Qualitative Interviews. Oldenburg 2019.
- Müller-Tuckfeld, Jens Christian: Gesetz ist Gesetz. Anmerkungen zu einer Theorie der juristischen Anrufung, in: Böke, Henning/Reinfeldt, Sebastian/Müller-Tuckfeld, Jens Christian: Denk-Prozesse nach Althusser. Hamburg 1994, S. 182-205.
- Nietlispach, Peter/Schmidt, Hans-Joachim: Tools zu Personalmanagement, Studienbrief Nr. SM0720 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2013.

Nussbaum, Marie-Lou: Geschlechtsinkongruenz im Kindes- und Jugendalter: Theoretische Erkenntnisse und Praxishilfen für Diagnostik und Therapie. P&E Psychologie und Erziehung 45.1 (2019), S. 46-53.

Obermann-Jeschke, Dorothee: Sexualität und Normalitätsgebot, in: Eugenik im Wandel. Kontinuitäten, Brüche und Transformationen. Eine diskursgeschichtliche Analyse. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (Hrsg.): Edition DISS, Band 19. Münster 2008.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim 2008.

Online-Informationen Verein für Transgender Personen: [www.transx.at](http://www.transx.at) (abgerufen am 19.03.2020).

Osel, Johann: Homophobie in der Schule. „Schwuchtel“ geht flott über die Lippen (04.03.2013), in: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/homophobie-in-der-schule-schwuchtel-geht-flott-ueber-die-lippen-1.1614779> (abgerufen am 10.03.2021).

Pawlowski, Hans-Martin: Einführung in die juristische Methodenlehre. Karlsruhe 2000.

Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola: Social Justice und Diversity Training: Intersektionalität als Mehrperspektivenmodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Ausgrenzung (2015): <https://baustelle2015.kinderwelten.net/social-justice-und-diversity-training-intersektionalitaet-als-mehrperspektivenmodell-und-strukturanalyse-von-diskriminierung-und-ausgrenzung/> (abgerufen am 03.04.2021).

Petillon, Hanns: Soziale Beziehungen in der Schulklasse. Weinheim 1980.

Plett, Konstanze: Rechtswissenschaftliche Expertise zum 3. Geschlechtseintrag. Erstellt im Auftrag der Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung. Hamburg 2019, in: [http://daten.transparenz.hamburg.de/Dataport.HmbTG.ZS.Webservice.GetRessource100/GetRessource100.svc/9938c64f-069d-4294-b435-d2163a67185a/Akte\\_GA203\\_08\\_3.pdf](http://daten.transparenz.hamburg.de/Dataport.HmbTG.ZS.Webservice.GetRessource100/GetRessource100.svc/9938c64f-069d-4294-b435-d2163a67185a/Akte_GA203_08_3.pdf) (abgerufen am 15.02.2021).

Plummer, Ken: Telling Sexual Stories. Power, Change and Social Worlds. New York/London 1995.

Prantl, Heribert: Das gefühlte Geschlecht. Gericht kippt Transsexuellengesetz. Süddeutsche Zeitung, 28. Januar 2011, in: <https://www.sueddeutsche.de/politik/verfassungsgericht-kippt-transsexuellengesetz-das-gefuehlte-geschlecht-1.1052344> (abgerufen am 20.10.2019).

Pressemitteilung der Bundesregierung vom 20.06.2007, basierend auf: Thyen, Ute/Lanz, Kathrin/Holterhus, Paul-Martin/Hiort, Olaf: Epidemiology and initial management of ambiguous genitalia at birth in Germany. Hormone research 66.4 (2006), S. 195-203.

Queer Lexikon e. V. (Hrsg.), in: <https://queer-lexikon.net/> (abgerufen am 19.09.2020).

Rolff, Hans-Günter: Grundlagen der Schulentwicklung, in: Buhren, Claus G./Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim 2012.

Rolff, Hans-Günter: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung, Studienbrief Nr. SM0910 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2012.

Rolff, Hans-Günter: Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen — Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung, in: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentin, Christian: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008.

Rolff, Hans-Günter/Buhren Claus/Lindau-Bank, Detlev/Müller, Sabine: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel 1999.

Rolff, Hans-Günter/Bauer Karl-Oswald/Klemm Klaus: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 1998.

Rolff, Hans-Günter: Entwicklung der Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren, in: Jahrbuch der Schulentwicklung 1998. Band 10. Weinheim/München 1998.

Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim 1993.

Ronson, Jon: So You've Been Publicly Shamed. London 2015.

Roof, Judith: Come as you are. Sexuality and Narrative. New York 1996.

Rüthers, Bernd/Fischer, Christian/Birk, Axel: Rechtstheorie. Mit juristischer Methodenlehre. München 2020.

S2k -Leitlinie 174/001: Varianten der Geschlechtsentwicklung 07/2016, in: [https://www.awmf.org/uploads/tx\\_szleitlinien/174-0011\\_S2k\\_Geschlechtsentwicklung-Varianten\\_2016-08\\_01.pdf](https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/174-0011_S2k_Geschlechtsentwicklung-Varianten_2016-08_01.pdf) (abgerufen am 25.01.2021).

Saalfrank, Wolf-Thorsten: Reform von Schule und Schulaufsicht aus der Perspektive des systemischen Konstruktivismus, in: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 24 (2009), S. 27-38.

Sacksofsky, Ute: Das Grundrecht auf Gleichberechtigung. Baden-Baden 1996.

Sanchez, Manning: Girls are skipping school to avoid sharing gender neutral toilets with boys after being left to feel unsafe and ashamed. Daily Mail on Sunday (05.10.2019), in: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-7542005/Girls-skipping-school-avoid-sharing-gender-neutral-toilets-boys.html> (abgerufen am 12.03.2020).

Schäfer, Mechthild/Korn, Stefan: Maßnahmen gegen die Gewalt an Schulen: ein Bericht aus Deutschland 2002.

Scharmacher, Benjamin: Wie Menschen Subjekte werden. Einführung in Althusser's Theorie der Anrufung. Marburg 2004.

Schlögl, Rudolf: Anwesende und Abwesende. Grundriss für eine Gesellschaftsgeschichte der Frühen Neuzeit. Konstanz 2014.

Schratz, Michael: Pädagogische Führung und Leadership, Studienbrief Nr. SM0210 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2017.

Schroeder, Joachim: Die Schule kennt nur zwei Geschlechter. Zum Umgang mit Minderheiten im Bildungssystem, in: Behm, Bitta (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999.

Schüssler, Ingeborg: Lernkulturwandel und Projektmanagement, Studienbrief Nr. SM0120 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2013.

Schüssler, Renate: Handreichung Schulentwicklung. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Eschborn 2003.

Schwab, Waltraud: Umgang mit Intersexualität. Aus der Haut gefahren (26.10.2012), in: <https://taz.de/Umgang-mit-Intersexualitaet/!5080911/> (abgerufen am 22.10.2019).

Sielert, Uwe/Schmidt, Renate-Berenike: Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim 2020.

Simon, Fritz B.: Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg 2007.

Simon, Fritz B.: Kreuzverhör. Fragen an Heinz von Foerster, Niklas Luhmann und Francisco Varela, in: Fritz B. Simon (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Berlin 1988.

SINUS-Jugendstudie 2016, in: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-12533-2.pdf> (abgerufen am 03.04.2021).

Spahn, Annika.: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule, in: Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt / lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter\*freundlichkeit in der Schule. Göttingen 2018.

Sprenger, Reinhard K.: Radikal führen. Frankfurt a. Main 2012.

Stangl, Werner: Kognition, in: Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (2018), in: <https://lexikon.stangl.eu/240/kognition/> (abgerufen am 03.06.2021).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg: Erhebungsbögen unter dem Formularservice, in: <https://www.statistik-bw.de/DatenMelden/Formularservice/> (abgerufen am 15.02.2021).

Steffen, Tilmann: Trans-Menschen: Unter Kollegen im falschen Körper. Die Zeit (22.12.2010), in: [https://www.zeit.de/karriere/beruf/2010-12/diskriminierung-trans-personen-antidiskriminierungsstelle/komplettansicht?utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fde.wikipedia.org%2F](https://www.zeit.de/karriere/beruf/2010-12/diskriminierung-trans-personen-antidiskriminierungsstelle/komplettansicht?utm_referrer=https%3A%2F%2Fde.wikipedia.org%2F) (abgerufen am 07.04.2021).

Stellungnahme des deutschen Ethikrats 2012 zum Thema DSD, in: <https://www.uniklinik-ulm.de/kinder-und-jugendmedizin/sektionen-ambulanzen-und-arbeitsbereiche/sektion-paediatrische-endokrinologie-und-diabetologie/schwerpunkte-der-sektion/varianten-der-geschlechtsentwicklung-dsd.html> (abgerufen am 01.02.2021).

Stuttgarter Nachrichten: Toilette für das dritte Geschlecht? Die Qual der Wahl (30.01.2019), in: <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.toilette-fuers-dritte-geschlecht-die-qual-der-wahl.ba4eefb5-5e69-4e93-baa7-f1ea4df9fca4.html> (abgerufen am 07.02.2021).

Sue, Derald Wing: *Microaggressions in Everyday Life. Race, Gender, and Sexual Orientation.* New Jersey 2010.

SWR Aktuell. Baden-Württemberg. Nur wenige Menschen im Land als divers gemeldet (30.09.2020), in: <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/divers-in-baden-wuerttemberg-100.html> (abgerufen am 07.02.2021).

Tietz, Lüder: Homosexualität als Perversion? Historische Dimensionen psychiatrischer, psychoanalytischer und psychologischer Konzepte, in: ders. (Hrsg.). *Homosexualität verstehen: Kritische Konzepte für die psychologische und pädagogische Praxis.* Hamburg 2004, S. 9-59.

Thomann, Christoph/Schulz von Thun, Friedemann: *Klärungshilfe 1: Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen.* Hamburg 1988.

Traber, Hannah: Verunglimpfung von Transmenschen (25.04.2016), in: <https://www.tgns.ch/de/2016/04/verunglimpfung-von-transmenschen-bei-giacobbomuelller/> (abgerufen am 10.03.2021).

TransInterQueer/OII-Deutschland: *Inter\* – Hinweise für Ärzt\_innen, Psycholog\_innen, Therapeut\_innen & andere medizinische Berufsgruppen.* Berlin 2014.

Türcke, Christoph: *Natur und Gender. Kritik eines Machbarkeitswahns.* München 2021.

Ulmer, Bernd: Die autobiographische Plausibilität von Konversionserzählungen, in: Sparr, Walter (Hrsg.): *Wer schreibt meine Lebensgeschichte. Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge.* Gütersloh 1990.

Universitätsklinikum Ulm. Sektion Pädiatrische Endokrinologie und Diabetologie. Universitätsklinik für Kinder und Jugendmedizin, in: <https://www.uniklinik-ulm.de/kinder-und-jugendmedizin/sektionen-ambulanzen-und-arbeitsbereiche/sektion-paediatrische-endokrinologie-und-diabetologie/schwerpunkte-der-sektion/varianten-der-geschlechtsentwicklung-dsd.html> (abgerufen am 31.01.2021).

Von Neugebauer, Franz Ludwig: *Hermaphroditismus beim Menschen.* Leipzig 1908, in: <https://www.archive.org/stream/hermaphroditismu00neug#page/6/mode/1up> (abgerufen am 02.04.20).

Walther, Esther/Pucci-Meier, Lea: Mehr Wissen über Suizidversuche von LGBT-Jugendlichen (28.09.2020), in: <https://www.spectra-online.ch/de/spectra/news/Mehr%20Wissen%20C3%BCber%20Suizidversuche%20von%20LGBT-Jugendlichen-868-29.html> (abgerufen am 23.03.2021).

Werning, Rolf: Schulen gestalten. Schulentwicklung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht, in: System Schule 4.1 (2000), S. 5-12.

Wiedemann, Diana: § 175-Existenz als Geständnis und ein Urteil ohne Verbrechen. Das Coming-out als Geständnis, das Urteil und seine Folgen im Film „Anders als die Andern“, in: Engeberg-Pedersen, Anders/Huffmaster, Micheal/Nordhausen, Eric/Öhner, Vräath: Das Geständnis und seine Instanzen. Zu Bedeutungsverschiebung des Geständnisses im Prozess der Moderne. Wien/Berlin 2011.

Wittgenstein, Ludwig: Zettel. Hrsg. von Gertrude E. M. Anscombe und Georg H. von Wright. Berkeley/Los Angeles 1967.

Wittig, Monique: The Straight Mind and other Essays. Boston 1992.

Woltersdorff, Volker: Coming out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. Frankfurt a. Main 2005.

Wuketits, Franz M.: Lexikon der Biologie. Biologismus, in: Spektrum.de (Lexikon der Biologie. Spektrum Akademischer Verlag 1999), in: <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/biologismus/8707> (abgerufen am 10.02.2021).

ZEIT ONLINE: Bundestag stimmt für stärkeren Schutz intersexueller Kinder (26.03.2021), in: [https://www.zeit.de/politik/2021-03/intersexualitaet-bundestag-geschlechtsveraenderung-operation-verbot-kinder?utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.de%2F](https://www.zeit.de/politik/2021-03/intersexualitaet-bundestag-geschlechtsveraenderung-operation-verbot-kinder?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.de%2F) (abgerufen am 12.04.2022).

Ziegler, Robert Hugo: Buchstabe und Geist. Pascal und die Grenzen der Philosophie. Göttingen 2010.

# Anhang

## 1. Anfrage am 17.01.2021 an das Bundesverteidigungsministerium

### Anfrage: WPfIG

---

info@bundeswehr.org <info@bundeswehr.org>

19. Januar 2021 um 08:37

An: "T. Wiedemann" <tristan.d.g.wiedemann@googlemail.com>

#### Ihre Anfrage vom 17. Januar 2021

Sehr geehrter Herr Wiedemann,

vielen Dank für Ihre freundliche Anfrage, die wir Ihnen gern beantworten.

Das Wehrpflichtgesetz entspricht in seiner jetzigen Fassung dem Stand aus dem Jahr 2010. Grund hierfür ist folgender:

Die deutsche Bundesregierung hat 2010 beschlossen, die Wehrpflicht auszusetzen. Im Jahr 2011 trat das Gesetz dazu in Kraft. Grund für diese Entscheidung war die damalige Veränderung der sicherheitspolitischen Lage, die eine Zwangseinberufung nicht mehr notwendig machte. Hinzu kam auch, dass die Wehrgerechtigkeit nicht mehr vollumfänglich durchgesetzt werden konnte. Das Wehrpflichtgesetz sowie die entsprechenden Passagen in anderen Gesetzen blieben bestehen. Grundsätzlich muss die Wehrpflicht durch die Bundesregierung wieder eingeführt werden, das Bundesministerium der Verteidigung kann hier nur fachlich beraten. Derzeit sind uns keine weiteren Bestrebungen bekannt, die Wiedereinführung der Wehrpflicht in der Regierung zu diskutieren.

Vor diesem Hintergrund ist die Untersuchung Ihrer Fragestellung derzeit nicht zielführend, da das Wehrpflichtgesetz derzeit keine Anwendung findet.

Die Bundeswehr hat jedoch die Thematik der Geschlechterpluralität aufgegriffen und betrachtet. In einer Studie des Zentrums für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften hat man sich der Thematik "Tabu und Toleranz - Der Umgang der Bundeswehr mit Homosexualität von 1955 bis zur Jahrtausendwende" auseinandergesetzt. Ein Teil der Studie setzt sich auch mit der Thematik Transsexualität auseinander.

Die Zusammenfassung der Studie können Sie hier aufrufen:

<https://www.bundeswehr.de/resource/blob/4305836/bb61c1f05cdbaf621c48f10587637280/kurzfassung.pdf>

Darüberhinaus finden Sie auch in den Medien der Bundeswehr mehrere Hinweise darauf, dass man sich intensiv mit dem Thema auseinandersetzt. Hier finden Sie ein Beispiel:

<https://www.y-punkt.de/transmenschen-bei-der-bundeswehr/>

Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass seit 14. August 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) gilt. Darin steht im Paragraf 1: „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“

Diesen Punkten folgend, verfügt jede Dienststelle über eine sog. Gleichstellungsbeauftragte, die als direkte Ansprechstellen fungieren und als Kontrollinstanz zur Einhaltung dieser Richtlinien etabliert wurden.

Wir empfehlen Ihnen an dieser Stelle sich auch mit dem Soldatinnen- und Soldatengleichstellungsgesetz - SGleIG auseinanderzusetzen.

In der Hoffnung, dass wir Ihrem Anliegen gerecht werden konnten, verbleiben wir mit freundlichen Grüßen.

Im Auftrag

Team Bürgerdialog

Von: "T. Wiedemann" <tristan.d.g.wiedemann@googlemail.com>

An: "info@bundeswehr.org" <info@bundeswehr.org>

Datum: 17.01.2021 11:42

Betreff: Anfrage: WPfIG

---

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen einer Forschungsarbeit zur Einführung des dritten Geschlechts in der BRD beschäftige ich mich mit der juristischen Auslegung von Geschlechterbegriffen. Daher habe ich eine Anfrage an Sie. Aus dem Wehrpflichtgesetz (WPfIG) § 1 Allgemeine Wehrpflicht findet sich der Passus: "Wehrpflichtig sind alle Männer vom vollendeten 18. Lebensjahr an, die Deutsche im Sinne des Grundgesetzes sind [...]. Wie wird ein "Mann" ihrerseits definiert? Bzw. ist es möglich, dass transsexuelle bzw. auch intersexuelle Menschen, deren Eintragung "männlich" ist, zur Wehrpflicht herangezogen werden können? Ich bedanke mich für Ihre Rückmeldung und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Tristan Wiedemann M.A.  
(TU Kaiserslautern)

## 2. Anfrage am 15.02.2021 an das Statistische Landesamt Baden-Württemberg

### Anfrage: Statistisches Landesamt

---

**T. Wiedemann** <tristan.d.g.wiedemann@googlemail.com>  
An: "Auskunftsdienst@stala.bwl.de" <Auskunftsdienst@stala.bwl.de>

15. Februar 2021 um 14:22

Sehr geehrte Frau Hackl,

im Rahmen einer Forschungsarbeit der TU Kaiserslautern zur Schülerdatenerfassung in Baden-Württemberg, benötige ich die folgenden Informationen von Ihnen und wäre Ihnen sehr dankbar für Ihre Unterstützung.

- Wie lautet der genaue Ablauf der Datenerfassung und Datenweitergabe von Schulen an das Statistische Landesamt? Bzw. welche Wege oder Institute durchlaufen die Daten und über welche Software wird dies ermöglicht bis die Daten dann bei Ihnen veröffentlicht werden?

Vielen lieben Dank und beste Grüße

T. Wiedemann M.A.

---

**Fischer, Christoph (STL)** <Christoph.Fischer@stala.bwl.de>  
An: "tristan.d.g.wiedemann@googlemail.com" <tristan.d.g.wiedemann@googlemail.com>

15. Februar 2021 um 16:37

Sehr geehrter Herr Wiedemann,

die amtliche Schulstatistik wird in Baden-Württemberg im Auftrag des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) durch das Statistische Landesamt Baden-Württemberg erhoben. (Erhebungsunterlagen siehe: <https://www.statistik-bw.de/DatenMelden/Formularservice/>)

Die Datenerhebung erfolgt weitestgehend als „Papierstatistik“ in Form von „Aggregatdaten, welche von den Schulen an uns versandt werden und anschließend im Statistischen Landesamt mit einer hauseigenen Softwareanwendung erfasst, plausibilisiert und ausgewertet werden. Bei Grundschulen, Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen Sekundarstufe I existiert neben den Aggregatdaten auch eine Art Schülerindividualstatistik, bei der die Schulen einen beleglesefähigen Klassenbogen ausfüllen, der anschließend gescannt, die Daten in die hauseigene Softwareanwendung eingespielt und plausibilisiert werden.

Im Rahmen eines Pilotprojekts erfolgt bei einigen Schulen auch eine elektronische Datenübermittlung.

Die Auswertung der plausibilisierten Daten erfolgt mittels SAS.

Für Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit besten Grüßen

Christoph Fischer

-----

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg  
Referat 22 "Bildung und Kultur"  
Böblinger Str. 68  
70199 Stuttgart  
Tel.: 0711/641-2614  
E-Mail: [christoph.fischer@stala.bwl.de](mailto:christoph.fischer@stala.bwl.de)  
Internet: [www.statistik-bw.de](http://www.statistik-bw.de)

### 3. Anfrage an das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg

#### AW: Anfrage zu Toiletten an Schulen

---

**Gammerl, Bernd (WM)** <Bernd.Gammerl@wm.bwl.de> 16. Februar 2021 um 17:15  
An: "tristan.d.g.wiedemann@googlemail.com" <tristan.d.g.wiedemann@googlemail.com>  
Cc: "Farquhar, Rena (WM)" <Rena.Farquhar@wm.bwl.de>, "Bürgerreferent (WM)" <buergerreferent@wm.bwl.de>

Sehr geehrter Herr Wiedemann,

Schulen sind in Baden-Württemberg – wie auch in den anderen Bundesländern üblich – Sonderbauten (§ 38 Abs. 2 Nr. 5 LBO). Gemäß § 38 Abs. 1 Nr. 18 LBO kann in Sonderbauten insbesondere auch die Zahl der Toiletten für Besucher Gegenstand besonderer Anforderungen oder Erleichterungen sein.

Üblicherweise wird weiterhin für SchülerInnentoiletten von geschlechtergetrennten Toiletten ausgegangen. Für LehrerInnentoiletten gibt es bereits Fälle, in denen Unisex-Toiletten realisiert wurden. Eine häufig anzutreffende Situation sind Unisex-Toiletten bei barrierefreien Toilettenräumen.

Es gibt keine Vorschrift, die Unisex-Toiletten für SchülerInnen ausschließen würde. Entsprechend der Anforderung des § 3 LBO wäre jedoch insbesondere auf eine zweckentsprechende Nutzbarkeit der baulichen Anlagen (einschließlich der Toiletten) ohne Missstände zu achten. Daraus wäre sicher abzuleiten, dass als Trennung zwischen Unisex-Toiletten eine aufgeständerte Schamwand nicht ausreichend wäre; vielmehr wäre eine Unterbrechung des Raumverbunds mindestens insoweit erforderlich, dass unter der Wand nicht durchgegriffen werden kann und auch ein Übergreifen über die Wand hinweg müsste physisch ausgeschlossen sein. Im Regelfall dürfte sich eine vollständige Abmauerung anbieten.

Gemeinsame Vorräume würden mutmaßlich eine erhöhte soziale Kontrolle dieser Situationen erfordern.

Bei dem erforderlichen Schutzniveau werden im Einzelfall die Schularzt, das soziale Umfeld der SchülerInnen und auch das Alter der SchülerInnen zu berücksichtigen sein.

Bei Duschräumen sehe ich ehrlich gesagt für den üblichen Sportunterricht in Klassenstärke keine vernünftige Option, wie man Unisex-Duschen realisieren könnte. Schon bei geschlechtergetrennten Duschen kann man vielfältige Akzeptanzprobleme feststellen, die nach dem Sportunterricht teilweise zu olfaktorisch erheblich belastenden Situationen in den Klassenräumen führen.

Gerne hören wir näheres zu Ihren Plänen, wenn Sie eine gute Idee haben, wie man diese Probleme lösen kann.

Mit freundlichen Grüßen,

Bernd Gammerl

Referat Bauordnungsrecht  
Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg  
Schlossplatz 4 (Neues Schloss), 70173 Stuttgart  
Dienststz: Kienestraße 27  
Telefon: +49 (0)711 123-2906  
E-Mail: [bernd.gammerl@wm.bwl.de](mailto:bernd.gammerl@wm.bwl.de)  
Internet: [www.wm.baden-wuerttemberg.de](http://www.wm.baden-wuerttemberg.de)  
**Von:** T. Wiedemann <[tristan.d.g.wiedemann@googlemail.com](mailto:tristan.d.g.wiedemann@googlemail.com)>  
**Gesendet:** Dienstag, 16. Februar 2021 14:31

**An:** Bürgerreferent (WM) <[buengerreferent@wm.bwl.de](mailto:buengerreferent@wm.bwl.de)>

**Betreff:** Anfrage

Sehr geehrte Damen und Herren,

aufgrund einer wissenschaftlichen Arbeit im Bereich Baurecht an Schulen möchte ich Ihnen einige Fragen stellen und bin für die Beantwortung sehr dankbar.

- Wie sind die Sanitärräume, insbesondere Toiletten und Duschen, der Schulen zu bauen?
- Ist eine Geschlechtertrennung verbindlich und wenn ja, wie kann diese noch durchgeführt werden?
- Ist die Einrichtung von reinen Unisex-Toiletten und Duschräumen rechtlich an Schulen überhaupt möglich?

Ich bedanke mich für Ihre Hilfe.

Beste Grüße

T. Wiedemann M.A.

## Zusammenfassende Übersicht<sup>559</sup>

Herausforderung	Handlungsempfehlung*	Verantwortung**	Bereich der SE***
<b>Bildung allgemein</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesetzes- und Verwaltungssprache bzw. auch deren Inhalte (ChancenG)</li> <li>• Chancengleichheitsplan §6: Einbeziehung nicht-binärer Geschlechter; Signalisieren, dass Bewusstsein um nicht-binäre Geschlechter existiert, auch wenn sie nicht in einer Dienststelle vertreten sind.</li> </ul>	Einrichtung einer organisationsübergreifenden Steuergruppe zur Überprüfung und Überarbeitung bestehender Bildungstexte sowie dem Schul- und Beamtenrecht, insbesondere dem Gleichstellungs- bzw. Chancengleichheitsgesetz. Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Chancengleichheitsgesetz des Landes BW</u> „Gesetz zur Verwirklichung der Chancengleichheit von <del>Frauen und Männern</del> <i>Personen jeden Geschlechts</i> im öffentlichen Dienst in Baden-Württemberg“ → das ChancenG bedarf einer sowohl sprachlichen als auch inhaltlichen Überarbeitung, da die Unterrepräsentanz von nicht-binären Geschlechtern nicht berücksichtigt wird.</li> <li>- <u>Bildungsplan 2016</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) „<del>Schülerinnen und Schüler</del> [...]“ <i>Schüler*innen</i></li> <li>b) „<del>Mädchen und Jungen</del>“ <i>Kinder und Jugendliche</i></li> </ol>           Usw.         </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kultusministerium</li> </ul>	OE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stellenausschreibungen, Bewerberverfahren: m/w/d lässt Menschen ohne Geschlechtseintrag außer Acht</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regierungspräsidien, Staatliche Schulämter</li> </ul>	OE, PE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrinhalte</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kultusministerium, ZSL</li> </ul>	UE

<sup>559</sup> Ideen und Anregungen wurden übernommen aus: Plett, Konstanze: Rechtswissenschaftliche Expertise zum 3. Geschlechtseintrag. Erstellt im Auftrag der Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung. Hamburg 2019, in: [http://daten.transparenz.hamburg.de/Dataport.HmbTG.ZS.Webservice.GetRessource100/GetRessource100.svc/9938c64f-069d-4294-b435-d2163a67185a/Akte\\_GA203\\_08\\_3.pdf](http://daten.transparenz.hamburg.de/Dataport.HmbTG.ZS.Webservice.GetRessource100/GetRessource100.svc/9938c64f-069d-4294-b435-d2163a67185a/Akte_GA203_08_3.pdf) (abgerufen am 15.02.2021).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fort- und Weiterbildung des im Bildungsbereich tätigen Personals</li> </ul>	<p>- <u>Beamtenrecht</u> Hinweis: Das Schul- und Beamtenrecht des Landes verwendet die männliche Form und sollte daher vollständig überprüft werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insbesondere das ZSL</li> </ul>	PE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Information aller Bediensteten über die neue Rechtslage durch Handreichungen und Weiterbildung</li> </ul>	<p>Bsp. §39 Schulleiter „(1) Für jede Schule ist ein <del>Schulleiter</del> zu bestellen, der zugleich <del>Lehrer</del> an der Schule ist.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle in der Kultusverwaltung organisierten Institutionen</li> </ul>	OE, PE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammensetzung von Kommissionen, Gremien, o.ä. unter Berücksichtigung aller Geschlechter</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle in der Kultusverwaltung organisierten Institutionen</li> </ul>	OE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestellung von Chancengleichheitsbeauftragten: Öffnung des Amtes für Personen nicht-binärer Geschlechter</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle in der Kultusverwaltung organisierten Institutionen</li> </ul>	OE, PE
<p>• Bereich Schule</p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortlichkeiten klar benennen</li> </ul>	<p>Funktionen und Aufgaben sichtbar machen. Handlungsempfehlungen bezogen auf die Bereiche der Schule gestalten. Funktionsstelle vergeben oder Steuergruppe einrichten Überprüfung aller im schulischen Bereich verwendeten Vorschriften und Rechtsgrundlagen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung, Funktionsstelle / Steuergruppe</li> </ul>	OE, PE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirkung nicht angepasster Verwaltungs- bzw. Rechtssprache</li> </ul>	<p>Überprüfung der Konzepte bzw. Curricula, ggf. Neufassung erarbeiten. Überprüfung der angewandten Unterrichtssprache bzw. Textvorlagen (Schulbücher, Arbeitsmaterial etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung, Funktionsstelle / Steuergruppe, Lehrkräfte</li> </ul>	OE, UE

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Richtlinien, Umsetzung für Bildung von Toleranz und Vielfalt</li> </ul>	Konzepterarbeitung; Gespräche mit der Schulkonferenz zur Gestaltung und Verabschiedung des Konzepts.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung, Fachschaften, Lehrkräfte</li> </ul>	UE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gendersensible Sprache in Wort und Schrift (Schulbücher, Anreden, etc.)</li> </ul>	Überprüfung der Umsetzung der Geschlechtervorgaben. Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und fächerübergreifendem Unterricht. Überarbeitung sämtlicher Formulare, Register, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung, Schulkonferenz</li> </ul>	UE, OE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monoedukative Unterrichtsformen (Sport, Biologie etc.)</li> </ul>	Diskussion und Konzepterarbeitung über die Notwendigkeit und Handhabung geschlechtergetrennten Unterrichtens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung, Steuergruppe / Funktionsstelle</li> </ul>	OE, UE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulare, Register, Verwaltungsprogramme, Statistiken</li> </ul>	Überprüfung und Ergänzung der verwendeten Medien.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung, Steuergruppe / Funktionsstelle</li> </ul>	OE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung von Erziehungsberechtigten, Schüler*innen und externen Partnern (Betriebe etc.)</li> </ul>	Informationsveranstaltungen, Gespräche etc., die die Wichtigkeit der Umsetzung thematisieren.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung, Steuergruppe / Funktionsstelle</li> </ul>	OE, UE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exkursionen, schulische und außerunterrichtliche Veranstaltungen etc.</li> </ul>	Konzepterarbeitung: Handhabung von Übernachtungen, sportlichen Veranstaltungen, etc. die auf eine geschlechtergetrennte Durchführung hinzielen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung, Lehrkräfte</li> </ul>	UE
<b>Sanitärräume</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzepterarbeitung</li> <li>• Bauliche Einschränkungen</li> <li>• Dialog mit dem Träger bzw. ggf. Bauaufsicht, Dienstherr</li> </ul>	Überlegungen zur genderneutralen / unisex Toilette, dritten Toilette etc. Konzepterarbeitung zur Benutzung von Umkleide- und Duschräumen.	Schulleitung, Bauamt, Träger, Dienstherr	OE

\* Soweit Gesetzesänderungen vorgeschlagen werden, werden gestrichene Textbausteine ~~durchgestrichen~~, hinzugefügte **farbig** und *kursiv* dargestellt.

\*\* Welche Institution der Kultusverwaltung in Baden-Württemberg für die Weiterverfolgung der Handlungsempfehlung im Einzelnen liegt, müsste noch genauer überprüft werden. Zur Organisation der Einrichtungen siehe Anhang.

\*\*\* Bereiche der Schulentwicklung (SE) nach Rolff: Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE), Unterrichtsentwicklung (UE)

# Kultusministerium



Obere Schulaufsichtsbehörde:  
Regierungspräsidien

Untere  
Schulaufsichtsbehörde:  
Staatliche Schulämter

Institut für  
Bildungsanalysen  
Baden-Württemberg  
*IBBW*

Zentrum für  
Schulqualität und  
Lehrerbildung  
*ZSL*

Gymnasien

berufliche Schulen

Grund- Haupt-  
Werkreal- Real- u.  
Gemeinschaftsschulen,  
SBBZ

Seminare für Aus- und  
Fortbildung der  
Lehrkräfte

---

<sup>560</sup> Eigene vereinfachte Grafik nach Angaben des Kultusministeriums Baden-Württemberg, in: <https://km-bw.de/Lde/Startseite/Ministerium/Kultusverwaltung> (abgerufen am 13.02.2021).

**Interview 1: Expertin von Intergeschlechtliche Menschen e.V. und Mutter eines intergeschlechtlichen Kindes (Frau Ursula Rosen) 26.04.2021**

- I: Also. Frau Rosen, ich möchte mich ganz herzlich zunächst für Ihre Bereitschaft bedanken. Ähm, auch für das freundliche Telefonat. Da hab ich Ihnen ja schon ein bisschen über mein Forschungsvorhaben, ähm, erzählt. Ich habe mir, wie besprochen einige, äh, Leitfragen formuliert, die auch für den Bereich der Schulentwicklung von Bedeutung sind. Äh, meine Arbeit beschäftigt sich, ich sag immer ganz grob, wenn ich mit Schulleitungen drüber spreche, mit der Einführung des dritten Geschlechts an Schulen. Allerdings möchte ich es eher als Sichtbarmachung bezeichnen. Was verbinden Sie denn mit dem Thema?
- P: Ja. Einführung, äh, des dritten Geschlechts gefällt mir auch nicht, denn die Interkinder waren immer schon in den Schulen und äh, sie sind immer noch unsichtbar. Das ist das Problem. Viele Schulen gehen davon aus, dass sie gar kein Interkind haben, nie ein Interkind hatten an ihrer Schule, weil, äh, dieses Kind, äh, sich nicht, äh, zu erkennen gegeben hat, weil die Eltern nichts gesagt haben, äh, weil es einfach noch ein Riesentabu ist und äh, ich denke, das ist das Wichtige, dass Schule, äh, einfach sagt, diese Kinder sind da und wir müssen mit diesen Kindern so umgehen, dass, äh, dass sie eine gute Schulzeit haben so wie alle andern Kinder auch. Also ich denke, das ist, das muss die Voraussetzung sein. Und wie man das dann nennt, ob man, äh, ob man da vom dritten Geschlecht spricht, was, was mir nicht gut, äh, gefällt. Äh, wir haben 'ne dritte und 'ne vierte Option für den Personenstand. Das heißt, ein Mensch, der nicht eindeutig männlich oder weiblich zugeordnet werden kann, kann als divers oder ohne Geschlechtseintrag ins Geburtenregister eingetragen werden, aber Geschlecht ist so vielfältig, dass ich also nie sagen, das ist ein drittes Geschlecht. Das, das passt einfach nicht.
- I: Hmm, hmhm. Ja. Seh' ich übrigens ganz genauso. Deswegen wir hatten ja auch schon im Telefonat drüber gesprochen. Der Begriff „dritte Geschlecht“ vom, äh, Bundesverfassungsgericht. Ich war selbst mit dem Begriff auch nicht ganz zufrieden. Ähm, jetzt sind Sie Expertin und Mutter eines Interkindes. Also quasi 'ne Doppelrolle in Ihrer Expertise. Können Sie mir ein bisschen erzählen, wie sich denn der Comingout-Prozess, wenn denn überhaupt einer stattfindet, in der Schule, alles innerliches oder äußerliches Comingout gestaltet?

P: Das ist sehr, sehr unterschiedlich. Ähm, (unv.) also mein Kind ist ja nun schon, schon sehr lange erwachsen und zu der Zeit, als ich mein Kind bekommen habe, war es noch ein absolutes Tabu und mir wurde auch nach der Geburt gesagt, das dürfen Sie niemals jemanden sagen. Nicht einmal Ihrer Familie, nicht einmal Ihren Eltern oder Geschwistern. Und äh, dieses Tabu habe ich sehr sehr lang, langsam aufgebrochen. Ich habe es gleich im Freundeskreis erzählt. Ich habe es aber zum Beispiel nicht im Kindergarten erzählt. Äh, ich habe, ähm, in den ersten Jahren eigentlich, ähm, mein Kind immer, ich mein', ich hab's sowieso so angenommen wie es war. Äh, ich hab' in den ersten Jahren, weil Intergeschlechtlichkeit keine Rolle spielte, hm, zwar immer darüber nachgedacht, wie wird das werden, wenn's relevant ist, äh, zum Beispiel in der Pubertät. Das ist übrigens auch etwas, was meine Tochter heute sagt. Äh, äh, im, im Kleinkindalter spielt es eigentlich keine Rolle. Äh, ich hab' drüber nachgedacht, aber ich hatte auch keine Lösung und und für mich, ähm, war im Kindergarten klar, das kann ich nicht sagen. Das will ich nicht sagen. Ganz einfach deswegen, weil die Leiterin des Kindergartens aus meinem kleinen Dorf stammte. Wir sind ein Sechshundertseelendorf und äh, die Gefahr, dass es dann sozusagen gleich das ganze Dorf wusste, das war mir einfach zu groß. Ich kannte sie nicht gut genug und ja, von daher hab' ich dann nichts gesagt und äh, im Kindergarten ist sie halt, ähm, aufgefallen dadurch, [REDACTED] und äh, als sie dann irgendwann aus der, aus dem Kindergarten kam und sagte, Mama, die haben gesagt, da sieht ja aus wie 'n Penis, da hab' ich dann eigentlich das erste Mal mich so ein bisschen schlau gemacht und habe rumtelefoniert und habe äh, Leute gefragt, habe Empfehlungen bekommen für 'ne Ärztin, die mir, äh, ja, eigentlich fast die Hölle heiß machte und sagte, um Gottes willen und Ihr Kind wird schon fast sieben und äh, warum sind Sie jetzt erst gekommen und das müssen wir operieren und das müssen wir machen, solange noch die Windeln dran sind normalerweise und Ihr Kind ist jetzt schon so groß und äh, sie kann sich doch gar nicht als Mädchen identifizieren. [REDACTED] da müssen wir sofort operieren und äh, die war so überzeugend in ihrer Art, Selbsthilfe gab's noch nicht, dass ich, äh, auch sofort 'nen Termin bekommen habe von ihr und erst auf dem Weg nach Hause, das war also in Süddeutschland, das waren schon fünf sechs Stunden, die wir gefahren sind, auf dem Weg nach Hause hab' ich irgendwie gedacht, hm, irgendwas ist da nicht richtig an der

Argumentation. Äh und ich hab' mein Kind... Das sind jetzt einfach Informationen, die, die erzähle ich, weil ich weiß, das ist im vertrauten, im vertraulichen Rahmen.

I: Klar.

P: [REDACTED] Mein Kind hatte 'nen männlichen Chromosomensatz. Damals männlich genannt. Heute seh' ich das 'n bisschen anders. Mein Kind war eben, ähm, in vielerlei Hinsicht anders als andere Mädchen, war als Mädchen zugewiesen worden. Das passte auch irgendwie zur, zur, zur Identifizierung, also zur, zur Geschlechtsidentität, [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] Und da hab' ich gesagt, dann kann's ja kein Problem sein, [REDACTED] da sagte sie, nö. Und damit war das für mich klar. Ich muss das nicht operieren lassen. [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] weil ich gedacht habe, jetzt ist dem Kindergarten das auch schon aufgefallen. Was, was wird denn passieren, wenn sie in die Schule kommt? Wird sie dann ausgegrenzt? Dazu kam, dass mein Kind ohnehin Besonderheiten hatte. Kleiner war als andere Kinder, anders gesprochen hat als andere Kinder. Äh, sehr sehr lange in der Klinik war. Äh, keinen Papa hatte. Ich war alleinerziehend und da hab' ich gedacht, o Gott, das arme Kind, äh und dann kommt das dazu und dann wird sie ausgegrenzt und da hab' ich sie operieren lassen. Ähm, heute würde ich mal sagen, äh, warum hab' ich ihr nicht beigebracht und ich habe ihr beigebracht zu sagen, wenn jemand kam, du bist aber klein, hab' ich gesagt, dann sag' dem, lieber klein als blöd. Und das hat sie ganz erfolgreich angewandt. Das war richtig gut. Die hatte ein unglaublich hohes Selbstbewusstsein und hat sich nicht die Butter vom Brot nehmen lassen und sie sprach anders als andere Kinder und wenn die gesagt haben, man kann dich ja gar nicht verstehen, da hat sie gesagt, ja, da musst du ordentlich zuhören. Also ich hätte ihr einfach nur sagen sollen, wenn einer sagt, [REDACTED]

[REDACTED] ich hab'

damals noch so in diesen, in diesen Normen gedacht und das ist natürlich jetzt, ist ja fast dreißig Jahre her, das war ein sehr langer Weg für mich und heute seh' ich das anders, weil ich denke, äh, ich hätte sie, ich hätte sie wirklich da stärker stützen müssen, dass sie auch in diesem Bereich sagt, ja, ich hab' 'ne Auffälligkeit, sehe anders aus als andere, aber wo ist das Problem? Und das hab' ich nicht geschafft. Und ich hab's dann aber immerhin geschafft, in der Grundschule einer, äh, Lehrerin, ihrer Lehrerin zu sagen, das war so der erste Schritt, dass ich gedacht habe, so, ich vertrau' mich jetzt mal der Klassenlehrerin an, die mocht' ich sehr gerne, mit der bin ich heute noch befreundet, und äh, in der weiterführenden Schule habe ich's dann, äh, der Vertrauenslehrerin gesagt. Freundin von mir. Ging auch gut und ich hab's dem Biolehrer gesagt. Das ging auch gut, ähm, weil der mich auch mochte. Es gab in der Schule mehrere, die das nicht wussten, aber ich hab' gedacht, okay, also zumindest einige, äh, sollen es wissen und das war eigentlich nie ein Problem. Im Gegenteil. Die haben schon auch dann gefragt. Die wollten mehr wissen zum Thema Inter. Die wussten nichts darüber. Und ähm, sie selber hat sie in der Grundschule es ihrer besten Freundin gesagt. In der weiterführenden Schule wurde sie ausgegrenzt. Sie ist sehr stark gemobbt worden. Es war nicht direkt die Intergeschlechtlichkeit. Es waren die anderen Auffälligkeiten. Äh und wir haben dann irgendwann die Notbremse gezogen und ich hab' sie von der Schule genommen und hab' sie auf eine andere Schule gegeben und da war ihre beste Freundin und da ist sie dann gleich in eine Gruppe reingekommen, die wussten das von ihr. Äh, das war so ihr, ihre, ihre, ja, ihre Peergroup, die zu ihr gehörte und die haben von Anfang an gesagt, und wenn irgendwer hier 'nen dummen Spruch macht, dann, dann stehen wir zu dir und da hat sie eine sehr gute Kindheit und und Schule gehabt ab da. Das war so, ich glaube, in der achten Klasse. Die Achte hat sie dann noch mal wiederholt, weil ihre Freundin eben eine, die war ein Jahr jünger, war eine Klassenstufe tiefer, fand ich auch nicht weiter tragisch, und äh, vorher mit dieser ganzen Mobberei waren ihre Leistungen auch abgefallen. Von daher passte das. Und dann hat sie mit denen zusammen ihr Abitur gemacht und die sind heute noch befreundet und das war, für sie war das so, sie hat es immer mal wieder denen gesagt, äh, denen sie vertraut hat und das hat sie bis heute so gehalten. Ähm, sie hatte, sie hat 'nen großen Freundeskreis gehabt. Sie hat in, in Cliques auch, äh, ihre Freizeit verbracht und ich weiß, irgendwann kam sie, da war sie, glaub' ich, sechzehn oder so, kam sie mal zurück von einer Fete und sagte, so, das war jetzt der erste Junge, dem ich es erzählt habe. Alles gut. Und äh, da hab' ich gedacht, also sie, sie

weiß, dass die sich da nicht schämen muss. Sie weiß, dass sie das erzählen kann, ähm und sie passt natürlich auf, dass sie es nur Menschen erzählt, die, die äh, wo sie dann nicht mit dummen Sprüchen rechnen muss. Das ist aber gut gelaufen.

I: Toll. Also es erfordert auch wirklich Menschenkenntnis, ja. So dieses, dieses Feingespür, wem kann ich vertrauen und wem nicht.

P: Ja. Ja.

I: Das ist ganz arg. Also das muss man wirklich sagen. Das ist 'ne Gabe, so was rauszufiltern. Ganz arg toll. Ähm, ich hab' 'ne Nachfrage. Wenn Sie sagen, die anderen Auffälligkeiten haben zu, äh, na, äh, zu Ausgrenzungen geführt. Was meinen Sie mit anderen Auffälligkeiten jetzt außer Intergeschlechtlichkeit?

P: Ja. Sie hatte eine Gaumenspalte bei der Geburt. Das heißt, äh, sie hatte eine andere Sprache. Sie hat sehr lange gebraucht, bis sie, bis sie gut verständlich sprechen konnte und die Sprache war eigentlich bis vor wenigen Jahren noch so, dass sie immer ein bisschen anders gesprochen hat als andere Menschen und in der, als sie so vierzehn fünfzehn war, also da dreizehn vierzehn war es, glaub' ich, als sie in der Achten war, da haben das die andern natürlich gnadenlos ausgenutzt, um sie zu mobben und äh, sie war außerdem, das kam auch noch dazu, sie ist, äh, sehr klein, hat also 'ne, 'ne Art Kleinwuchsform, aber es ist proportionierter Kleinwuchs, von daher fällt das nicht weiter auf. Also es ist nicht Achondroplasie oder so etwas, wo die, wo die Beine besonders kurz sind, sondern sie ist insgesamt proportioniert, aber sehr klein. Und äh, und dann kam dazu, dass sie, das hat, glaub' ich mit der Intergeschlechtlichkeit zu tun, dass sie, ähm, 'nen etwas andern Körperbau hat, also ein sehr starkes Hohlkreuz hatte und sie sah halt ein bisschen anders aus als andere Menschen. Ja. Und das führte dann dazu, dass die, dass einige aus der Klasse, eigentlich war's nur eine, dass die, äh, so 'ne Clique um sich, äh, um sich geschart hat und meine, meine Tochter also gnadenlos gemobbt hat. Das war wirklich ganz furchtbar. Ich hab's erst erfahren, als die Mutter von einer Mitschülerin, äh, mit mir gesprochen hat und hat gesagt, also du, ich kriege das mit und ich finde, das solltest du wissen. Das geht schon morgens im Bus los und äh, das ist den ganzen Tag so und die machen die einfach fertig und ich hab' mit meiner Tochter gesprochen und ich hab' keine Chance. Die verstehen dich nicht, ja, und die haben sich meine Tochter halt ausgesucht als, als Opfer und ich konnt's sogar erklären. Es war 'ne, es war 'ne Leistungsschwimmerin, die das Ganze angezettelt hatte, die von ihren Eltern zum Schwimmen, äh, gezwungen wurde und offensichtlich irgendwie mit

sich selber auch Probleme hatte und das an einem Ventil, äh, ablassen musste und das war meine Tochter und die ist da eigentlich, ähm, erstaunlich gut durch diese Zeit gekommen. So im Nachhinein denk' ich schon, das war 'ne sehr sehr harte Zeit für sie eben weil sie diese Auffälligkeiten hatte, weil sie in der Schule niemanden hatte, der ihre Freundin gewesen wäre oder Freund, ähm, weil sie, das war auch noch die Zeit, glaub' ich, achte Klasse auch... Äh, äh, ach da haben die 'nen Tanzkursus gemacht und das erzählte mir auch jemand, sie hätte, sie ist von einem zum andern gegangen und hat Tänze in ihr Tanzbuch da eintragen wollen und äh, und alle haben sie, haben sie abgewiesen und also da hat sie schon 'ne sehr sehr harte Zeit gehabt. Das muss ich sagen. Und da hab' ich auch manches Mal, als ich das dann wusste, wie es ihr geht, hab' ich schon auch Angst gehabt um sie. Da hab' ich richtig Angst gehabt, weil ich ja auch mal, ähm, ähm, recherchiert hatte und da stand dann irgendwie, dass unter Interkindern sehr sehr hohe Suizidrate ist und da hab' ich mir wirklich Sorgen gemacht und hab' dann auch einen, einen Psychologen, äh, gefunden, mit dem ich diese Ängste besprechen konnte, aber da sind wir bei dem nächsten Problem. Der nächste Psychologe wohnte zweihundert Kilometer entfernt und ja, und da sind wir dann immer nach der Schule hingefahren, zweieinhalb Stunden hin, äh, eine Stunde Therapie, zweieinhalb Stunden zurück und das war schon alles ziemlich aufwendig, aber immerhin, es hat mir geholfen. Ihr weniger. Ich hab' dann mal gesagt, ähm... Also sie hatte dann auch Therapiestunden bei dem und da hab' ich gesagt, du, hör' mal, der hat mir gesagt, er unterhält sich gern mit dir übers Wetter, aber eigentlich hätte er gerne 'ne andere Thematik mit dir besprochen. Da hat sie zu mir gesagt, Mama, erstens ist das 'n Mann und zweitens ist der alt. Und dann habe ich eine junge Psychologin versucht zu finden in unserm Umkreis, aber es gab leider keine, die sich das Thema zugetraut hätte. Von daher gab's keine Hilfe. Es war einfach damals... Es gab keine Hilfe. Nirgendwo.

- I: Ja. [REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED] äh, ganz am Anfang vor circa zehn Jahren war die Sachlage immer noch, äh, sehr heikel. Also, äh, wir können immer noch nicht von gut sprechen, aber es, es wandelt sich, es entwickelt sich.
- P: Es entwickelt sich. Natürlich. Jaja. Jaja. Und ich merke auch, dass die Schulen, äh, dem Thema Trans gegenüber schon offener sind. Ähm, dem Thema Inter gegenüber, glaub' ich, sind sie auch jetzt offener. Sie wissen zu wenig. Das ist das Problem.

- I: Genau. Das leitet jetzt schon über in die nächste Frage, die ich Ihnen stellen wollte. Äh, was braucht es denn für Sie, also was braucht Schule, um in der Praxis aktiv mit geschlechtlicher Vielfalt umgehen zu können?
- P: Ja. In erster Linie braucht es mal Wissen. Das heißt, alle die, die in, in Schule, äh, mit Schule zu tun haben und in der Schule arbeiten, müssen zumindest ein Grundlagenwissen zum Thema Inter haben. Ich erlebe es zu oft in Vorträgen, dass, äh, ich nachfrage vor meinem Vortrag vor, vor Lehrkräften zum Beispiel, wer hat denn schon mal ein Interkind gehabt. Das letzte Mal haben sich fünf gemeldet. Da hab' ich gedacht, oh, so viele! Ist ja erstaunlich. Und als ich meinen Vortrag gehalten hatte, hab' ich gesagt, so, jetzt noch mal die Frage. Also wer von Ihnen hat schon Kontakt mit einem Interkind gehabt? Und da haben vier gesagt, das war wohl ein Transkind? Und einer hat gesagt, ich bin mir noch nicht ganz sicher. Und äh, das fand ich erstaunlich, weil, äh, die zunächst mal denken, aha, ja, Trans, also da hab' ich schon, da haben wir ein Kind in der Schule. Da hab' ich schon mit zu tun gehabt und die wissen, es geht um Geschlecht und die wissen, es geht also nicht einfach um Jungen oder um Mädchen und dann packen die das mal unter ihr Thema Trans und da wünsche ich mir, dass sie zumindest so viel Grundwissen haben, dass sie Trans und Inter unterscheiden können, obwohl es natürlich Gemeinsamkeiten gibt. Keine Frage. Ähm, dann wünsche ich mir, dass sie, ähm, ja, keine Angst davor haben, das zu unterrichten, denn, ähm, eigentlich, ich hab' da gerade heute viel drüber nachgedacht, weil ich auf dem, äh, deutschen Schulleitungskongress einen, einen, einen Vortrag halten werde und ich hab' heute die Präsentation gemacht. War nicht ganz einfach. Fünfzehn Minuten hab' ich Zeit. Und äh, und hab' dann gedacht, eigentlich ist es doch so. Wenn man, wenn man Kindern erzählt, kleinen Kindern erzählt, Frösche sind grün, dann wissen die, ja, okay, Frösche sind grün. Und dann malen die auch Frösche immer grün und irgendwann sagt man ihnen, he!, es gibt aber auch Frösche, die sind orange! Und dann sagen die Kinder, ja, das ist ja Klasse! Das ist ja interessant! Hab' ich nicht gewusst. Und dann malen die auch mal 'nen orangenen Frosch und so ähnlich muss das sein, dass man ihnen sagt, so sind die Mädchen und so sind die Jungen, aber manchmal gibt's auch Kinder, die sind dazwischen oder ein Junge hat mal Gebärmutter oder 'ne Mädchen hat Hoden und das gibt's halt auch. Und wenn Lehrkräfte da ohne Angst und so ganz selbstverständlich drüber sprechen können, dann können Kinder das auch selbstverständlich annehmen und äh, ich weiß, dass es so geht, weil ich das schon erlebt habe und weil ich eben auch

Kinder kenne, die selbstverständlich mit ihrer Intergeschlechtlichkeit umgehen und das wünsch' ich mir von Schule.

P: Toll. Ja. Haben Sie wirklich, wirklich gut dargelegt vor allem mit dem Frosch. Super. Jetzt ist es ja so. Also nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts 2019, Ende 2019, unter Forderung nach der, ich zitier' jetzt, äh, ist die Überschrift, nach der Einführung des dritten Geschlechts propagierten nach und nach die Schulen ihr tolerantes Leitbild durch die Einführung einer dritten Toilette. Wie sehen Sie denn die Reaktion beziehungsweise diese Entwicklung der Schulen?

P: Ja! Dazu würd' ich gerne 'ne kleine Geschichte erzählen. Als dieses Bundesverfassungsgericht, es war ja kein Urteil, es war ein Beschluss, also als der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts kam, äh, ich erinner' mich noch gut, ich saß im Auto, hielt an und sagte, ja, ja, ja, endlich. Gott sei Dank. Und ich kam am nächsten Tag in die Schule und hab' dann einen, einen Biolehrer noch vor dem Gebäude getroffen und hab' gesagt, Mensch, hast du mitgekriegt gestern das, das, die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zum dritten Geschlecht? Und dann guckte er mich so an und sagte, drittes Geschlecht. Ach ja. Das sind doch die mit den Toiletten. Und da hab' ich gesagt, nein. Da sind die, an denen Menschenrechtsverletzungen begangen werden. Es ist immer die Toilettenfrage und ich sage, ja, ist ganz bestimmt 'ne wichtige Frage, aber es ist nicht die wichtigste Frage. Es geht darum, dass in Schulen auf dem deutschen Grundgesetz unterrichtet werden muss. Da steht in Artikel 3, dass niemand wegen seines Geschlechts benachteiligt und ausgegrenzt werden darf und darum geht's in erster Linie in Schulen und ich wünsche mir, dass alle Schulen eine Toilette einrichten barrierefrei, breit genug für jeden Rollstuhl mit einem (unv.) für alle (unv.) und dann kann da jeder drauf (unv.). Dann kann da ein Kind im Rollstuhl drauf. Da kann da ein Kind drauf, was, sagen wir mal, so, ähm, übergewichtig ist, dass es vielleicht auch mal in so einem besonders auch für Umkleiden, da sag' ich nämlich das gleiche, dass es einfach 'nen geschützten Raum hat oder in der Grundschule gibt es, es gibt siebenjährige Kinder, die haben schon 'ne Blutung. Das gibt es. Wenn die, äh, auf einer ganz normalen Schultoilette sich sozusagen waschen wollen, dann ist das schwierig, und wenn, wenn ein Mädchen also völlig überraschend kriegt seine, seine, seine Tage, äh und muss sich dann auf einer, einer Schultoilette waschen, wo man also diese Kabinen hat und dann am Waschbecken mit allen andern zusammen. Das ist 'ne Belastung. Und wie gesagt, bei den Umkleiden ist es genauso. Es gibt so viele Kinder, die gerne 'ne eigene

Umkleide haben möchten und das ist doch das, was die Jugendlichen, äh, bei der, bei der Selbsthilfe mal gesagt haben. Wir haben gesagt, was wünscht ihr euch eigentlich von Schule und dann haben die gesagt, wir möchten mehr, ähm, mehr Räume, in denen wir unsere, in denen wir uns zurückziehen können, in denen, in denen wir geschützt sind. Das wissen wir alle. Das weiß ich sogar, obwohl ich so alt bin, wie das war in der Kindheit. Sich vor anderen auszuziehen, hat mir auch keinen Spaß gemacht. Und deswegen, da könnte man mal was tun und das muss nicht fürs dritte Geschlecht sein. Schon gar nicht. Sondern das muss für all die sein, die 'nen geschützten Raum brauchen und ich kenne eine Grundschule, die hat das so gemacht. Die hatten nämlich im Keller eine alte Lehrertoilette. Die brauchte aber keiner mehr, weil es 'ne Lehrertoilette, 'ne neue gab im, im Erdgeschoss. Die wurde irgendwann eingerichtet und im Keller, da wo auch die Schülertoiletten waren, gab es also noch eine Einzeltoilette und die haben gesagt, jedes Kind, was dringend aufs Klo muss und 'ne Einzelkabine haben möchte, das geht einfach mal auf die Toilette und das ging wunderbar. Da musste noch nicht mal 'n Schild an der Tür sein. Da wussten alle, auf diese Toilette darf jeder gehen, wer mal alleine in der Kabine sein will und auch alleine am Waschbecken. Ja.

I: Ja. Find' ich 'ne gute... Kriegt auch 'nen Teil in meiner Arbeit, dieser Gedanke einfach der, der Raum der Intims- und Privatsphäre, der ganz wichtig ist.

P: Ja. Und das ist für so viele Kinder wichtig und ich denke mir, im Transbereich ist das auch ganz ganz ganz wichtig, dass sie da wirklich diesen geschützten Raum haben und dann haben wir auch nicht mehr das Argument, das sind ja nur so ein paar und vielleicht haben wir ein Kind pro Schule und es soll dann 'ne eigene Toilette eingerichtet werden. Ja, ich meine, wenn die Schule schon fertig ist, ist's schwierig. Das ist mir schon klar. Aber wenn man Schulen plant, kann man so etwas von vornherein, äh, einbeziehen und Behindertentoiletten gibt's überall, aber wenn da Behindertentoilette drauf steht, das ist auch 'ne Ausgrenzung für das Kind im Rollstuhl.

I: Ja klar. Klar. Hmhm. Ja super. Vielen Dank. Ähm, jetzt haben wir schon mehrfach angesprochen die Wichtigkeit der Lehrkräfte und was wir uns so wünschen. Wie beurteilen Sie denn die Wichtigkeit der Personalentwicklung in Bezug zu diesem Thema?

P: Ah! Also von den Schulleitungen wünsche ich mir, dass die das Thema einfach zur Chefsache machen und sagen, äh, es geht hier um Kinder und es geht hier um das Wohl von Kindern, die uns anvertraut werden. Also das muss losgehen, äh, im Sekretariat.

Das muss da losgehen, wann Eltern kommen und sagen, wir möchten unser Kind anmelden und nur weiblich oder männlich ankreuzen können. Und ich weiß, inzwischen gibt es auch, äh, Bögen, ich glaube, in Berlin gibt es das zum Beispiel, wo man eben auch die dritte und die vierte Möglichkeit hat zum Ankreuzen. Ähm, dann geht es weiter, dass der, die Schulleitung, äh, da, dafür sorgt, dass an der Schule zumindest, äh, diejenigen, die die Beratungslehrkräftefunktion haben, gut informiert sind, dass sie also nicht nur wissen, was das ist, Trans, Inter, nonbinär, wie auch immer, sondern dass sie auch, äh, Adressen haben, dass sie zum Beispiel, wenn Eltern sagen, wir hätten gerne 'ne, 'ne, wir brauchen 'ne Psychologin oder wir hätten gern 'n Gespräch mit jemanden, der sich damit auskennt oder wir hätten gerne irgendwie 'ne Gesprächsgruppe für unser Kind oder wir brauchen 'nen Kontakt zur Selbsthilfe, dass die Beratungspersonen da also wirklich umfassend informiert sind. In meinem Bereich ist das leider nicht so. Also ich versuche seit Jahren, die, die, die, äh, Beratungslehrkräfte in unserm Bereich hier, wo ich wohne und wo ich in der Schule war, und ich habe damit angefangen, als ich noch in der Schule war, das ist drei Jahre her, dazu zu bringen, dass sie mein Angebot, kostenlos einen Vortrag mal zu machen zum Thema Inter, einfach mal annehmen. Und immer, wenn ich nachfrage, dann sagt die Beratungslehrkraft meiner ehemaligen Schule, ja, ich weiß. Ich hab' denen das auch gesagt, aber da sind so viele wichtige Themen, die wir zu besprechen haben. Da sind wir noch nicht zu gekommen. Ja, das ist jetzt irgendwie vier Jahre her. Ich glaube, die wollen da nicht zu kommen. Also da muss einfach, äh, auch von oben gesagt werden, ihr müsst aber da, davon Anfang haben. Das muss wirklich, ähm, über 'ne Anweisung der Schulleitung erfolgen. Und äh, bei den Lehrkräften wünsch' ich mir einfach, dass, ähm, zunächst mal geguckt wird, ähm, wer ist offen für die Thematik, dass die, ähm, die Möglichkeit kriegen, sich da auch niedrigschwellig, äh, zu informieren, vielleicht auch, auch, äh, mal 'ne Fortbildung zu machen, die 'n bisschen länger dauert. Ich will, also wenn ich mir meine frühere Schule vorstelle, wenn man die gezwungen hätte, irgendwie 'ne schulinterne Lehrerfortbildung zum Thema Vielfalt der Geschlechter zu machen, äh, dann wäre der, der Referierende wahrscheinlich in einer üblen Situation gewesen. Die hätten gemauert ohne Ende und die hätten Sprüche gemacht und der hätte wahrscheinlich nach 'ner Stunde völlig frustriert gesagt, ich hab' keine Lust mehr. Also erstmal muss man wahrscheinlich mit denen anfangen, die Interesse daran haben und die müssen aber unterstützt werden von der Schulleitung. Die müssen wissen, dass das ein wichtiges Thema ist und damit, das

ist, da geht's nicht nur um Personal, sondern ich glaube, die Schulleitungen müssen vor allen Dingen auch die Eltern mit ins Boot nehmen, weil Schulleitungen, das weiß ich aus meiner Erfahrung, aus meiner langen Erfahrung, starren immer wie das Kaninchen auf die Schlange auf die Eltern und denken immer, wenn wir jetzt irgendwas machen, was denen nicht passt, dann werden die Kinder hier nicht mehr angemeldet und das geht immer um Anmeldezahlen und jede Schule hat irgendwie Angst, dass sie demnächst zugemacht wird, weil, weil, weil Konkurrenz ist mit anderen Schulen. Und ich hab' aber die Erfahrung gemacht, dass die Eltern ganz oft, äh, offen sind für solche Themen und ähm, froh sind, wenn es mal jemand anspricht. Also dann können die Schulleitungen nämlich auch, auch ihre Angst verlieren und dann können sie sagen, so, wir machen jetzt mal was zu dem Thema Schule der Vielfalt gibt's zum Beispiel, das Label. Das gibt's in Niedersachsen nicht, aber das gibt's in andern Bundesländern. Schule mit Courage. Äh, Schule gegen Rassismus, äh, gibt es ja auch und da gibt's eben viele Möglichkeiten auch in der Schule, deutlich zu machen, dass alle Kinder, die irgendwie in diesem, sagen wir mal, in diesem Regenbogenbereich, äh, anzusiedeln sind, dass die sich, dass die sich angenommen fühlen und auch die Eltern, die, keine Ahnung, als, äh, als, als äh, homosexuelles Paar, äh, ein Kind anmelden und ein Kind haben in der Schule, dass die genauso sich angenommen fühlen in der Schule. Das ist ja nicht nur Inter, sondern diese Themen hängen ja alle zusammen.

I: Ja super.

P: Ja und die, die Lehrkräfte. Also ich hab's selber, vielleicht darf ich dieses Beispiel erzählen. Immer, wenn ich das erzähle, lachen die Leute und sagen, das kann doch nicht wahr sein. Doch! Das kann wahr sein. Also ich hatte einen sehr offenen Schulleiter. Der wusste, dass mein Kind inter ist. Der kannte mein Kind und äh, der hat mich auch immer zu allen möglichen Veranstaltungen gehen lassen. Sogar zur „Didakta“. Da durft' ich dann immer, musste meine Stunden verlagern und da durft' ich eine Woche lang auf der „Didakta“ sein. Und der hat mal gesagt, sag' mal, ich lass' dich immer, äh, zu diesen Veranstaltungen gehen. Hast du denn deine, deine Biofachgruppe schon informiert da drüber? Da hab' ich gesagt, naja, äh, bis jetzt nicht. Und da sagt er, na da kriegst du jetzt den Auftrag von mir. Mach' es bitte mal. Dann hab' ich dann dem Fachobman gesagt, ich möchte über das Thema Intergeschlechtlichkeit informieren in einer Fachgruppensitzung und da hat der gesagt, hm, ja, dann müssen wir mal sehen. Ich sag', dann setz' das bitte auf die Tagesordnung. Dann kam drei vier Wochen später die, die

Sitzung. Dann hat er gesagt, es gibt hier einen Antrag von Uschi. Die möchte gerne dieses Thema referieren. Äh, das müssen wir jetzt abstimmen. Gehst du bitte raus. Dann wurd' ich rausgeschickt. Ich war zu dem Zeitpunkt zwei Jahre vor der Pensionierung, also so dreiundsechzig Jahre alt. Die letzte, äh, die älteste Lehrkraft in dieser Fachgruppe und am längsten an der Schule. Sie haben mich also rausgeschickt. Ich habe gewartet bis sie fertig waren mit, mit diskutieren. Dann kam ich wieder rein. Dann hat der gesagt, es tut mir leid. Wir haben uns dagegen entschieden. Dann sagte eine, he, du hast falsch gezählt. Da musst' ich wieder raus. Dann haben sie noch mal diskutiert und dann wurde ich reingelassen und dann hieß es, ja, vier waren dafür und drei waren dagegen. Hab' ich gesagt, okay. Dann hab' ich gesagt, dann fang' ich mit meinem Vortrag jetzt an. Dann haben die gesagt, ja, die Frage ist, wie lang ist der denn? Da hab' ich gesagt, ihr könnt jetzt auswählen. Ich kann fünfundvierzig Minuten referieren. Ich hab' auch 'ne Präsentation dabei. Ich kann dreißig Minuten referieren. Ich kann fünfzehn Minuten referieren oder fünf Minuten. Dann sagte er, wir nehmen die fünf Minuten. Ich hab's mir ja fast gedacht. Und äh, als ich dann anfang, hat einer, ist einer aufgestanden und rausgegangen. Das war 'n Biolehrer. Übrigens Lehrer. Ich hab' manchmal das Gefühl, bei Männern ist diese, diese Problematik irgendwie, kommt schwieriger an als bei Frauen. Ich weiß nicht, wieso das so ist, aber die scheinen Angst, mehr Angst zu haben vor diesem Thema. Da müsste mal ein Soziologe drüber nachdenken, woran das liegt. Ja. Also ich glaube, äh, diejenigen, die sich gegen dieses Thema wehren, die kann man nur langfristig dazu bringen, dass sie einfach, äh, das akzeptieren, dass das gemacht wird, aber es gibt an jeder Schule viele, die offen sind und wenn sie gestützt werden durch ihr Kollegium, äh, durch ihre Schulleitung, dann machen die auch was dazu.

I: Ja. Jetzt haben wir schon die Lehrkräfte angesprochen, die so wichtig sind bei diesem Thema. Wie stellen Sie sich denn in diesem Rahmen, in dem das Thema sich bewegt, einen guten Unterricht vor? Also wie soll guter Unterricht bezogen auf diese Thematik aussehen?

P: Also ich glaube, das erste ist mal, dass man, ähm, so, so Standardsprüche, die sich so verfestigt haben, die so selbstverständlich sind, liebe Schülerinnen und Schüler, Mädchen gegen Jungen, das ist also, hab' ich auch früher gemacht, wenn ich gespielt habe, wir machen mal ein Ratespiel, und dann treten die Mädchen gegen die Jungen an, bis ich irgendwann dachte, ja Moment, und die Interkinder, die, äh, müssen sich dann immer zuordnen. Äh, also ich denke, es, man kann einfach so unterrichten, dass die

Kinder, egal, um welches Fach es geht, einfach verstehen, dass es eine große Vielfalt gibt, dass man diese Vielfalt auch im Blick hat, dass man, ähm, ja, nicht nur im Sexualkundeunterricht, das ist klar, wenn man über Mädchen und Jungen spricht, dass man dann auch sagt, da gibt es aber ganz ganz ganz große Vielfalt, ähm, sondern auch im Werte- und Normenunterricht. Da hab' ich, das hab' ich auch unterrichtet. Da geht es um Liebe, dass man eben auch gleichgeschlechtliche Liebe, ähm, äh, thematisiert oder wenn es um Identität geht, dass man eben auch dann sagt, und es gibt auch Transkinder. Da ist der, ist die Körperlichkeit anders als die Geschlechtsidentität und das verstehen die. Die wissen das ja. Die, die jungen Leute wissen ja manchmal viel viel besser als die, als die Lehrkräfte. Und ich glaube, wenn die merken, dass das, und das ist meine Erfahrung, wenn die merken, dass man da, da, ähm, offen ist und dass man das thematisiert, dann, ähm, sehen sie... Also sie fühlen sich, äh, gesehen von der Lehrkraft. Sie fühlen sich wertgeschätzt von der Lehrkraft. Das reicht ja. Wir müssen auch nicht erwarten, dass, wenn ich als Lehrkraft das Thema, äh, anspreche, dass sich einer meldet und sagt, ich bin aber übrigens auch, sondern, äh, das ist einfach nur dieses Gefühl der Kinder, ja, es gibt mich und es darf mich geben und es ist alles gut. So wie ich bin, ist es okay. Also ich glaube, das ist das Wichtigste und ich hab', ich hab' das in den letzten Jahren, äh, immer thematisiert in allen Fächern. Ich hab' auch Kunst unterrichtet. Fachfremd, aber es hat mir auch Spaß gemacht. Äh, ich hab', äh, zum Beispiel Kinderbücher, äh, zeichnen lassen und machen lassen. Das war 'ne sechste Klasse, glaub' ich. Und das Thema war, die sollten ein, ein Buch über einen, (unv.) als die andern und es war total Klasse. Die hatten also einen, einen Fisch mit 'ner Wasserallergie. Die hatten einen, einen Adler, der nicht richtig fliegen konnte, aber dafür konnt' er unheimlich gut klettern und, und die haben das so, so, so toll, äh, dargestellt, dass eben, äh, dass Lebewesen so unterschiedlich, so sehr unterschiedlich sind und dass jedes Lebewesen, äh, seine Stärken und seine Schwächen hat und das kann man, in jedem Fach kann man das machen oder wenn ich Berufe gesammelt habe, dann hab' ich also immer gegendert und irgendwann hab' ich gesagt, ist euch das eigentlich klar, warum ich das mache? Und dann hat einer gesagt, ja, das ist doch, das ist doch Ihr Thema. Da geht's doch um, um, um intergeschlechtliche Menschen, dass die auch vorkommen. Ja, sag' ich! Genau. Und dann hat der nächste sich gemeldet und hat gesagt, müssen wir das jetzt auch so schreiben? Ich sage, du musst nicht. Du kannst, wenn du möchtest. Ach so. Ja. Ja und als, als der Unterricht vorbei war und es kamen fremde

Klassen in den, in den Raum und einer guckte an die Tafel und sagte, hä!, Lehrer Sternchen In, was ist das denn? Und dann erklärte eine andere aus, aus der, aus meiner Klasse so selbstverständlich, ja, weißt du, es gibt doch auch Menschen, die sind nicht Lehrer oder Lehrerin, sondern eben als Intermenschen dazwischen und deswegen ist da das Sternchen. Ach so. Ja. Okay. Und das ist so meine Erfahrung. Die nehmen das hin und die finden das gut und ja... Toleranz gegenüber allem, was es, was es gibt. Das ist für mich immer so die Devise gewesen in allen Fächern.

I: Ja. Jetzt ist die Organisation Schule ja normalerweise sehr starr und hierarchisch und man möchte meinen irgendwie, sie verändert sich und entwickelt sich sehr langsam. Was gilt es denn Ihrer Ansicht nach bei der Organisation, also bei der Verbesserung von Prozessen und Zuständen innerhalb der Schule zu beachten, wenn man denn sich dem Thema annähern möchte?

P: Ich glaube, dass alle Schulen, äh, ich kenn' es nur aus Niedersachsen, da ist es so. Also alle Schulen haben ein Schulprogramm. Alle Schulen haben eine Steuerungsgruppe. In dieser Steuerungsgruppe sitzt, äh, die Schulleitung drin. Da sitzen aber auch Lehrkräfte drin. Da sitzen auch Eltern drin. Da sitzen Schüler drin, SchülerInnen drin und äh, dass alle, die sozusagen die Entwicklung einer Schule auch langfristig planen, dass die dieses Thema und nicht das Thema Inter, sondern das Thema, äh, Offenheit gegenüber allen Menschen, gegenüber der Vielfalt des Lebens, dass dieses Thema immer wieder auch mitdenken und immer wieder sagen, wir haben da ein Motto. Da gehört das rein. Wir haben Projektstage, da gehört das rein. Wir haben, äh, 'n Schulprogramm, da gehört das rein. Es geht ja auch um kulturelle Vielfalt. Es geht um religiöse Vielfalt. Das ist, äh, das ist also ein, ein, ein so großer Bereich, ähm, in Schule und unsere Gesellschaft ist ja viel vielfältiger als vor, vor zwanzig dreißig Jahren und vor fünfzig, sechzig Jahren, davon schon gar nicht zu sprechen. Und diese Vielfalt, ja, und diese Vielfalt, die sehen wir ja heute und ich kenne keine Lehrkraft, die sagen würde, ja, das will ich aber nicht, dass, dass, dass unsere Gesellschaft vielfältig ist. Also die mag es geben, aber die meisten, äh, die Schule gestalten, sagen ja, äh, wir möchten, dass alle gut zusammenleben und dass alle sich gegenseitig wertschätzen, dass alle in ihren, in ihren Bedarfen auch, äh, 'ne gute, äh, 'ne gute Entwicklung nehmen können hier an der Schule und wenn alle diese Gremien wirklich das auch, auch irgendwo auf 'm Schirm haben, dass das auch dazu gehört, dann ist das eine Facette von dieser, dieser Vielfalt von Kindern und Jugendlichen und wir haben an unserer Schule viel gemacht im Bezug auf,

auf Vielfalt und ich, ich erinnere mich an Projektwochen, da ging's gar nicht um, um Geschlecht, sondern es ging um Religion. Da haben wir, äh, eine kleine Gruppe von SchülerInnen gehabt. Die haben, äh, haben 'nen jüdischen Gottesdienst gestaltet und alle, die da reinkamen, die wurden gesagt, wir beten hier. Äh und wenn du das nicht willst, dann musst du jetzt wieder gehen, aber wenn du jetzt hier sitzt und das, du interessierst dich dafür, dann musst du gleich mal mitbeten und dann hab' ich das erlebt, dass dann so, so Sechzehn-, Siebzehnjährige dann sagten, ja, ich hab' noch nie gebetet. Uh, dann mach' ich das einfach mal. Und die waren so offen. Die, die... Also ich glaube, das muss Schule erreichen, dass Schule die Kinder da abholt, wo sie sind und die Kinder sind in der Regel sehr offen, sehr, sehr neugierig natürlich auch, ähm und dass Schule, was ich denen fachlich beibringe, ist sicherlich auch wichtig, aber ich sag's jetzt mal so ungeschützt und ich habe vierzig Jahre unterrichtet, die Inhalte, die haben sie teilweise spätestens nach der nächsten Arbeit wieder vergessen, aber was ich ihnen beibringe an, an Sozialem, das vergessen sie nicht. Was ich ihnen beibringe an Arbeitstechniken, das vergessen sie nicht. Was ich ihnen beibringe an, an Möglichkeiten zu denken, das vergessen sie auch nicht, und das ist das, was sie brauchen.

I: Ja. Als Lehrer kann ich Sie da sehr gut verstehen und Ihnen auch wirklich beipflichten. Ist so. Jetzt ist es, äh, wirklich... Wir fragen uns manchmal, was braucht denn da so lange in der Schulentwicklung. Das fragen wir uns bezogen auf viele Themen eigentlich. Welche Hindernisse sehen Sie denn an Schulen? Warum braucht es so lange?

P: Ja. Warum braucht es so lange? Also ich glaube, es hat was damit zu tun, dass diejenigen, die etwas zu sagen haben in Schule, nicht mehr so ganz jung sind vorsichtig formuliert. Äh, wenn wir, wenn wir die ganz jungen Lehrkräfte, äh, fragen, die ganz Idealistischen vor allen Dingen, die, äh, ganz große Ziele haben. Ich hatte die auch, aber ich hab' auch zwischendurch immer gesagt, ich lasse mir meinen Idealismus nicht nehmen, weil mir immer gesagt wurde, ach, warte mal noch zwanzig Jahre, dann hast du auch die Schnauze voll und dann machst du auch nur noch das, was du sollst und ich hab' immer gesagt, nein. Schule kann nur gelingen, äh, wenn man wirklich idealistisch denkt und das auch sich, sich bewahrt. Ähm und da, glaube ich, dass bei, bei vielen Lehrkräften, die natürlich auch, das sehe ich auch, ähm, Verletzungen durch Schülerverhalten, SchülerInnenverhalten davongetragen haben, die gestresst sind, die viel Arbeit haben, die irgendwann, äh, nur noch so nach vorne gucken, ich will jetzt meinen Unterricht machen und sonst nichts, ähm und wenn das dann diejenigen sind,

die Prozesse in Schule gestalten, weil sie, keine Ahnung, nach dreißig Jahren nun dran sind mit 'ner Oberstufenstudienratsstelle oder weil sie eben jetzt doch in die Schulleitung kommen, dann ist das nicht unbedingt 'n Garant dafür, dass sich etwas verändert an Schule. Also eigentlich müsste man, ähm, die, den Idealismus der jungen Leute, den müsste man stärker, ähm, ausnutzen auch in Schule und da erleb' ich aber auch, äh, wir haben 'ne AK Queer, äh, also 'n Arbeitskreis Queer, da erleb' ich gerade junge Leute, die sagen, ich muss immer, ähm, kämpfen, dass ich das machen darf und ich krieg' immer wieder Knüppel zwischen die Beine geworfen. Ja. Also ich glaube, ich weiß nicht, wie man das ändern kann. Man kann ja nicht sagen, also jeder, der Schulleitung machen will, der muss, ähm, jung sein und idealistisch und äh, solchen Themen gegenüber aufgeschlossen sein. Das kriegen wir nicht hin als, als äh, Einstellungskriterium. Aber ich wünsche mir halt, dass auch die, diejenigen, die Schule gestalten und an, an oberer, äh, Funktion sitzen, dass denen das klar ist, dass Schule das braucht. Und wie gesagt, ich würde die Eltern auch stärker mit ins Boot nehmen. Ich hab' vielleicht auch mal 'ne Geschichte, fand ich ganz nett. Ich hatte in einem, in Werte und Normen hatt' ich ganz viel, wir haben, wir haben Referate gehalten und es ging um Transen, es ging um Inter und es ging um schwul sein und lesbisch sein und ich hatte die Genderbread person, dass Modell der Genderbread person eingesetzt und da musst' ich 'ne Arbeit schreiben. Da hab' ich gesagt, Ihr Lieben, irgendwas muss ich ja abfragen. Wir haben so viel diskutiert und ich muss ja irgendwas fragen. Also die Genderbread person, die müsst Ihr können, und zwar mit den englischen Begriffen. Und da haben sie gesagt, ui!, das müssen wir dann auswendig lernen. Da hab' ich gesagt, ja, das müsst Ihr auswendig lernen. Gut. Und dann hab' ich, äh, das, hab' ich die Arbeit schreiben lassen und hab' ich am Ende der Arbeit dann so gesagt, na, wie war's denn? Ach naja, Ging ganz gut. Und dann sagte ein Schüler, ähm, das mit der Genderbread person war so schwierig zu lernen. Mein Vater musste mich abfragen. Und ich merkte sofort, wie bei mir so diese Klappe fiel, hm!, ein Vater. Und dann hab' ich gesagt, was hat denn dein Vater dazu gesagt? Und dann sagte er, der hat gesagt, die paar Kategorien werden doch wohl nicht ausreichen, um die Vielfalt des Menschen zu beschreiben. Und dann hab' ich gedacht, Wahnsinn! Da hab' ich gedacht, äh, da kommt jetzt irgendwie 'n Spruch, was macht Ihr denn für 'nen Scheiß da in der Schule und im Gegenteil, und ich glaube, das, äh, die Angst davor muss man auch verlieren und ich hab' auch mit, mit ähm, äh,

Bundeselternratvertretern schon gesprochen, mit Landeselternräten gesprochen und alle haben gesagt, wichtiges Thema. Es muss rein in die Schulen.

I: Ja, jetzt sprechen Sie's gerade an. Also ich bin wirklich begeistert von der Aktivität, die Sie haben. Jetzt müssen Sie sich vorstellen die Expertise, Sie sind quasi Expertin, Aktivistin, sag' ich's jetzt einfach mal. Sie sind Mutter. Sie sind Lehrkraft. Was... Können Sie Ihren Aufgabenbereich mal gestalten? Was, was, wie gestaltet sich denn jetzt Ihr derzeitiges Arbeitsfeld?

P: Ich bin im Ruhestand.

I: Ja. Genau. Aber so dieses, was...

P: Das heißt, ich bin im Unruhestand. Ähm, ähm, ich mache... Ja, ich bin zweite Vorsitzende von intergeschlechtlichen Menschen e. V. Äh, da mach' ich natürlich sehr viel Arbeit, sehr viel Gremienarbeit. Ich, äh, sitze im Moment auch in einigen Gremien, äh, wo es um Handreichungen für Schulen geht. Äh, ich bin immer dabei, wenn es um Tagungen geht. Also sowohl ÄrztInnentagungen, äh, Kindergynäkologie oder Kinderendokrinologie oder Hebammentagungen oder jetzt der deutsche Schulleitungskongress oder die „Didakta“. Schulpsychologenkongress. Da bin ich auch angemeldet mit 'nem Vortrag. Ich mache sehr viele, ähm, Fortbildungen. Ich hab' letzts in einer Schule eine Fortbildung gemacht. Da hatte mich eine angeschrieben, weil ich... Ja. Ich schreibe auch gerade Material für Schulen. Ich hab' 'n Kinderbuch geschrieben vor Jahren zum Thema Inter. Und die hat dann gefragt, ob ich denn mal, äh, ihrer Klasse was erzählen könnte zu dem Thema. Hab' ich gesagt, ja, kann ich wohl machen. Und dann, äh, an dem Tag sagte sie, meine, meine KollegInnen sind auch, äh, dabei zum Teil. Ist das in Ordnung? Sag' ich, ja, ist in Ordnung. Und dann hab' ich also 'ne Dreiviertelstunde 'nen Vortrag gemacht und wir haben 'n bisschen diskutiert und ja, das ist auch nett oder ich bin auch bei Schulen, wenn die, äh, Projekttag machen und äh, ich hab' ein sehr sehr... Ich hab', bin bei der katholischen Kirche in einer, in einem Gremium, was ein, ein Fachtag in, äh, 2022 soll der stattfinden, plant zum Thema Trans und Inter, was ich auch sehr interessant finde. In politischen Gremien, runden Tischen. Ach, weiß ich nicht. Alles, was so kommt. Aber ich hab' ziemlich vollen, vollen Terminplan. Das muss ich schon sagen.

I: Ja. Es hört sich danach an. Ja, das stimmt wirklich. Ja toll. Wirklich. Ähm, jetzt, äh, ich frag' jetzt einfach noch. Ich hab' jetzt viel zur Schulentwicklung gefragt, auch zu Ihrer

- Expertise. Gibt es irgendwas, was jetzt, ähm, Ihnen noch wichtig gewesen wäre, was vielleicht nicht in 'ner Frage aufgetaucht ist?
- P: Nein. Es sind eigentlich schon die Sachen, genau die Sachen, die Sachen, die Sie gefragt haben. Also Sie sind Lehrkraft, ja? Hab' ich das richtig verstanden?
- I: Ja. Ja. Genau. Ja.
- P: Und promovieren jetzt aber?
- I: Ich promoviere. Genau. An der TU Kaiserslautern. Und äh, dieser Fachbereich war mir so wichtig, ich möcht' dazu schreiben.
- P: Ah ja. Ja klasse, denn, äh, normalerweise, wenn man erstmal in der Schule ist, dann, äh, noch mal zu sagen, jetzt promovier' ich aber. Machen Sie das schulbegleitend? Das geht ja fast gar nicht.
- I: Ja. Ich mach' das berufsbegleitend. Ja.
- P: Oh ha. Oh ha! Und welche Fächer unterrichten Sie?
- I: Also Deutsch, Geo... Genau. Deutsch, Geographie und dann gibt's in Baden-Württemberg dieses gymnasiale Fach Naturwissenschaft und Technik.
- P: Ah ja! Okay. Geographie hab' ich auch unterrichtet.
- I: Ja?
- P: Biologie auch. Naturwissenschaft. Also was... Nawi ist das bei Ihnen, ne?
- I: Genau. Genau.
- P: Jaja. Jaja. Ja klasse. Aber Sie haben keine volle Stelle?
- I: Ich habe derzeit eine volle Stelle. Ich mach' das berufsbegleitend aus der eigenen Motivation heraus. Ja.
- P: Au weija!
- I: Ja! Das macht aber Spaß. Also, äh, beziehungsweise Spaß. Äh, ist, äh, mir ein total persönliches Anliegen, da, äh, was zu bewegen.
- P: Ja natürlich. Ganz klar.
- I: ...und äh, ich möchte einfach, also Schule ist Lebenswelt. Schule ist, äh, direkte Lebenswelt neben dem Elternhaus und ich möchte einfach, dass die SchülerInnen, äh, sich dort zu Hause fühlen. Ja.
- P: Ja. Ja! Das, was Sie gesagt haben. Schule ist Lebenswelt. Und für, für, für Kinder und Jugendliche, die gerade, äh, diesen Übergang von der Kindheit dann zum Erwachsenensein in dieser Vorpubertät und in der Pubertät, die so, so sehr vulnerabel sind in der Zeit, die, äh, so sehr an sich selber zweifeln, äh, die, die da wirklich auch,

äh, ein Umfeld brauchen, äh, was, was sie unterstützt und was ihnen hilft, sich selbst zu finden und auch ihren eigenen Weg zu finden gerade, wenn sie schwierige Voraussetzungen haben. Das gilt übrigens nicht nur für, für Interkinder. Das gilt nicht nur für Transkinder. Das gilt für alle Kinder, die als ADHS-Kinder in den Schulen sind oder ich hab' 'n Kind mal gehabt, das hatte 'n, 'n Tourette Syndrom. Äh, Syndrom, den Begriff mag ich nicht so gerne, aber, äh, da haben die Eltern auch wohl, weil sie, weil sie Angst hatten vor Ausgrenzung, haben die das zwar dem Klassenlehrer gesagt, aber sonst niemanden, und ich hab's einfach erkannt und hab' den Klassenlehrer drauf angesprochen und da hat der gesagt, ja, ich darf das keinem sagen. Und dieses Kind ist so gemobbt worden und da hab' ich gedacht, wenn das, wenn das, wenn die Eltern irgendwo das Gefühl gehabt hätten, wir können das hier sagen und wir können gemeinsam damit umgehen und können erklären, warum dieses Kind sich so verhält und das hab' ich mit ADHS-Kindern erlebt und mit, mit, ach, wie heißt denn diese Form von, von, äh, Autismus?

I: Asperger.

P: Asperger. Ja. Ich hatte mehrere Asperger-Kinder und, und wenn die, die Klasse das wusste und einmal war das 'ne fünfte Klasse. Da hat, die Mutter hat ganz viel Zeit darauf verwendet, der, der Klasse zu erklären, was die Besonderheit bei ihrem Kind ist und das war so schön zu sehen, wie die, wie die Klasse so zusammenwuchs und sich gemeinsam drum kümmerte, dass dieses Kind eben auch seinen Bedürfnisse gemäß dort, dort unterrichtet werden konnte. Das wollen wir doch! Wir wollen doch nicht lauter Schablonenkinder. Das, das versteh' ich immer nicht, dass man diese, diese Chance nicht sieht, die da Schule hat.

I: Seh' ich genauso, Frau Rosen. Wirklich. Vielen, vielen Dank für das Interview. Ich hab' so viele Inhalte jetzt rausbekommen durch die... Also die ganze Expertise. Ich würd' den Kontakt gerne aufrechterhalten, wenn das für Sie in Ordnung wär'.

P: Jaja.

I: Auch, äh, für, für weitere Projekte würd' ich Sie gerne anschreiben und natürlich, natürlich, äh, schick' ich Ihnen dann auch das, das Endprodukt der Promotion beziehungsweise den Link dann zu. Äh, 'ne Frage hab' ich noch. Den Namen...

P: (unv.) fragen?

I: Ja gerne.

P: Ich hab' auch noch 'ne Frage. In welchem Fach machen Sie das? In Pädagogik?

- I: Im Bereich Schulmanagement.
- P: Aber das haben Sie vorher nicht unterrichtet oder?
- I: Nein. Das hab' ich während dem Beruf angefangen zu studieren und hab' dann 'nen Master drin gemacht und war sehr erfolgreich und wurde dann auch beruflich quasi angeheuert, da als Dozent tätig zu werden und bin einfach drangeblieben, weil ich gemerkt habe, es ist einfach wichtig, nicht nur zu unterrichten und nicht nur, äh, in, ne, diese Lehrertätigkeit, äh, durchzuziehen, sondern wirklich auch aktiv was zu leisten und hab' dann gesagt, okay, ich promovier' in dem Bereich. Ja.
- P: Ach so. Okay. Ich dachte, in welchem Fach macht man das? Pädagogik hätt' ich mir noch vorstellen können.
- I: Wäre auch 'ne Möglichkeit. Ja. Das sind schon so, so Grenzdiskurse, aber in dem Bereich ist es dann wirklich Schulmanagement und ich geh' gezielt wirklich in die, in die Schulentwicklung rein auch systemisch.
- P: Aber das ist ja klasse. Dann ist das, dann ist das ja wirklich die Chance, die Sie auch haben, dann wirklich den Leuten zu erzählen, so, das und das und das ist wichtig an Schule.
- I: Genau.
- P: Weil ich bin da immer, steh' da immer nur und sage, ich war früher mal an 'ner Schule und ich weiß, wie Schulen, wie Schulen funktionieren oder auch nicht funktionieren, aber Sie haben da ja 'ne, 'ne richtig klasse Möglichkeit, auch Einfluss zu nehmen.
- I: Genau. Und auch die Vernetzung ist mir wichtig. Durch die TU Kaiserslautern sind halt ganz viele Schulleiter auch oder Schulleiterinnen, äh, am Werk oder, oder in der Dozentur tätig, so dass das Thema auch wirklich, äh, weitergeleitet werden kann. Also so 'n Ausstrahlungsmoment, das mir da einfach wichtig war.
- P: Ja. Ja. Klasse. Ich hab' übrigens mit Baden-Württemberg, das mach' ich ja auch, ich mach' ja auch Vorträge für, für alle möglichen Gruppen und ich hatte jetzt dreimal schon ein, ein Webinar gemacht oder so 'nen Workshop im, im Internet mit FSJ-lern in Baden-Württemberg und da hab' ich gedacht, klasse. Das waren junge Leute. Das waren immer so zwanzig, fünfundzwanzig, äh, junge Leute, die in, in der Psychiatrie meistens tätig waren und äh, die, die ich dann mit dem Thema Inter... Das waren, ich glaube, wir haben von zehn bis, bis fünfzehn Uhr oder neun bis fünfzehn Uhr, glaub' ich, haben wir, äh, das, diesen Workshop gemacht. War klasse. Und da hab' ich gedacht, also gerade aus Baden-Württemberg kamen doch mehrere Signale, dass da, äh, durchaus Menschen

sind, die an dieser Thematik auch dran sind. Deswegen, vielleicht gibt's Länder, wo's noch schlechter funktioniert.

I: Momentan noch keine gefunden, aber, äh, der, der Süden Deutschlands hat einfach, ich merk' das...

P: Bayern.

I: Ja. Genau. Nachholbedarf oder Entwicklungsbedarf. Sagen wir einfach so.

P: Ja. Ist so. Ja.

I: Jetzt hab' ich noch eine Frage. Ihren Namen, darf ich den in der Promotion, äh, äh, ungeschwärzt lassen?

P: Ja natürlich.

I: Schön!

P: Ja. Dann wünsch' ich Ihnen einen guten Wirkungsgrad beim Arbeiten und äh, wenn Sie irgendwann, äh, irgendwelche Informationen brauchen, gerne.

I: Ja super. Super. Nee. Ich bedank' mich wirklich. Also Sie haben hier, äh, total viel, äh, mitgebracht und ich hab' 'ne Ansprechpartnerin gewonnen, die ich quasi durchweg anzapfen darf. Vielen, vielen Dank.

P: Jederzeit. Okay.

I: Wünsch' Ihnen noch 'nen schönen Abend. Vielen Dank.

P: Danke. Ihnen auch.

I: Ja. Tschüß.

P: Tschüß.

## **Interview 2: Mutter A eines intergeschlechtlichen Kindes 01.05.2021**

I: Ich möchte Sie, äh, zunächst begrüßen und Ihnen für Ihre Bereitschaft danken. Ähm, wie telefonisch besprochen werde, äh, alle Information anonymisiert, und, äh, Sie können also ganz beruhigt sein. So. Also, das Thema, also mein Promotionsthema oder die Studie widmet sich der Sichtbarmachung des dritten Geschlechts an Schulen. Was verbinden Sie persönlich mit diesem Vorhaben, mit diesem Thema?

P: Ja. Was verbinde ich damit? Ja. Also da denk' ich erstens schon auch also an die Lehrpläne, an, ne, also sozusagen, ne, ich erinnere' mich gleich, wie, was ich irgendwie früher bei zum Beispiel im Biologieunterricht in meinem Lehrbuch hatte und was ich inzwischen weiß, was es für 'ne Vielfalt gibt, die da halt überhaupt nicht aufgetaucht ist

und als ich fände das schön, wenn das mehr, ähm, ja, also wenn es irgendwie erwähnte würde an sich, dass es Intergeschlechtlichkeit gibt. Ja. Und ich persönlich, also ich verbinde damit tatsächlich eine Geschichte von einem, unserm ehemaligen Nachbarn. Also die haben irgendwie das mitbekommen von meinem intergeschlechtliche Kind und der Junge war dann gerade in der vierten Klasse und hatte Sexualkunde und der hat dann, der war eigentlich ein, wenn ich das so sage, relativ unmotivierter Schüler, der eigentlich irgendwie wenig so Initiative gezeigt hat, aber da hat er dann der Lehrerin gesagt, also ich kenne einen, der ist da anders und hat da ein Referat gehalten und hat dann sich noch mal gemeldet und irgendwie hab' ich dem 'nen Flyer gegeben und dann hat er so, hat er darüber ein Referat gehalten in der vierten Klasse und das war für mich so toll, wo ich irgendwie dachte, wow!, jetzt haben seine Mitschüler schon mal davon gehört irgendwie, ne. Und ähm, also das, da denk' ich oft dran so, ne, dass das irgendwie, ja, vielleicht auch die Frage ist, ist jemand offen so. Was sagt der Lehrer dann dazu und ja. Also da hab' ich jetzt aber gleich dran gedacht. Ja.

I: Ja. Ist schön. Schöne Aktion des Schülers. Vor allem jetzt gleich so jung. So 'n Referat kostet ja auch Mut und äh, Überzeugung. Ja. Ja, das haben Kinder schon. Das leitet jetzt quasi schon über in so 'nen Gedanken, den Sie 'n bisschen angesprochen haben. So die Comingout-Prozesse von Interkindern oder auch von Transkindern. Also einfach von Kindern, die sich, äh, ja, dem einem oder, oder vielleicht nicht nur dem binären Geschlecht zuordnen. Können Sie sich da vorstellen mal perspektivisch, Ihre Kinder sind noch sehr jung, aber wie sich so Comingout-Prozesse gestalten können und wie Sie sich, äh, ja, so was vorstellen?

P: Ja. Also bei uns ist es tatsächlich so. Wir haben ja bei, wir haben uns im Moment für 'nen offenen Umgang entschieden und in der Kita von Anfang an das erzählt und dann hab' ich auch den, den Klassenlehrern von meinen älteren Kindern, also früher, ich weiß noch, also in der ersten Klasse hab' ich das der Klassenlehrerin beim Elternsprechtag erzählt. Einfach kurz angesprochen und gesagt, so und so ist das. Das kleinste Geschwisterkind ist intergeschlechtlich und ich wollte einfach, das, wenn das mein Sohn mal erwähnt, dass die Lehrerin das einordnen kann. Und ich denke, ich möchte gleichzeitig auch behutsam sein und abwarten, also wenn jetzt mein intergeschlechtliches Kind irgendwann sagt, Mama, warum erzählst Du das allen? Ich will das gar nicht. Dann würd' ich natürlich damit sofort aufhören und dann haben wir auch schon mal drüber gesprochen. Ja ,wie ist denn das? Dann wissen das ja schon

einige, aber wir finden halt wirklich, ne, also es ist nichts, wofür man sich schämen muss und ich spreche darüber auch offen und mein, äh, Sohn, der jetzt in der dritten Klasse ist, der hat mir halt auch mal berichtet... Also ich hatte sein... Das war dann schon in der Corona-Zeit, wo man halt auch nicht mehr sich überhaupt so trifft und so. Dann hab' ich aber seinem Lehrer, dem Klassenlehrer das mal geemilt und der hat dann geantwortet, ja, bisher hat das Noah noch nicht erzählt, aber gut. Falls mal, dann weiß ich Bescheid und so. Und dann hat aber Noah erzählt, er hat im Religionsunterricht darüber erzählt, als die Religionslehrerin halt mal irgendwie darüber gesprochen hat, dass alle einzigartig sind oder so. Da hat sich dann mein Ältester gemeldet und von, ■■■ erzählt irgendwie und ähm, dann haben die darüber gesprochen und also hab' ich mich total gefreut, als er das erzählt hat. Also ich glaube, das ist für ihn auch was gewesen von wegen, ja, was Einzigartiges, was er dann seinen Mitschülern erzählt hat und irgendwie, ja, so, ich weiß eigentlich noch nicht, wie dann mein intergeschlechtliches Kind damit... Also ob es auch irgend'ne Phase gibt, wo er damit hadert oder so. Ich hoffe eigentlich nicht, ne, weil wir ja auch zu diesen Selbsthilfetreffen fahren und wir da irgendwie Leute kennenlernen, die halt auch damit einen guten Umgang gefunden haben oder selbst, wenn es schwierige Phasen gibt, die darüber sprechen können, ne. Und deswegen hoff' ich eigentlich, dass das, ähm, ja, also dass das irgendwie, ne, auch von der Schule gut aufgefangen wird, ne. Also ich weiß tatsächlich, dass an der Grundschule, wo meine Kinder waren, schon mal 'ne Fortbildung über das Thema Intergeschlechtlichkeit war. Es ist aber, glaub' ich, eher 'n Riesenzufall. Es gibt ganz viele Schulen, wo das noch nicht der Fall war, ne, aber da hatte ich quasi echt Glück, dass da sogar die Kitaleitung schon mal war und als ich da stand und das erzählt habe, sagte sie: „Da war ich schon mal auf 'ner Fortbildung!“ Und dann wusst' ich gleich, ha, ein Glück irgendwie. Es ist schon mal... Man hat schon mal davon gehört. So, ne.

I: Ja. Ein, ein Glück. Sie sagen's schon. Das ist ganz, auch in Baden-Württemberg, äh, im, im Fortbildungsprogramm der Lehrkräfte minimalst. Wenn man mal eine... Gut. Jetzt während Corona sowieso 'n bisschen schwierig, aber, ähm, wirklich, da haben Sie 'nen Glücksfall gehabt. Das ist nicht selbstverständlich in den Lehrplänen oder Fortbildungskonzepten. Toll. Ja und dann die Erleichterung natürlich, dass es schon thematisiert wurde.

P: Ja, ja.

I: Ja. Allgemein was denken Sie denn, was braucht denn Schule, um in der Praxis aktiv mit solch einer geschlechtlichen Vielfalt umgehen zu können?

P: Ja. Tja. Das ist 'ne interessante Frage. (3) Tja... (3) Also ich habe mich ja gewundert, muss ich sagen, als es so aus dem Kita-Alltag kam, wie das in der Schule, also selbst, ne, als wir den Ranzen kaufen gegangen sind. Pink oder Fußball sozusagen, ne. Also es war noch mal in meiner Wahrnehmung extrem diese Einteilung in Jungs und Mädchen und also ich fände es schön, auch für, für, also für alle fänd ich es schön, wenn das irgendwie sich 'n bisschen ändern würde und es vielfältiger würde. Ja. Ich glaube aber, es ist irgendwie das Bewusstsein, ne, vielleicht schon der, also auch der, der Lehrkräfte, ne, und ich... Ja. Vielleicht die Frage, ob, ob die Leute da überhaupt interessiert sind oder offen sind. Ja. Aber ich glaube schon, es gibt da einiges, ne. Gerade bei älteren Kindern. Also das war bei den, unseren Selbsthilfetreffen dann oft auch so das Gespräch, was ist bei, mit den Umkleiden, was ist auf Klassenfahrten. Ne. Wie geht man mit Schwimmunterricht um. Also da gibt es schon, glaube ich, viel, wo, ne, wo dann doch oft das Interkind das einzige Interkind an der Schule ist und man dann gucken muss, was ist in dem Fall jetzt das Beste und als ich hab' schon den Eindruck, heutzutage gibt es meistens also irgendwie auch Ansprechpartner. So 'ne Art, was früher so die Vertrauenslehrer waren, ne, mit denen man dann versuchen kann, ja, Sachen zu regeln, ne. Es ist halt aber auch immer die Frage, ne, ja, wie gut können, ja, dann auch die Eltern irgendwie damit umgehen. Also ich glaube, ja, es ist... Es braucht... Es ist ja viel, ich glaube, viel Offenheit schon und ich, ich hoffe halt, dass es auch so 'ne gewisse, ähm, (4) also dass das auch als so 'ne Bereicherung gesehen wird, ne. Ja. Und ähm, also ich hab' auch schon erlebt, äh, dass irgendwie, (3) ja, dass mir... Also zum Beispiel, als ich bei... Bei meinem intergeschlechtlichen Kind find' ich schon, also wenn ich ankreuzen soll Junge oder Mädchen, dann sag' ich immer, also da hätt' ich gerne 'n drittes Kreuz, auch wenn es sich eigentlich gerade nicht um das Geschlecht handelt. Das war zum Beispiel mal beim Hautarzt so. Und da haben die dann sozusagen (unv.) manche Leute stellen sich ja auch an. Das ist ja irgendwie wie die militanten Veganer und so, wo ich dachte, wie bitte? Also, ähm, (2) ja, also ich glaube schon, es kann immer wieder so, so 'n Punkt kommen, wo man denkt, huh, also damit hab' ich jetzt gar nicht gerechnet, aber ja, ich sag' mir dann halt, naja, wer weiß, was der Mensch irgendwie alles schon erlebt hat und ja, wenn es nichts anderes gibt, sag' ich dann, ja gut, dann, äh, dann (dann sei sie) männlich, ne, jetzt in unserm Fall. Aber ja. Es ist... Wenn ich so gefragt werde,

was braucht es, bin ich mir gar nicht so sicher, ne. Also die, 'ne barrierefreie Unisex-Toilette ist auch hilfreich, glaub' ich, ne, für viele. Ne. Das löst, glaub' ich, viele Probleme, ne, wenn man das hat. Gerade wenn man sonst 'ne Zeitlang nicht weiß, egal, wo ich reingehe, werd' ich irgendwie komisch angeguckt. Ja. Aber dann kriegt man gesagt, ach, Sie sind die mit den Toiletten. Also das nicht. Ja. Ja.

I: Da kommt gleich noch 'ne kurze Frage zum Thema Toiletten. Deswegen spar' ich mir noch mal kurz den, den Begriff für, äh, später. Das ist nämlich 'n ganz interessanter Aspekt. Ähm, machen wir's mal ein bisschen konkreter. Äh, wenn Sie an Schule denken, dann, äh, bewegen wir uns mal Richtung Schulleitung. Was ist denn für Schulleitungen wichtig, wenn es um den Umgang mit Interkindern oder allgemein geschlechtlicher Vielfalt geht?

P: Hm. Ja. Bei der Schulleitung... ? (5) Ja. Ich überlege. Da bin ich... Ich bin da jetzt gar nicht so in dem... Was machen die denn eigentlich, ne? Hm. (3)

I: Es kann auch 'ne Grundschule sein. Einfach Schulleiterin, Schulleiter, äh, haben ja im Endeffekt zum, es sind Funktionsträger, haben so 'n bisschen die Zügel in der Hand zumindest administrativ und geben auch ganz wichtige Impulse.

P: Ja. Also ich seh's schon so, also vielleicht ist das sehr so sehr diese Brille, weil ich, weil mich das Thema halt auch so interessiert. Also ich finde jetzt tatsächlich mit dem aktuellen OP-Verbot ist klar, dass auch immer mehr Interkinder in die Schulen kommen werden, die bisher sozusagen noch irgendwie, an denen bisher noch leider rumoperiert wurde und wo dann irgendwie das vielleicht gar nicht der Schule bekannt war und ich glaube schon, dass das, dass ich da 'n bisschen die, ähm, also dass ich hoffe, dass quasi darüber generell informiert wird, ne. Also dass es quasi, dass es das gibt und dass das, ja, dass das irgendwie... Ich weiß nicht, ob das die Aufgabe der Rektoren ist, aber vielleicht, ne, es gibt ja irgendwie auch Fortbildungsangebote oder, ja, vielleicht, ja, es... Ich denke, naja, so... Zumindest sobald das erste Interkind auf der Schule auftaucht, fände ich es dann schon wichtig, sich so 'n klein bisschen zu informieren, vielleicht auch zu gucken, wie sind wir da aufgestellt, wo liegen jetzt vielleicht in dem speziellen Fall die eventuellen Konflikte und wie gehen wir damit um und dann, genau, hoff' ich eigentlich, dass da dann irgendwie auch so 'n bisschen das besprochen wird so, ne. Ja. Hm.

I: Ja, nachdem, Sie sagten's jetzt schon, das OP-Verbot trägt dazu bei, aber auch der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts zur Einführung des dritten Geschlechts in der,

in der Gesellschaft, im Verwaltungsbereich. Nach diesem Beschluss, da propagierten einige Schulen ganz arg rasch nach ein paar Monaten schon ihr, ihr, ja, Toleranzleitbild durch die Einführung einer dritten Toilette. Hat man dann auch in Zeitungen lesen können. Das waren dann meistens eher Schulen im norddeutschen Bereich, aber immer noch 'ne Handvoll. Also grob fünf bis sechs waren's. Wie, sehen Sie so eine Reaktion beziehungsweise die, diese Entwicklung der Schulen?

P: Ja. Also da ich halt persönlich einige Menschen kenne, ähm... Ne. Es gibt ja bei der Intergeschlechtlichkeit so 'ne große Bandbreite von also Leuten, die's teilweise selber nicht wissen oder Leute, die es zwar selber wissen, aber eigentlich gar nicht nötig finden, jemanden das zu sagen, weil sie zum Beispiel als Frau gelesen oder als Mann gelesen werden, aber dann gibt es halt auch die, die sozusagen offensichtlich zwischen den Geschlechtern sind, so dass es andere auch (eher so Buchdenken) und für die Leute ist es tatsächlich so schwierig, einfach nur mal sich zu erleichtern, weil sie egal, wo sie hingehen, komisch angeguckt werden. Also für die finde ich 'ne dritte Toilette total hilfreich und wenn man wirklich 'ne barrierefreie Unisex-Toilette hat, wo dann, ne, zum Beispiel die Rollstuhlfahrer hin können oder vielleicht hat man auch mal irgend'ne Oma mit Rollator oder so. Könnte auch mal sein. Also ich finde wirklich das an sich für viele Minderheiten gleichzeitig hilfreich und finde deswegen, dass generell praktisch, wenn's, wenn's das gibt und dann, ich glaube schon, dadurch kann man einiges an Schwierigkeiten vermeiden auch in der, in der Schule, ne. Ja.

I: Hmm, hmhm. Ja. Genau. Ja. Ist ja auch ein ganz arg, äh, ja, sensibles Thema, sich zu entscheiden, welche Toilette nehme ich jetzt, vor allem es wird ja dann auch sichtbar, warum geht das Kind jetzt dahin und am nächsten Tag wieder dahin. Ja. Ja und die Lehrkräfte, die sind natürlich noch, äh, ja, ein eigenes Thema. Die sind ja im direkten Kontakt mit den Kindern und das ist auch gut so. Die leisten auch pädagogisch, erzieherisch ganz arg wichtige Arbeit. Ähm, was, wie beurteilen Sie die Rolle der Lehrkräfte bei diesem Thema?

P: Ja. (4) Ja. (3) Wie beurteile ich die Rolle der Lehrkräfte? Ja (7) Also ich meine, auch Lehrkräfte sind ja... Ne, ich glaube, es gibt schon welche, die... Also ich erinnere mich an ein Gespräch, wo mir dann auch gesagt wurde, davon habe ich ja noch nie gehört und ähm, da habe ich mich zwar ein bisschen gewundert, weil ich dachte, der Verfassungs..., Bundesverfassungsgericht. Also das ging ja so durch die Medien, wo ich dachte, Mensch, also irgendwie so einmal so am Rande, dass davon gehört haben, habe ich

eigentlich gedacht, hätte jetzt fast jeder, zumindest jemand, der irgendwie Zeitung liest oder so, aber das ist nicht unbedingt der Fall. Also und deswegen glaube ich tatsächlich, es ist eher für mich die Frage, was passiert, nachdem es diesen, diesen Berührungspunkt gab. Gibt's dann so 'ne Offenheit, dass man eben sagt, ja, da gibt es 'ne Vielfalt und dass dann irgendwie einbauen kann, ne. Ich glaube schon, dass viele noch mit so 'nem es gibt nur Männer- und Frauen-Weltbild eben unterwegs sind und das dann auch ganz schön in den Unterricht bringen. Also ich weiß, dass in jedem Buch eigentlich so zu sehen, ne. Also da... Äh, also es sind schon teilweise solche Klischees, ja. Das, ähm, find' ich eigentlich, dass das für alle beengend ist irgendwie, ne, und ich hoffe eigentlich, dass da die Lehrer, ja, auch mehr so noch quasi, ja, einfach auch für alle, ne, so 'nen, so 'nen größ... oder irgendwie Vielfalt ermöglichen können irgendwie, ne. Ja. Wie das konkret aussehen soll, weiß ich eigentlich auch nicht genau. Ja.

I: Ja. Äh, dann probieren wir's mal noch konkreter, äh, zu formulieren. Wenn Sie sich so 'nen Unterricht jetzt Grundschule oder, oder weiterführende Schule, ist ja egal, vorstellen, wie sollte denn guter Unterricht diesbezüglich aussehen für, für Kinder jetzt Grundschule oder allgemein einfach Schule?

P: Ja. Ja. Wie sollte guter Unterricht aussehen? Ja. Hm. (3) Meinen Sie jetzt, in Bezug auf das Thema Intergeschlechtlichkeit?

I: Genau. Auf geschlechtliche Vielfalt, wie sollte sich da der Unterricht einfach gut gestalten?

P: Hm. (4) Ja. (8) Ja. Ich überlege gerade. Also die, ähm... (5) Also ich finde erstmal bei Sexualkunde, dass manches, also was mir beigebracht wurde, ist sachlich falsch, würde ich behaupten, ne. Also ich finde, das ist ganz wichtig, dass irgendwie, ja, dass, dass irgendwie modernisiert wird. Vielleicht aber auch von der, hm... Ich glaube, das find' ich schwer so konkret auszudrücken. Lassen Sie mich mal kurz überlegen. (10) Also ich glaube, dass eigentlich Wichtige ist, auch wenn ich so an, an meine eigenen Lehrer zurückdenke, ne, ähm, dass man irgendwie den Leuten auch 'nen emotionalen Zugang zu dem Thema ermöglicht, ne. Also ich hoffe sozusagen einerseits, dass irgendwie auch mehr, äh, ja, mehr Informationen über die tatsächliche Vielfalt in Kindern mitgeteilt werden, aber ich glaube, am wichtigsten ist so 'ne Art, ähm, emotionalen Zugang zu eröffnen. Ja.

I: Hmhm.

- P: Also zum Beispiel über persönliche Geschichten oder über... Ne. Also es gibt... Ich, ich erinnere mich jetzt so ein bisschen an Unterrichtsmaterialien, die ich auch mal gesehen habe, ne, wo dann halt zum Beispiel irgendwelche... Hm. Es gibt auch gute Videos von, wo Menschen irgendwie über sich berichten und so und ich glaube schon, so was kann, ähm, 'nen Unterschied machen, wenn man so was mal gesehen hat, ne. Ja.
- I: Die, äh, Organisation Schule, die hat ja auch so viel mit Prozessen und Steuerungen und auch manchmal mit Verwaltung zu tun und da sprechen wir, wenn's um die Verbesserung geht von solchen Prozessen, von Organisationsentwicklung. Äh, was gilt es Ihrer Ansicht nach bei dieser Organisationsentwicklung der Schule ganz besonders zu beachten im Rahmen dieses Themas geschlechtliche Vielfalt?
- P: Hm. Ja. (3) Da habe ich mich... (5) Ja. Also vielleicht gibt es schon da auch den sprachlichen Aspekt, ne, den, äh, den Sie auch angesprochen haben. Also ich bin da auch nicht total firm mit, aber irgendwie allein bei der Anrede vielleicht zu versuchen, ne... Ich weiß nicht, ob es nur die Schülerinnen und Schüler eben angesprochen werden oder so, ne. Da könnte man vielleicht bei, bei so sprachlichen Sachen schon mal was machen. Ich weiß nicht, ob bei der Verwaltung... (5) Ja. (3) Also da, ehrlich gesagt, ist das mir nicht so ganz klar, wie da die ganzen Prozesse überhaupt so sind, ne. Ja.
- I: Einen Aspekt haben Sie schon so 'n bisschen am Anfang angedeutet. Den hol' ich mal noch kurz ins Gedächtnis zurück. Diese, die Kategorien, die Ankreuzkategorien. Zum Beispiel wär' das was. Wenn's dann mal bei Ihnen so weit ist dann für die weiterführende Schule oder Grundschule gibt's da auch Anmeldeprozeduren, auch ganz, ja, Kommunikationswege, ähm, auch Statistiken werden geführt. Ja. Evaluationsprozesse. Genau. Da ist das Ganze, funktioniert eigentlich wie in der Wirtschaft. So kann man sich das vorstellen.
- P: Ja. Ja. Ja. Also ich denke, es wird einerseits immer mehr so die dritte Option irgendwie und, oder ich hab' auch die Erfahrung gemacht, wenn ich darauf hinweise, wird das meistens irgendwie dazu gemacht, ja. Aber es... Ja. Vielleicht könnte da... (4) Ja. Ich weiß gar nicht, ob das so, ähm... (5) Ja. Also, ne. Es wird dann vielleicht so ein Kästchen hinzugefügt, aber vielleicht wäre es doch einmal wichtig, sich hinzusetzen und zu überlegen, was brauchen wir eigentlich. Fehlt's irgendwo an der Umsetzung? Ja. (3) Was ist irgendwie da wichtig. Ja. Wobei ich halt auch glaube, das hängt dann auch so 'n bisschen vom Einzelfall ab, ne. Also insofern könnt' ich's auch verstehen, wenn man, ja, dann eben... Ja, aber vielleicht ist es schon wichtig, sich im Vorhinein zu überlegen,

was könnten wir denn machen, wenn wir jetzt, ähm, genau, wenn wir 'n Transkind in der Klasse haben. Was machen wir, wenn wir 'n Interkind haben. Ja. Könnte man schon mal drüber nachdenken. Ja.

I: Könnte. Genau. Ja. So für den, für den Fall einfach perspektivisch meinen Sie. Ähm, wie... Ja. Es gibt auch Transkinder oder Interkinder, wir haben's ja angesprochen, die sich ja bewusst nicht outen aufgrund von diesen Strukturen und der Unsicherheit reagieren sie, aber was bin ich dann? Ich hab' doch nur die Kategorien im jetzt grad' online, äh, während Corona. Der Unterricht. Es gibt schon Plattformen, da gibt's halt nur die beiden Optionen Schüler oder Schülerin. So. Und dann fängt's ja schon an. Ja. Meinen Sie einfach zu überlegen, ah, Moment, da könnten wir jetzt anecken. Für solche Kinder einfach mal, ja, gucken und sammeln und im Gespräch, meinen Sie, gucken. Hmhm. Ja.

P: Ja. Ja.

I: Und das sehen Sie dann irgendwann, wenn's mal soweit wird, da gibt es in der Schule, ähm, da muss man schon gucken, mal 'ne andere Brille aufsetzen. Als ich mich mit dem Thema jetzt befasst hab', dann sind die Dinge erstmal aufgefallen in meiner Schule selbst. Ich bin ja auch Lehrkraft. Das Buch war natürlich ganz, ganz offensichtlich und sichtbar, aber dann auch andere Eckpunkte, äh, wie man auch, wie Lehrer oder Lehrerinnen dann untereinander sprechen, wie die Schüler, äh, Schülerinnen miteinander sich in Gruppen verbinden und dann merkt man schon, wo ist der Raum für diese Kinder. Also muss man einfach 'ne andere Brille versuchen aufzuziehen. Ja. Stimmt. Genau. Und das braucht bei Schulen relativ lange vor allem im Süden Deutschlands. Ähm, das ist genau mein Ansatzpunkt für meine Studie, auch Schulleitungen da einen Impuls zu geben, wie könnte man jetzt diese Brille aufziehen. Also meine Arbeit sieht sich quasi als Brille für solche, ähm, Schulleitungen und jetzt hab' ich mich eben, äh, auch damit befasst, was sind denn mögliche Hindernisse für Schulen. Warum ist das noch so stark binär geprägt und warum braucht diese Entwicklung länger oder ist schwieriger als, äh, als gedacht. Können Sie sich dahinter (unv.) so vorstellen?

P: Ja. (unv.) (5) Ja. Ich überlege gerade. (10) Hm. Also ich denke, das eine ist... Also gerade das Thema Inter ist, glaube ich... (4) Also da herrscht oft noch große Unkenntnis, ne. Dann wird das ja auch oft verwechselt mit, ähm... Ja. Wird oft auch gedacht, das hätte irgendwas mit sexueller Orientierung zu tun und ich glaube, das ist oft noch, dass es irgendwie da Berührungängste gibt oder die Leute denken irgendwie, das Thema

irgendwie wollen wir vielleicht gar nicht so haben oder unsere Schüler sind noch zu jung oder was weiß ich und ähm, ja, oder vielleicht haben auch manche Lehrer Angst davor, dass andere Eltern sich beschweren könnten. Das hab' ich irgendwie auch mal gehört so, ne, dass irgendwie jemand, der irgendwie was über Regenbogenfamilien machen wollte im Unterricht, dann irgendwie von Eltern so Gegenwind bekommen hat, ne, und irgendwie dann vielleicht auch beim nächsten Mal denkt, oh nee, das ist mir jetzt zu, äh... Also da will ich jetzt nicht groß mir Probleme einhandeln, ne. Also es ist vielleicht eben doch was, was irgendwie so kontrovers rüberkommt für manche Leute, ne. Also was ich etwas erschreckend finde, ne. Gerade aus meiner Sicht. Also es ist ja nicht irgendwie, ähm... Also ja. Da will ich jetzt nicht so viel drauf rumreiten, weil, äh, also einerseits seh' ich, ne, so in dem, in der Vielfalt von allen möglichen anderem auch so im queeren Kontext, aber gleichzeitig ist es ja irgendwie so, mein Kind ist einfach so geboren und es ist was, was quasi von den, vom Körperlichen so da ist und deswegen ist es für mich auch manchmal schwierig, wenn ich so in, wenn sozusagen die Leute meinen, es wäre irgendwas Eingebildetes. So, ne. Und äh... Oder irgendwas, was mit 'ner so 'ne Art, ja, also Leute, die sich, die sich nicht mal damit beschäftigen wollen, haben oft sozusagen dann so 'ne ganz abstruse Vorstellung von, also dass quasi ich mir das eingebildet hätte so, ne. Und ähm, ja, das ist, glaub' ich, immer die Frage, kann man da, ich weiß nicht, ob ich jetzt noch auf die Frage antworte, aber, ne, hat man überhaupt den Raum, um solche Missverständnisse auszubügeln, aber nee. (unv.) Was sind die Hindernisse, ne? Ja. Also große Unkenntnis bei vielen vielleicht und auch also Berührungsängste, so Tabuvorstellungen vielleicht oder ja... Vielleicht auch manchmal so dieses, ach, wir haben's ja aber immer so gemacht und wir teilen aber nun mal jetzt die in Jungen und Mädchen ein und so. Ähm... Ja. Das hab' ich in der Kita auch erlebt. Da haben die gesagt, ja, also bisher haben wir immer gesagt, ja, dann heute zuerst die, äh, Mädchen Hände waschen und dann am nächsten Tag erst die Jungen Hände waschen und dann haben sie tatsächlich gesagt, wir machen das jetzt anders. Wir gucken einmal kurz und sagen, heute alle die, die was Rotes anhaben oder so. Also und überlegen sich neue Einteilungsmöglichkeiten und ähm, fanden das dann selber eigentlich ganz witzig. Ist für die Kinder was Neues und die gucken dann und so und also, wenn man möchte, geht es auch, ne. Also so, ja. Es muss nicht immer so schwierig sein, aber ich glaube, das ist halt die Frage, ist man bereit, so was mal auszuprobieren. Ja.

- I: Das ist ein schönes Beispiel mit dem Händewaschen. Ja stimmt. Das sind so ganz, ganz einfache Dinge, aber da ist bisschen Flexibilität und auch, glaub' ich, Kreativität dann gefordert. Ja. Aber es ist ja auch was, was den Kindern Spaß macht. Ja.
- P: Ja. Stimmt. Flexibilität, Kreativität, aber es bietet dann so 'nen großen Raum. Also vorher, wenn man dann jetzt jeden Tag eigentlich als Junge oder Mädchen eingeteilt wird, ja, das ist dann so, diese festgekloppte Identität irgendwann, ne, und irgendwie find' ich das für alle schöner, wenn man einfach guckt, oh, in welcher Gruppe bin ich denn heute. Mal so, mal so. Ja.
- I: Ja. Jetzt haben Sie aufgrund, äh, Ihres Kindes ja schon ein Fachwissen sich angeeignet. Ähm, wie gestaltet es sich so auch in Ihrem Arbeits- und Privatleben? Sind Sie da auch, äh, jetzt klar, Sie haben gesagt, in Selbsthilfegruppen. Aber sind Sie auch, äh, anderweitig aktiv?
- P: Ja. Also ich bin seit, äh, ich bin seit Sommer letzten Jahres bin ich im Landesverband Niedersachsen von dem Verein intergeschlechtliche Menschen [REDACTED], also da haben wir irgendwie ein paar Broschüren neu aufgelegt oder haben jetzt vor kurzem [REDACTED] so 'ne Plakataktion gemacht mit so Fotos für mehr Sichtbarkeit. Irgendwie war der Oberbürgermeister da und hat so 'ne Flagge gehisst und es sind jetzt so Plakate auf so Litfaßsäulen und also da bin ich richtig froh drüber, wobei wir da, also letztendlich haben wir keine Kinder, äh, auf die Fotos genommen, sondern Erwachsene, weil wir irgendwie dann gedacht haben, es ist doch irgendwie... Ähm, ja, die Erwachsenen können irgendwie einfacher sich selber dazu entscheiden, so dafür möchte ich, da möchte' ich mein eigenes Foto da auch haben und ja, also das... [REDACTED] Und sonst, ja, soweit das möglich ist, fahr' ich zu diesen Selbsthilfewochenenden. Das ist also mal im Norden, mal im Süden, mit den Familien, und dann gibt's das sogenannte Kombitreffen, wo dann sich Familien und die Erwachsenen intergeschlechtlichen Personen zusammen sind und das find' ich immer besonders schön. Da hab' ich schon, ja, sehr viele bereichernde Kontakte irgendwie knüpfen können und äh, fand das ganz, ist jedes Mal eine sehr berührende Erfahrung. Ja. Und sonst also ich versuche ich halt tatsächlich so in meinen eigenen Berührungspunkten, also jedes Mal, wenn es irgendwie auftaucht, Bescheid zu sagen oder 'ne E-Mail zu schreiben bei irgend'nem Formular oder so und ja, so Stück für Stück, ähm, ja, jedes Mal Bescheid zu sagen und das hat eigentlich bisher, ähm, in den allermeisten Fällen bin ich da auf durchaus positive Resonanz gestoßen. Ja. Dass

die Leute gesagt haben, oh ja. Ich sage unserm IT-ler Bescheid. Wir brauchen 'ne Weile, aber dann machen wir's dazu oder so oder ja. Also eigentlich mehr so Dank für die Erinnerungen und halt, ja...

I: Ja schön. Aber da bewegt sich ja auch einiges. Da, da gibt man ja selber schon durch das Dasein und äh, das Gespräch schon Impulse. Ja.

P: Ja.

I: Ja. Jetzt das war alles eher so, so fachlich so Richtung Bereich Schulentwicklung und ähm, hab' ich jetzt irgendwie Ihrer Ansicht nach in diesem Leitfragen-Interview vielleicht 'ne Frage vergessen, die Ihnen aber noch wichtig gewesen wär'? So 'ne Erfahrung, 'ne Situation, was noch wichtig ist zu beachten, wenn's um geschlechtliche Vielfalt geht?

P: Ich überlege mal kurz. (3) Ich trink' mal 'nen Schluck Wasser. Moment. Und... (6)

I: Ja.

P: Ja. Ja. Ich überlege. Ja. (10) Also nur weil es... Das ist irgendwie so 'ne Anekdote, die mir manchmal auftaucht, aber das ist nicht wichtig und Sie hätten mich auch nicht danach fragen können, aber ich erinnere mich an eine Situation auf so 'nem Selbsthilfetreffen. Das war also nach dem Bundesverfassungsgerichtsentscheid und da gab es so 'ne Plakatwerbung, die war für die Bundeswehr, wo dann irgendwie so, dass die, dass die Bundeswehr irgendwas sucht und dann stand dann so was wie Pilot in Klammern, M W D, so, ne. Alles so in Bundeswehrfarben und so und dann hatten wir irgendwie darüber gesprochen, weil das gerade so sehr präsent war und jemand meinte, ah!, wie toll für die Sichtbarkeit. Von der Bundeswehr so riesengroß. An Plakaten sieht man das so groß mit dem, dem D für die divers und so, wie toll das ist und so und dann hat jemand anders gesagt, also ihm hätte jemand gesagt, ähm, die dachten, das steht für, äh, männlich, weiß, deutsch. (lacht) Und also wir haben einerseits total gelacht, ähm, aber ich habe dann gedacht, o mein Gott. Es kann tatsächlich sein, dass das einige Leute denken, ne. Also es, ähm... Ich hatte auch gedacht, o wow!, ne. Das dritte Geschlecht wird sichtbar, aber wer weiß, ob's richtig so ankommt, ne. Also daran denke ich oft zurück, dass ich dachte, o weh! So. Für die Bundeswehr, weiß und deutsch. Das ist so furchtbar! So nazimäßig sozusagen, aber es kann tatsächlich sein, dass, ja, dass gewisse Leute sich das angucken und das daraus schließen, ne. Also es gibt, glaub' ich, da noch großen sozusagen Klärungsbedarf, ne. Also den Eindruck hab' ich schon. Und es verändert sich zwar, aber, hm, aber es gibt noch viel zu tun so, ne. Das ist so mein

Gesamteindruck und einerseits haben wir da so drüber gelacht, aber es war auch haarsträubend, ne. Ja.

I: Ja, es ist schon, es bedient ein Klischee, dass das, äh, so abgeleitet wird. Ja.

P: Ja.

I: Ja. Jetzt sind wir schon fast am, Danke übrigens für die Anekdote, dass, ja, wirklich Aufklärungsbedarf war da 'n Schlagwort, ähm, sind wir schon fast am Ende. Eigentlich sind wir am Ende unseres Interviews. Ähm, ich hab' total wichtige Impulse von Ihnen bekommen auch wirklich, also ich bin ja auch in der Position, ich muss selbst auch aktiv diese Brille, äh, aufziehen beziehungsweise auch versuchen, die aufzubehalten in meinem täglichen Arbeitsfeld und da sind dann Ihre, äh, ja, Blickwinkel, die Perspektiven und äh, Impulse ganz arg wichtig auch für mich zum selber lernen. Ja.

P: Ach, das freut mich, dass Sie das sagen. Ich hatte irgendwie das Gefühl, so über Schule kann ich eigentlich so wenig sagen. Ich stecke da irgendwie so wenig drin, aber ich freu' mich, wenn es, ja, wenn's Ihnen was gebracht hat.

I: Sehr gerne. Also das muss auch nicht fachlich untermauert werden. Es kommt, äh, auf die Erfahrung und Ihre, äh, Perspektiven an. Wie wünscht man sich denn als Mutter eines Interkindes sich die Schule perspektivisch. So 'n Wunschzettel quasi. Und da Richtung, also hinarbeiten, das ist so einfach mein Ziel.

P: Ja. Ja.

I: Ja. Und ja, das hat mich sehr gefreut, auch, dass wir in Kontakt bleiben. Ähm, ich freu' mich.

P: Ja. Mich hat's auch gefreut.

I: Danke nochmals.

P: Ja. Danke schön. Ja. Okay. Dann (unv.) mich noch mal. Vielleicht kann ich da noch mal jemanden anschreiben. Ja. Okay.

I: Genau. Super. Vielen Dank. Und wir bleiben in Kontakt und wünsch' Ihnen einen schönen Tag XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

P: Ja. Wünsch' ich Ihnen auch.

**Interview 3: Expert\*innen von LSBTTIQ Baden-Württemberg 01.05.2021**  
**P2 Isabelle Melcher, P1 Kai Janik**

- I: Hallo Isabelle, hallo Kai, ich möchte mich, mh, zunächst bei euch bedanken für eure, ähm, Bereitschaft bei meiner Arbeit mitzuwirken. Hm, genau. Meine Arbeit, das hab' ich jetzt schon per Email angedeutet, die beschäftigt sich, ähm, mit der Einführung des dritten Geschlechts an Schulen. Ich, mir gefällt der Terminus nicht, obwohl der vom Bundesverfassungsgericht auch oft, äh, gebraucht wurde. Ich würde eher von einer Sichtbarmachung des dritten Geschlechts an Schulen sprechen. Was verbindet Ihr mit, äh, diesem Thema?
- P1: Ja. Fang' ich an. Ähm, also ich find' an sich, sagen wir mal, drittes Geschlecht find' ich schon mal, ähm, bisschen, äh, schwierig, weil ich mir so denke, dann stellen sich Leute vor, es gibt dann so ein drittes Geschlecht und zwei andere und so ist es ja gar nicht. Also das wahrscheinlich... Also es gibt ja sehr sehr viele Varianten oder das kann sich ja ganz unterschiedlich äußern und dann wird auch so erwartet, okay, das ist dann, das sind dann Menschen, die sind dann irgendwie androgyn oder die sind dann genau zwischendrin zwischen irgendwie so binären Geschlechtern männlich und weiblich und dann gibt's irgendwie so genau in der Mitte oder so und deswegen, ähm, ja, find' ich den Begriff bisschen schwierig, wobei es natürlich generell ganz gut ist, das was passiert und dass es... Also es gibt ja nicht offiziell ein drittes Geschlecht. Es gibt halt 'nen Eintrag, 'nen dritten. Also 'ne dritte Möglichkeit für 'nen Eintrag oder es gibt auch die Möglichkeit, keinen Eintrag zu haben, aber gibt's vier Möglichkeiten eigentlich, aber, ähm, genau, es gibt nicht wirklich ein drittes Geschlecht und das, das find' ich teilweise schwierig, aber gut, dass generell, äh, in der Richtung Sachen passieren und äh, sich was verändert und irgendwie aufmerksam gemacht wird auf die Thematik.
- I: Hmhm.
- P2: Ich, ich will's nicht noch mal manche Teile davon wiederholen. Ähm, wir hatten ja, so 'n bisschen hatten wir das auch gerade in 'nem andern Kontext ja noch, äh, um eben auch genau zu sagen, die Möglichkeiten sind so vielfältig und letzten Endes kann nur die Person selbst 'ne Zuschreibung oder 'ne Einordnung für sich treffen und ähm, das jetzt aus zwei Kategorien drei Kategorien geworden sind, ähm, deckt trotzdem einen sehr großen Teil einfach nicht ab. Ähm, diese Vorstellungen, die da manchmal in der Gesellschaft mitkommen, hat, hat, hat ja Kai gerade auch schon so 'n bisschen ganz gut benannt. Äh, etwas, was ich dann immer so verrückt finde, ist, dass dann alle gleich

sagen, okay, divers ist Inter und Inter ist gleich divers und so ist es halt nicht. Es gibt genauso auch Interpersonen, die sich auch in 'ner binären Verortung und oder generell jenseits des Spektrums verorten können und wollen und das ist halt so dieses, wo man dann manchmal merkt, dass Kategorien für etwas, was eigentlich nicht in Kategorien gepackt werden kann, ähm, wenn man die hat, dass die auch nie wirklich alle Aspekte abbilden können und das ist so, so 'n, so 'n Punkt, wo ich finde, das hat sich jetzt zwar um ein, eine weitere Schublade erweitert, aber letzten Endes ist es dann doch irgendwie auch wieder nur 'ne Schublade und ja, und vor allem auch dieses, ähm, diese in Anführungszeichen Zugangsbeschränkungen sind so 'n bisschen problematisch, finde ich, dass es eben auch viele Personen gibt, die ganz klar sagen, für mich sind die beiden anderen Varianten auch nicht, ähm, aber die auch nicht einfach für sich dann in Anspruch nehmen können, dass der dritte oder der diverse Geschlechtseintrag eigentlich von den Kategorien noch der bessere ist und ähm, ich weiß es von sehr vielen nicht binären Personen beispielsweise, dass da schon auch der Wunsch da ist zu sagen, okay, es ist noch die Kategorie, die am besten für mich passt, aber im Moment aufgrund der gesetzlichen Situation gibt es nur 'ne Zugangsmöglichkeit für nach dem Gesetz als intergeschlechtlich oder als mit einer Variante der Geschlechtsentwicklung definierten nach dem Gesetz Person und das ist halt ein Problem. Also wie Kai es sagte, gut, dass sich was tut. Ich glaub', da hat man, glaub' ich, auch 'ne große Einigkeit, aber so, wie's jetzt ist, wird's halt auch der Realität nicht wirklich gerecht.

I: Ja. Jetzt ist es so. Durch diese, ich nenn's jetzt durch, Vorgabe hört sich so formal an, aber durch diese schulentwicklerischen, äh, ja, Ziele, ist es natürlich auch so, dass man Comingouts im, im schulischen Leben auch damit natürlich, ähm, ja, unterstützt und äh, fördert. Ähm, wie gestalten sich denn beispielsweise, zu euch kommen ja auch Kinder oder primär wahrscheinlich dann auch Jugendliche, junge Erwachsene, wie gestalten sich, ähm, Comingout-Prozesse von Kindern und Jugendlichen, die dem Trans- oder Interbereich angehören, weil so was ist ja was, was wirklich automatisch gleich mit dem Körper konnotiert wird. Wie gestaltet sich das im schulischen Raum?

P1: Äh, also wir machen manchmal so begleitete Comingout-Veranstaltungen an Schulen, äh, wo dann Jugendliche sich an uns wenden und sagen, dass sie sich da Unterstützung wünschen und dann, ähm, also das ist gerade bisschen schwierig, aber vor allem vor Corona haben wir's dann so gemacht, dass wir, dass wir in die Klasse dann sind und dann erstmal dort 'ne allgemeine Infoveranstaltung gemacht haben, dass die Leute mal

informiert sind und da auch für die Jugendlichen, dass die schauen können, wie sind so die Reaktionen und dass die theoretisch auch sagen könnten, so nee, ich mach's doch nicht, aber dass sie... Also in den meisten Fällen oder bei allen Fällen, wo ich dabei war, war's eigentlich so, dass das ganz positiv verlief, ähm, und dann bekamen die Jugendlichen halt eben so unsere Unterstützung und was wir auch oft merken, dass, sobald die Schule dahinter steht und vor allem auch die Schulleitung und das ganz deutlich kommuniziert wird, dass, ähm, und ja, sobald irgendwas da auftaucht, sobald irgend'ne Lehrkraft oder irgendwie irgend jemand anders da diskriminiert oder irgendwie, ähm, sich weigert, die Pronomen mit zu verwenden, die gewünscht sind und so, dass das sofort, ähm, 'ne Konsequenz folgt und das so ganz klar gemacht wird, dass dann das eigentlich immer gut verläuft und dass das so was total Wichtiges ist und ähm, da eben diesen Rückhalt zu haben und da geht eigentlich sehr sehr viel, äh, und ja. Genau. Das, das wär' da, glaub' ich, so das Wichtigste, ähm, weil es halt... Also das ist auch ganz gut, dann mindestens eine Person schon mal zu finden in der Klasse, die irgendwie unterstützt und ähm, wo es klar ist, ähm, ich bin da nicht alleine und so. Genau. Das wären so diese Punkte. Also eben unterstützende Person in der Klasse schon mal. Dann, äh, Lehrkräfte und Schulleitung, dass die unterstützen. Wir machen manchmal dann auch Veranstaltungen für Lehrkräfte, dass die auch informiert sind und ähm, dann läuft's in der Regel eigentlich ziemlich gut.

I: Hmhm. (3)

P2: Okay. Zu den Veranstaltungen hast Du ja schon viel gesagt, weil ich ja auch viel Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Familien auch mach'. Ähm, ist da immer so mit den Erfahrungen, dass man da noch so 'n bisschen zusätzliche auch Infos kriegt auch über unsere Jugendgruppe, ähm, mit fünfundachtzig Jugendlichen, ähm, genau, wo natürlich auch die Situationen in der Schule unterschiedlich sind. Von welchen, wo selbstverständlich geoutet sind, wo es klar ist, wo es kein Problem ist, wo es diese Unterstützung von der Schule, der Schulleitung gibt auch zu welchen, die die nicht haben. Ich kenn' Fälle, da hat sowohl ich wie 'ne Kollegin jeweils 'ne Stellungnahme geschrieben und die Schulleitung weigert sich nach wie vor beharrlich trotz der zwei therapeutischen Stellungnahmen, den Wunschnamen und das Wunschpronomen zu verwenden, ne, weil sie 's formell rechtlich auch nicht müssen und wenn die Schulleitung der Meinung ist, nee, ich mach' das nicht, dann macht die das nicht und da war ihr die Position von mir und meiner Kollegin egal und das ist so 'n Dilemma, was

es immer noch gibt. Man ist total auf andere angewiesen und ähm, das ist nicht immer ganz einfach. Was die Veranstaltungen angeht, muss man wirklich, glaub' ich, immer auf mehrere Aspekte Rücksicht nehmen. Ich hab' da immer so ein Dreistufenkonzept. Das heißt, erst gibt es ein Gespräch mit dem Kind, mit der jugendlichen Person. Wir klären, manche Sachen hat ja Kai schon benannt, wie ist es mit dem Klassenzusammenhalt. Gibt es Mobbing-Erfahrungen in der Klasse? Äh, gibt es Verbündete, die wir haben? Personen, wo man vielleicht auch schon geoutet ist, die unterstützen können, die manche Sachen auffangen können? Wen haben wir als Person, die wir eher überzeugen müssen und wen haben wir vielleicht auch als Personen, die sich da vielleicht dagegen stellen könnten. Äh, dann ist meistens das nächste das Elterngespräch. Haben wir die Unterstützung der Eltern für die ganze Sache und dann gehen wir auf die Schule zu. Das ist dann der dritte Punkt. Wie kann man das in der Schule gestalten. Und äh, dahin, äh, richtet sich immer so 'n bisschen die Planung. Macht 'ne Veranstaltung Sinn? Wie kann man sie aufbauen und äh, in einzelnen Fällen kommt man auch zu dem Entschluss, nee, es macht in der Schule keinen Sinn. Vielleicht ist 'n Schulwechsel 'ne Option, weil wir genau diese Unterstützung an der Stelle vielleicht nicht haben, weil es schon Vorerfahrungen gibt, die es vielleicht schwierig machen in diesem Kontext. Also das braucht in vielen Fällen tatsächlich auch 'ne Einzelbegleitung auch der Situation und 'ne Abschätzung davon und äh, das sind so Dinge, die muss man, glaub' ich, immer auch so 'n bisschen mitnehmen und ich bring's jetzt einfach mal an, eine der schwierigsten Sachen so aus meiner Kindheit. Ich hatte (nämlich) dem Lehrer ja so ziemlich alles falsch gemacht. Das war Grundschulzeit. Und der hat mich vor der ganzen Klasse drauf angesprochen und gesagt, du möchtest doch lieber 'n Mädchen sein. Und aus purer Angst, dass es noch schlimmer wird, weil das war sowieso zu dem Zeitpunkt schon nicht einfach, hab' ich's da zum allerersten Mal bewusst abgelehnt und gesagt, nee, was für 'n Unsinn. Wie kommen Sie denn auf so was? Und der Lehrer hat nicht mit mir geredet! Er hat nicht mit meinen Eltern geredet! Er hat nicht vor der Klasse gesagt, und wenn's so wäre, wär's kein Problem und wenn's Probleme gibt, komm' zu mir. Ähm, er hat nichts getan und für mich wurde es tatsächlich noch schlimmer und so sollte es nicht sein, aber, ähm, da kann's ja doch dann wieder viel... Das ist ja genau der Punkt, ähm, mit Ausbildung, Weiterbildung, Information und auch dann vielleicht, äh, wirklich, ähm, Kompetenzen zu tun, auch damit umzugehen und ähm, ich hatte auch einmal nicht ganz einfachen Fall von 'ner

Lehrkraft, die sich komplett gegen die Schule gestellt hat. Also die Schule hat sogar unterstützt, 'ne absolut positive Haltung gehabt, eine unterstützende, und eine einzelne Lehrkraft hat sich dagegen gestellt den falschen Namen verwendet, das falsche Pronomen verwendet und sogar einmal in Abwesenheit der Schülerin sich sehr abfällig über das Gesamte geäußert. Und das ging so weit, dass die Schule nur unter Androhung von disziplinarischen Maßnahmen, und ich wurde dann als Vermittlerin hinzugezogen auch in diesem Landesprojekt, äh, was für mich nicht ganz einfach war, weil ich dann quasi plötzlich nicht nur als BeraterIn oder Therapeutin da war, sondern als VertreterIn des Landes, die ich eigentlich so nicht war, aber, äh, der Wunsch war quasi, dass noch mal versucht wird, 'ne, 'ne Schlichtung mit der Lehrkraft hinzukriegen und zumindest zu schaffen, dass diese Wünsche und diese klare Haltung der Schule akzeptiert wird und nur die Androhung von Maßnahmen hat geholfen, dass der Lehrer eigentlich eingeknickt ist und das gemacht hat und das fand ich schon ganz schön heftig damals.

I: Ja. Hört sich, äh, danach an. Ähm, es ist ja so, also wie Ihr sagt, ähm, die Schulleitung muss dahinter stehen, die muss, die hat 'nen ganz, ganz zentralen Part in dieser, äh, Akzeptanz, diesem Leitbild. Ähm, wenn, wenn jetzt die Schulleitung, Du sagst, da muss ich nachfragen, dass vielleicht ein Schulwechsel im Gespräch ist. Ähm, wie geht's denn den Kindern und Jugendlichen, wenn sie merken, ähm, da wird nicht mein Name genommen. Da werden die falschen Pronomen für mich gezielt quasi verwendet und ähm, was geht da in den Schülern und Schülerinnen vor? Vielleicht Kai...

P1: Ähm, hm, es ist halt, also es ist eigentlich immer so, dass, ähm, dass ich da ja total, also ich bin total abhängig von anderen Menschen, dass die es gut mit mir meinen, ähm, und jemand kann halt durch so was irgendwie das nicht respektieren, den Namen und die Pronomen nicht respektieren, ähm, mich gefühlt irgendwie unsichtbar machen. Also ich beschreib' das immer so, dass ich dann das Gefühl hab', als wär' ich gar nicht da, als würd's mich gar nicht geben, weil meine ganze Identität dadurch unsichtbar gemacht wird und ähm, meine Äußerung, also dass ich irgendwas über mich selber weiß, wird eigentlich, ähm, das wird mir abgesprochen, ähm und dann ist es noch in 'ner Situation in der Schule, wo ich sowieso abhängig bin von den Leuten, äh, die dort, ähm, ja, also Lehrkräfte, gerade, die irgendwie... Also ich bin einfach abhängig von denen als SchülerIn ähm, und dann bin ich, fühl' ich mich schon so, würd' ich mich ausgeliefert fühlen und ähm, einfach so, ja, total ohnmächtig, ähm und das ist, glaub' ich, schon so ziemlich das, ähm, das Heftigste, was passieren kann. Also es ist immer schlimm, wenn

jemand, das ist immer 'ne Verletzung, wenn jemand das nicht respektiert, aber in so 'ner Situation, wo ich auch noch von der Person abhängig bin, ähm, ist das da noch mal schlimmer und das ist halt, ich muss als Trans, ähm, als Transperson, wenn ich in der Schule bin und merk', ich bin Trans und ich möchte in meinem Ichgeschlecht jetzt auch leben, also ich möchte entsprechend meiner Geschlechtsidentität leben und angesprochen werden, weil ich das andere nicht mehr aushalte, dann muss ich diesen Schritt gehen, weil ich nur dadurch, dass ich mich erklär', das erreich', dass andere mich dann auch so sehen und so ansprechen, wie es für mich passt und wenn das dann ignoriert wird, ist schon ziemlich heftig.

I: Hmhm.

P2: Du hast ja so ziemlich alles ja auch gesagt. Also etwas, was mir immer sehr wichtig ist, ist, wenn der Wunsch klar geäußert ist und man macht das nicht, das ist für mich immer 'ne Respektsverletzung. Immer! Und das lässt sich nicht verhindern. Und es ist auch immer etwas, was verletzend ist und auch das lässt sich nicht verhindern. Ähm, und diese Wahrnehmung zu haben, manchmal hört man so verrückte Sätze wie, ja, aber es ist doch nur 'n Name oder stell' dich nicht so an. Nee! Der macht das ganze Problem in diesem Moment wieder klar! All diese Schwierigkeiten, die ich mit, mit dem, mit dem hab', wie ich mich vielleicht selbst wahrnehme, wie ich mich vielleicht selbst auch wahrnehmen möchte mit den Erfahrungen, die ich damit gemacht hab', wird allein durch diese eine Situation, durch diesen Namen wieder, wieder getriggert und ist plötzlich wieder da und ähm, das kann man auch nicht abschalten, so sehr man das möchte. Ich hab' jetzt neulich wieder 'n Gespräch mit 'ner, mit 'nem Elternteil gehabt, wo auch genau dieser Punkt, äh, auch für das Elternteil wichtig war, das noch mal nachzuvollziehen, dass das nicht mal... Ist auch auf der andern Seite kein böser Wille, wenn mir das rausrutscht und ähm, ähm, das Kind zieht sich dann erstmal zurück. Ähm, dann liegt das nicht daran, dass das Kind das nicht akzeptieren kann oder, ähm, reflektieren kann, dass ich da auch Zeit brauch', sondern es ist in dem Moment erstmal die Verletzung, die da ist und es ist dann auch die Reaktion, wo ich manchmal gar nicht anders kann und ähm, das sich klarzumachen, ähm, dass es eben nicht okay ist und nicht 'ne Kleinigkeit ist, ich glaub', das ist wichtig. Das ist immens wichtig, von großer Bedeutung und ähm, ich glaube, wenn das klar geäußert ist, dann hat's wirklich was mit Respekt zu tun, dem auch zu folgen.

- P1: Ich hätte noch... Mir ist grad' noch was eingefallen. Ähm, dass, ähm, selbst, wenn man jetzt das Gefühl hätte, ich kann das gar nicht nachvollziehen oder ich glaub' an so was nicht oder was immer einem da einfallen möchte, ähm, dass man trotzdem die Person einfach, ähm, also um die Person zu respektieren, trotzdem die so anspricht. Also das, ähm, haben wir manchmal auch, wenn's in der Gruppe oder so 'ne Person gibt, die, ähm, da so 'n bisschen, ähm, sich da, also die einfach das sagt, ich, ich versteh' das nicht oder so, dass wir da dann auch versuchen, so 'nen Kompromiss, ähm, dann auszumachen und zu sagen, ja, aber bitte aus Respekt für die Person mach's doch einfach trotzdem, dass du sie so ansprichst.
- I: Hmhm. Ja. Isabell, was du gesagt hast, das fand ich jetzt spannend, es ist die Perspektive. Für Außenstehende mag das 'ne Kleinigkeit sein, so viele Dinge, aber für die, äh, Kinder und Jugendlichen, für die Betroffenen ist das also, ja, trifft mitten ins Herz sozusagen. Also gewisse Dinge, Zustände und sei es nur irgendwie, ich kann jetzt nicht, äh, divers ankreuzen auf dem Formular oder irgendwas. Könnt ihr mir Schlagwörter nennen, was braucht denn Schule, um wirklich aktiv und, und wirksam mit geschlechtlicher Vielfalt umgehen zu können?
- P2: Ich find' Fortbildung super wichtig und Informationsvermittlung. Also klar, wir machen viel auch im Projekt in diesem Bereich, aber wenn ich überleg', wie viele Schulen es in Baden-Württemberg gibt und wie viele Schulen uns schon angefragt haben, gibt's da doch 'ne große Diskrepanz und das wird immer dann angefragt, wenn man 'nen spezifischen Fall hat. Wir haben es sehr selten, dass wirklich Einrichtungen präventiv auf uns zukommen und sagen, wir wissen, das ist ein wichtiges Thema. Es ist grad' bei uns nicht, nicht wirklich akut, aber wir möchten, dass wir da informiert und kompetent, äh, dann, äh, begleitet werden. Das ist echt super selten! Und deswegen Fortbildung, Weiterbildung, Integration vor allem auch in die Lehrer. Das betrifft nicht nur den Bereich der Pädagogik oder der Schulpädagogik. Auch im Bereich der Psychologie, Psychotherapie ist es immer noch so, dass es nicht drin ist. Also, ähm, im Bereich der sozialen Berufe ist es immer noch so. Ähm, ich unterrichte auch an der Schule für Gesundheitsberufe in Ulm und das ist einer der wenigen Bereiche, wo es zumindest im Lehrplan verankert ist, dass man mal darüber spricht. In vielen anderen ist es einfach nicht der Fall! Es ist einfach nicht da! Ähm, und wir haben jetzt auch von seiten des VLSP's zum Beispiel diesen Aufbaustudiengang für die LSBGTQ-Beratung, wo ich auch unterrichten darf und dieser Aufbaustudiengang, da gab es auch davor nicht so

wahnsinnig viel Ähnliches, dass man wirklich sagen kann, es ist für mich 'n Bereich, da möcht' ich mich in 'nem therapeutischen Kontext, ähm, weiter nicht nur informieren, sondern auch mir Kompetenzen aneignen und ähm, das ist wirklich erst 'ne neuere Entwicklung. Es gibt Möglichkeiten, aber das auch wirklich in die Berufe reinzubringen und auch wirklich dort fest zu verankern, das wär' so 'n ganz klarer Wunsch, den ich hätte, dass das einfach auch normaler wird.

P1: Ja, ich merk' das auch immer wieder, dass, ähm, also dass Lehrkräfte auch, die zum Beispiel sagen, ja, es ist wichtig und wir wollen gerne das Thema mehr einbringen, dass die sich aber dann auch überfordert fühlen oder sagen, ich kenn' mich damit gar nicht aus. Ich weiß gar nicht, wie, äh, wie soll ich das machen, ähm, oder wenn da jetzt, wenn ich da jetzt merk', dass jemand sich irgendwie diskriminierend äußert und dann weiß ich gar nicht, wie soll ich mit dem jetzt argumentieren, weil ich kenn' mich selber nicht so gut aus und so, also da find' ich auch diese, diese Information wichtig, dass es Angebote gibt und dass allgemein auch, ähm, also was ich mir total wünschen würde, dass es da nicht so 'n extra, okay, wir haben jetzt 'ne Stunde und da geht das jetzt um das Thema Vielfalt von Geschlechter oder sexueller Orientierung, sondern dass das ganz normal in allen Bereichen irgendwie auftaucht und dass man da so 'n bisschen, ähm, ja, dass man als Schule irgendwie auch den Anspruch hat, äh, so die Realität, wie es halt ist in der Gesellschaft, irgendwie auch ein bisschen, ähm, abzubilden und halt zu gucken, wo kann ich überall diese Themen einfach ganz normal, äh, unterbringen und ich glaub', das muss sich ziemlich, ziemlich viel verändern, aber es würde sich auf jeden Fall lohnen.

I: Hmm. Ja. Ihr habt beide schon gesagt, die Schulleitung, die bekommt da 'ne ganz zentrale Rolle zugesprochen, äh, durch, durch die Beispiele, ähm, die ihr jetzt gebracht habt. Ähm, was, was muss denn Schulleitung unbedingt beachten, wenn's jetzt, wie ihr sagt, wenn das normal werden soll? Was ist da notwendig?

P1: (5) Ich fand's grad' bisschen schwer. Äh, ich muss noch kurz überlegen.

I: Jaja, klar.

P2: Ähm, um so 'n kurzen Einschub zu machen. Also ja, die Schulleitung ist wichtig, aber es betrifft ja auch noch mehr. Also gerade, wenn ich denk', Beratungslehrer, Vertrauenslehrer, SchulsozialarbeiterInnen, äh, TherapeutInnen, die an, an Schulen tätig sind. Äh, auch das betrifft es. Also sehr sehr oft ist es so, dass, wenn ich jetzt ans Beratungsprojekt denke, 'nen Kontakt auch über die Schulsozialarbeiterin zustande

kommt und die leisten, glaub' ich, 'ne sehr wichtige und wertvolle Arbeit an den Schulen in dem Bereich, ähm und ähm, auch da kommt's natürlich drauf an, was hab' ich denn an Informationen, an Ressourcen. Äh, war das vielleicht auch mal Thema bei mir, egal, welche Form der Ausbildung, aber, ähm, ich glaube, es ist oft auch wirklich dieses Gesamtkonzept Schule mit allen Beteiligten, das auch 'ne sehr starke Rolle spielt und auch, ähm, also ich hab' auch immer mal wieder Fälle, wo man merkt, einzelne Personen, vielleicht auch einzelne Schulleitungen tun sich vielleicht schwer, aber wenn es von der anderen unterstützt und mitgetragen wird, kann man auch anders überzeugen und damit umgehen und ähm, ich glaub', das wirkt sich auch total auf, äh, SchülerInnen aus. Also ich fand einmal 'ne Veranstaltung, die wir gemacht haben an 'ner Schule, äh, wo sowohl der Rektor wie auch, äh, die Lehrkräfte, mit denen wir zu tun haben, für die war das so selbstverständlich und normal, dass man da positiv wertschätzend damit umgeht und das haben die auch in die Klasse getragen und das war eine der einfachsten Veranstaltungen, die wir je gemacht haben. Es wurde sofort ohne jegliche Probleme akzeptiert. Von jetzt auf gleich wurde der Wunschname akzeptiert. Das war überhaupt keine Schwierigkeit. Das hat auch danach nicht irgendwann mal 'ne Schwierigkeit gegeben. Ähm, der Rektor hat danach noch, um das zu klären, oh, wir sind über der Zeit, hat danach noch, ähm, mit der, äh, mit den Jungs gesprochen in der Klasse, weil da ging's speziell um den Sportunterricht, weil man formell das Okay brauchte, und hat mit denen noch das Gespräch geführt, ob's für sie okay wäre und wenn's Schwierigkeiten gibt, können sie jederzeit auf ihn zukommen oder wenn sie doch merken, da ist was, und äh, die haben sich da so super engagiert und es gab nie ein Problem. Er konnte vom ersten Moment bei den Jungs im Sportunterricht mitmachen und es war großartig und so was würd' ich mir wünschen, wenn's wirklich nicht nur von einzelnen Personen ist, sondern von der Einrichtung, von der Institution Schule komplett getragen wird.

I: Hmm. Total viel schon beantwortet, was nachher kommt. Ist total super.

P1: Ich kann da, mir ist jetzt auch was eingefallen. Ähm, dacht' ich grad' auch, als ich da so zugehört hab', dass eigentlich, also würd' ich die Schulleitung so 'n bisschen als vermittelnde Rolle sehen, die halt gucken kann, ähm, wo kann ich Angebote schaffen, also kann ich mir Leute dann dazu holen, ähm und dann das, also halt bisschen so nach innen in die Schule zu bringen irgendwie Themen oder Fortbildungen oder dass ich halt Unterstützung hol', ähm und dann ähm, aber auch das, was in der Schule dann, ähm, so

in der ganzen Schule, das, was Isabell gerade gesagt hat, irgendwie als, ähm, Thema oder als Haltung dann da, dass das dann auch wieder nach außen halt, ähm, zu zeigen. Und das muss ja nicht als Person, dass eine Person das alles macht, aber eher so, so zu gucken... Also ich glaub', man kann da sehr viel bewegen, wenn man möchte.

I: Ähm, es hat sich viel relativ bewegt nach dem Beschluss vom Bundesverfassungsgericht 2019. Da, äh, kam ja das Thema oder der Begriff das dritte Geschlecht auch eben in die, in die Politik, ja, vor allem auch ins Kultusministerium und dann weitergetragen in die Regierungspräsidium, Schulämter und dann an die einzelnen Schulen und schlagartig, ich hab' dann recherchiert im Internet, ähm, insgesamt sechs Schulen waren das, ähm, deutschlandweit, aber jetzt nicht, nicht in Baden-Württemberg, sechs Schulen, die dann, ähm, ihr, ich nenn's jetzt Toleranzleitbild, äh, propagiert haben mit, äh, der Einführung einer dritten Toilette. Wie beurteilt ihr, ähm, so, so 'ne Reaktion?

P1: Ähm, also ich sehe das, äh, ein bisschen, ich weiß nicht, ob diese dritten Toiletten so sinnvoll sind. Es gibt dann Situationen, wo das Sinn machen kann, aber, ähm, das Schwierige ist ja, wenn ich jetzt sag', okay, ich hab' jetzt hier 'ne, 'ne dritte Toilette, wer soll die dann benutzen. Also sind dann Personen, die jetzt, äh, divers sind irgendwie, müssen die dann diese Toilette benutzen und wenn die reingehen, outen die sich dann und äh, was ja dann auch wieder schwierig sein könnte. Also so und ähm, wenn jetzt... Also binäre Transpersonen benutzen ja hoffentlich sowieso die Toilette, die ihrem, ähm, Geschlecht entspricht, also dem Wissen um ihr Geschlecht entspricht, ähm und von daher, ja, seh' ich das eher bisschen kritisch. Ähm, es muss natürlich, also ich fänd's cool, wenn es 'ne Toilette gibt, die so einfach frei ohne Geschlechtszuschreibung ist, aber generell fänd' ich's besser, wenn es einfach nur Einzelkabinen geben würde, wo jede Person einfach alleine reingehen kann, am besten noch mit 'nem Waschbecken drin oder so, dass man, also dass auch für verschiedene Situationen sinnvoll sein könnte, und das wär' eigentlich für mich so die beste Lösung, äh, weil dann hab' ich die ganzen andern Probleme nicht. Ähm, also ich mein', es ist gut, das was gemacht wird, aber ich weiß nicht, ob das irgend jemanden dann wirklich hilft.

P2: Eigentlich hast du schon alles Wichtige gesagt, glaub' ich. Genau. Also, ja, es ist wirklich der Aspekt, Fremdouting kann mit 'ne Rolle spielen. Wann (nehm' ich's denn)? Das kann für viele halt auch nicht passen. Was sind dann die Erwartungen an die Person? Also für mich wär' dann immer jetzt nach der (Ich-Geschlechtsforschung) immer die Toilette für die Mädels (unv.) gewesen. Ähm, für die andern dann auch in

Anführungszeichen oder Fragezeichen. Also das ist halt dann, dann auch schwierig. Ähm, ähm, bei Toilettenräumen kann das, was Kai gerade gesagt hat, nur unterstützen. Ich bin großer Fan von Einzelkabinen und ähm, ich versteh' das bis heute nicht, warum es, ähm, Toilettenräume getrennt nach Geschlechtern geben muss und ähm, noch schlimmer wird das Ganze für mich, das hatten wir auch gerade in der andern Veranstaltung, ähm, sobald's um Sammelumkleiden oder Sammelduschen geht, wo ich nach wie vor der Meinung bin, was waren die Punkte, die Menschen auf die Idee gebracht haben, das ist mal 'ne gute Idee. Wir stopfen jede Menge Menschen, die sich vielleicht auch gar nicht kennen oder die zumindest in irgend'nem x-beliebigen Zusammenhang stehen, in eine Umkleide und die sollen sich dort dann zusammen umkleiden oder gar zusammen duschen. Warum? Das ist, erschließt sich mir nicht und dann kann man auch... Also ich find' diesen Aspekt, hat vielleicht mit Gemeinschaftsgefühl zu tun und ja, hat vielleicht, aber, ähm, wenn ich so an meine Zeit in meiner, in meiner Schulzeit denke, es war 'n Desaster. Also, ähm, ja, die Jungs hatten da drin Spaß, dass ich als Mädels da drin war, aber, ähm, was ich alles aushalten musste, ähm, was ich alles da drin erfahren musste. Es ist einfach 'ne schlechte Idee. Also das ist auch, wenn wir gerade Veranstaltungen hier für LehrerInnen machen, immer so meiner, mein wichtiger Punkt. Ein Transmädels zu den Jungs in die Umkleide zu schicken mit dem Argument, naja, biologisch ist es ja noch so, was ja ohnehin schon ein bescheuertes Argument ist, aber das zu machen! Dann kann ihr auch gleich 'n Opferschild umhängen und ähm, das muss nicht sein. Das muss ich niemanden antun! Warum gibt es nicht an Schulen Einzelkabinen? Das versteh' ich nicht.

I: Ich bin in Kontakt getreten mit dem staatlichen, also mit dem Landesbauamt hier in Baden-Württemberg.

P2: Ich bin voll gespannt.

I: So. Es ist in der Tat, äh, rechtlich nicht durchsetzbar. Es müssen, äh, männlich und weiblich muss angeboten werden. Äh, die Möglichkeit Unisex-Toiletten einzuführen, äh, die ist gegeben, aber nur, äh, wenn man eben anderen auch noch die Möglichkeit gibt, eben das Geschlecht zu trennen. Von den Sanitäreinrichtungen, hat er gesagt, das hat was mit dem Schutz der Kinder und Jugendlichen zu tun, dass die, äh, quasi nicht zusammen duschen dürfen und Einzelkabinen seien baurechtlich nicht möglich, vor allem, weil eben ein meist altes Schulgebäude vorliegt.

- P2: Aber da liegt auch genau das Problem, weil eigentlich, äh, ist das ja 'ne Argumentation gegen einen selbst. Ich will die Kinder schützen, aber trotzdem stopf' ich sie zusammen in eine Kabine. Nee! Eben genau dann nicht. Einzel... Gegen Einzelkabinen... Das wär' die beste Lösung für alle und wenn das baurechtlich nicht geht, ist vielleicht das Gebäude dafür ungeeignet. Ähm, das ist für mich jetzt so, nicht so, die, das wahnsinnige Argument und ja, auch diese Verordnung, dass man sie geschlechtergetrennt vorhalten muss, an sich okay und trotzdem würd' ich immer meinen Jugendlichen sagen, benutzt bitte die Toilette, die für euch passt. Da steht niemand davor und kontrolliert und das ist gut, dass das nicht so ist. Ähm, das ist halt etwas, wo ich, wo ich denke, äh, auch dann wären Einzelkabinen ohne Bezeichnung absolut unkritisch, auch was Schutz der Intimsphäre und Privatsphäre angeht. Es wär' immer die beste Lösung! Alles andere sind nur Kompromisse, die man eingeht, weil es vielleicht von den Kosten, von den Bauanforderungen, warum auch immer nicht geht, aber es wär' die beste Lösung und das andere schafft immer auch Schwierigkeiten.
- I: Hmhm. Hmhm. Ja. Ja in der Tat und vor allem, also ich glaub', es wär' für jeden besser, in so 'ner... Ich weiß nicht. Die Pubertät ist doch für alle einfach ein sehr schwieriger Moment in der Entwicklung und ich glaub', dass einfach, ich bin wirklich der Überzeugung, ich hab' ihm auch geantwortet, äh, es wär' für alle eigentlich besser, Einzelkabinen zum Abschließen, wo man nicht oben oder unten reingucken kann, äh, mit Becken und so und eben genau das gleiche auch in den Duschräumen. Es gibt ja so einzelne Duschkabinen. Äh, ich hab' dann keine Antwort mehr gekriegt. Also...
- P2: Manche skandinavischen Länder haben das und da geht's doch auch! (4)
- I: Ja. Ähm, aber jetzt, jetzt haben wir schon wahnsinnig viel, äh, gesammelt und Personalentwicklung, also die Wichtigkeit von Personalentwicklung angesprochen. Ähm, fällt euch zur Personalentwicklung noch neben der Fortbildung, Weiterbildung, Sensibilisierung, noch ein anderer Aspekt ein, der auch wichtig wär'? Also Personal jetzt alle.
- P2: Die Vielfalt von Geschlecht (auch) im Personal generell abzubilden. Ich glaub', das ist vor allem in der pädagogischen Arbeit immer noch 'n großes Problem. Ähm, ich hab' tatsächlich einer meiner GruppenleiterInnen ist LehrerIn und hat 'nen Trans-Hintergrund. Das war nicht einfach. Auch wenn's 'ne Berufsschule ist. Das ist nicht einfach und ähm, ich erleb' das immer mal wieder auch gerade Personen, die, die überlegen in den Lehrbereich zu gehen, die aber Trans-Hintergrund haben. Das ist 'ne

ganz schöne Herausforderung. Wenn man das offenlegt, dann kann man auch mit vielen Bereichen mit großem Gegenwind rechnen und dass das auch selbstverständlich ist zu sagen, äh, wir bilden natürlich diese Vielfalt von Geschlecht aus in unseren pädagogischen Fachkräften, bei unseren LehrerInnen mit ab, das wäre wichtig.

I: Guter Punkt. Ja. Kai?

P1: Mir fällt grad' spontan jetzt zusätzlich nichts mehr ein.

P2: Also, das ist jetzt in Baden-Württemberg mit den ganz strikten hierarchischen Beamtenstrukturen besonders der Fall. Also es wär' ein, unbeschreiblich großer Schritt sich in solchen Strukturen, ähm, als Transperson zu outen. Ja. Also wär' natürlich möglich, aber die, äh... Da ist man dann seelisch, emotional zu schwach, um vielleicht den Gegenwind auszuhalten und dann natürlich bei Brennpunktschulen ist noch mal was anderes, mit hohem Migrationsanteil und und ganz vielen, auch streng religiösen Muslimen und äh, das, ich glaub' auch, Elternwiderstand spielt 'ne Rolle, denn was passiert dann im Unterricht selbst. Ja. Also nicht nur Schule. Dieses Verbeamtungskonzept generell. Also es ist auch bei der Polizei zum Beispiel normal, dass Personen, die sich outen wollen, man empfiehlt, warte bis nach der Verbeamtung. Davor, ganz schlechte Idee. Mach's nicht. Also das ist schon auch verrückt, dass man wirklich sagt, okay, wenn du's davor machst, kannst du eigentlich manche Sachen komplett streichen. Das ist total verrückt. Also man muss sich das gut überlegen, äh, will ich geoutet sein, will ich es nicht und welche Folgen hat das und Konsequenzen.

I: Ich hab' im Anschluss an das Gespräch hab' ich noch 'ne Story genau zu dem. Ja.

P2: Äh, ich war immer mal wieder auch, auch, auch, vom, vom Regierungspräsidium angefragt, wo dann noch versucht wird zu vermitteln zwischen Schulen, Schulleitungen, Schulen, LehrerInnen, die dann sich outen und das ist immer, das ist ein riesen Act. Also das ist wirklich richtig anstrengend für alle Beteiligten oder vor allem für die Person, die sich geoutet hat und die es betrifft. Äh, als Beamte steht man im absoluten Abhängigkeitsverhältnis, das ist äh, so, äh, nicht normal. Und man kann auch kaum was machen...

I: Ja.

P1: Ähm, ich dachte gerade auch noch, dass es auch vielleicht sinnvoll sein könnte, wenn es irgendwie 'n paar Menschen gäbe, die wie so Ansprechpersonen sind oder so, ähm, die dann, falls, ähm, zum Beispiel irgendwelche Eltern irgendwo reagieren oder falls irgendwelche, äh, oder falls irgend jemand Fragen hat oder dort irgendwo ein Problem

auftaucht, dass das klar ist, da gibt's ein paar Leute, die irgendwie, äh, dann sich zuständig fühlen oder ansprechbar sind oder so, die wie so ExpertInnen dann, äh, für das Thema sind.

- I: Ja, gut. Das halt ich auch für, äh, wichtig. (3) Weg mal von der, von der Personalentwicklung, aber das sind beides total wichtige, wichtige Punkte. Ähm, der Unterricht, meistens läuft der so ab, ähm, traditionell, die LehrerIn geht in den Unterricht, macht aber die Tür zu. Also man hat da das, nichts Offenes, wie so 'n geschlossenes System. Ähm, operativ geschlossen, (zumeist) als Schüler, äh, hab' ich mir das immer gedacht. Ähm, was ist denn im Unterricht ganz zentral wichtig, ähm, so, ja, zu verfolgen, wenn's um die, um die Geschlechtervielfalt geht? Da kann ja niemand von außen gucken und überprüfen, ob die Lehrkraft das jetzt auch wirklich so durchzieht, sondern da ist, muss ja so 'n Grundvertrauen da sein.
- P2: Ich glaub', das kann man gar nicht so einfach beantworten, weil ich glaub', das sind viele Aspekte, aber Kai, Entschuldigung, ich hab' jetzt...
- P1: Sorry. Ich dachte, ähm, ich dachte gerade so ganz spontan, äh, es wär' schon vielleicht ganz gut, mit der Sprache anzufangen und darauf zu achten, dass sich, ähm, ja, dann auch beim, wenn ich sprech' oder Sachen schreibe oder so, dass ich gender', dass ich, ähm, Beispiele dann verwende, die möglichst divers sind und es kann ja auch sein, in Mathe hab' ich 'ne Textaufgabe und dann ist es halt der Herr Meier und sein Mann oder so, die 'nen Kuchen backen, ähm, also dass ich einfach, ähm, so das halt überall irgendwie so 'n bisschen mit einfließen lasse und ich denk', durch die Sprache, ähm, hat man schon auch 'ne, eigentlich 'ne ziemliche Macht. Ich kann so, mit einem Wort kann ich jemanden krass verletzen, aber ich kann auch alle möglichen Türen öffnen und zeigen, dass ich offen bin und weiß, dass es mehr als nur zwei Geschlechter gibt und so weiter. Jetzt (unv.) dacht' ich auch wieder, das ist ja grad' bisschen schwierig, weil das Sternchen ja gerade vom Duden irgendwie als Rechtschreibfehler eingestuft wurde, aber, ähm, beim Sprechen kann ich's ja vielleicht dann trotzdem machen, ähm, dass ich dann darauf achte halt, äh, diese Pause zu machen und LehrerInnen dann zum Beispiel zu sagen.
- P2: Ja. Sprache und Ansprache ist, find' ich superwichtig. Also nicht nur, der Kai hatte schon einen der superwichtigsten Aspekte überhaupt gesagt, ne, und auch generell dieses nach außen hin zeigen, ne, dass man da 'ne Sensibilität mit hat, das macht es auch den SchülerInnen leichter. Das heißt, wenn ich dann wirklich was hab' in dem Kontext,

was mich beschäftigt, weiß ich in der Regel sehr genau, wer von meinen Lehrkräften ist da offen, wo kann ich vielleicht darüber sprechen, ähm und das auch wirklich dann nach außen hin zu zeigen und diese Offenheit auch zu demonstrieren und 'nen einzelnen Aspekt dann auch mal, mal zu benennen konkret, dass genau das klar wird, weil man braucht schon auch so 'ne Bereitschaft, ähm, ja, ich kann mich jetzt trauen. Ich traue mich jetzt nach außen. Ich kann der Person vertrauen und ähm, das klappt nur dann, wenn ich auch gewisse Signale bekomme' und das sollte tatsächlich eigentlich dazu gehören, das tut's aber in der Regel nur für die, die sich damit selbst beschäftigen und für die anderen in der Regel nicht, weil sich für die oft die Frage gar nicht stellt. (3)

I: Ja. Ähm, was würde... Ja, bitte.

P2: Nee, gerne.

I: Nein. Ich, äh, ich hör' auch gerne zu.

P2: Wär' 'ne Wiederholung gewesen. Es wär' auch 'ne Wiederholung gewesen.

P1: Es gibt auch noch die Möglichkeit, zum Beispiel 'ne Schullektüre zu wählen, die, ähm, irgendwie, ja, also die mal irgendwie so 'n Thema geschlechtliche Vielfalt oder so mit drin hat.

P2: Jetzt bring' ich den Aspekt Kunst ein, obwohl du der Kunsttherapeut bist, Kai. Ähm, äh, auch, auch im künstlerischen Kontext. Ich kann auch mal, äh, Bilder oder auch Werke besprechen von 'ner KünstlerIn, die jetzt vielleicht 'nen lesbischen Hintergrund hat oder, äh, von 'ner Person, die 'nen Trans-Hintergrund hat und kann auch die Dinge dann in 'nem ganz anderen, äh, Aspekt vielleicht noch mal betrachten und beleuchten und äh, auch das sind Optionen. Ich glaube, es gibt in fast allen Fächern die Möglichkeit, ähm, wenn ich es denn möchte, aber oft ist es halt dieses möchte, das so 'ne Schwierigkeit darstellt und ähm, was auch wichtig ist, ist, dass es auch wirklich selbstverständlicherweise Materialien, Material für die LehrerInnen gibt und Methoden, äh, wie kann ich das machen, dass ich nicht jedes Mal selber überlegen muss und überlegen muss, sondern dass es Material gibt, äh, das alle nutzen können und ähm, das fänd' ich noch gut und auch die Gestaltung zum Beispiel von, von Schulbüchern jetzt jenseits von Schullektüren. Ähm, da hab' ich mich vorher auch so 'n bisschen drüber ausgelassen in der andern Veranstaltung, dass ich's total schwierig finde, dass in manchen Biologiebüchern Idealbilder von manchen Menschen, ähm, dargestellt sind ohne dass man sagt, okay, es sieht generell bei jeder Person vielleicht auch 'n bisschen anders aus, ne, und das einfach auch mal zu sagen, ähm, das fänd' ich nicht verkehrt,

äh, weil sonst hab' ich da immer so 'ne Vorstellung, die eigentlich da schon sehr weit weg ist von der Realität und das find' ich schwierig, also wirklich... Und und und es gibt auch, auch manchmal unsinnige Dinge. Ich kann mich... Meine Schwester ist auch LehrerIn für Mathematik und Chemie im Gymnasiallehramt und ich kann mich erinnern, dass sie mal 'nen Zwist mit 'nem Kollegen hatte, ähm, der auch die ganze Implementierung damals, ähm, ähm, auch in, in die, in die Lehrpläne sehr skeptisch gesehen hat und sie sich da damals dagegen gestellt hat ohne zu sagen, dass ihre Schwester mit daran beteiligt war, dass das jetzt so kam, und da hab' ich sie gefragt, und war das 'ne Option? Nee. Soweit wollt' ich mich dann doch nicht aus dem Fenster lehnen. Also, ähm, das war schon was, äh, wo man merkt, man muss auch dann aufpassen, ne. Klar. Widersprechen. Nicht einfach akzeptieren, aber, ähm, wenn ich dann doch zu sehr an, an, an, an, an, wie soll ich sagen, Unterstützung oder Kontext generier', mach' ich mich vielleicht auch wieder angreifbar, ähm und für den Lehrer, und der war Biologielehrer, war es auch so, dass er gesagt hat, nee, es gibt zwei Geschlechter und nichts anderes, wo ich mir echt denke, wo hat er studiert. Also, äh, es ist halt auch einfach nicht wahr. Es ist halt einfach nicht wahr und ähm, das find' ich, ist dann halt auch schwierig, ähm und dann haben wir's auch nicht mit irgendwelchen, ähm, wie soll ich sagen, Lehrmeinungen, sondern fast schon mit ideologisch geprägten Meinungen zu tun und das ist dann kompliziert, aber wenn man das einfach nur in Schulbüchern abbilden würde oder einfach nur sagen könnte dazu, okay, das ist jetzt eine Möglichkeit, es kann auch komplett anders sein, würde schon voll viel helfen.

I: Sehr gut! Ja. Jetzt hast du, Isabell, schon angesprochen, so Hindernisse, was, was jetzt eigentlich so bei der ganzen Implementierung, ähm, oder was der Implementierung im Weg steht. Fallen euch noch andere, ganz so Schlagwörter, Hindernisse ein, die absolut, äh, einfach kontraproduktiv wären für so, solch eine Implementierung? Also du hast ja gesagt, also dass die Ideologie als, als Terminus. Fällt euch noch irgendwas ein, was so in der Schule auch, ja, 'n wirkliches Hemmnis sein kann?

P2: Darf ich anfangen, Kai? Also, ähm, etwas, was ich immer noch schwierig finde, das betrifft nicht nur den Aspekt Schule, ähm, ist der ganze bürokratische Aspekt, ähm, und das ist jetzt noch nicht mal, was den Geschlechtseintrag divers angeht, dass der in vielen Punkten überhaupt noch nicht mitgedacht ist oder überhaupt noch nicht mitgenommen wird, ich kann mich an eine Veranstaltung des Landes erinnern, Diversity Congress, wo jemand ein Diversity-Tool erstellt hat mit so kleinen netten Fragen, um die Vielfalt

klarzumachen und ich bin in meiner Pause, da war ich damals am (VSLP)-Stand sogar damals noch mit [REDACTED], ähm, ich erzähl' nachher, was das VSLP ist, ähm, aber und ich bin in der Pause zu diesem Tool, bin dahin, hab's angemacht und die erste Frage war, sind Sie männlich oder weiblich und ich stand da, so, äh, okay. Ich komm' jetzt vielleicht als Interperson noch nicht mal zu den Fragen danach. Ähm, super Diversity Tool! Also das fand ich halt schon sehr verrückt und ähm, auch in vielen Formularen. Hab' ich auch mal 'ne Veranstaltung auf 'nem anderen Kongress gehalten. Äh, die waren großartig. Die hatten 'ne Veröffentlichung dazu. Haben das Thema auch noch mal in der Kongresszeitschrift aufgegriffen. Alles super! Und dann hab' ich Feedbackbögen für meine Teilnehmenden bekommen, wo nur männlich und weiblich draufstand und auch dann hab' ich allen TeilnehmerInnen gesagt, egal, ob's euch betrifft, macht da bitte 'n drittes Quadrat hin und schreibt divers oder anderes dahinter, aber macht es dahin und das ist so oft noch, dass einem das dann begegnet, dass es halt einfach nicht mitgenommen wird und sogar an Stellen, wo man eigentlich denkt, so, hm, komisch. Ich hatte mal 'ne Presseanfrage, die angefangen hat, äh, mit sehr geehrte Damen und Herren, wir suchen intergeschlechtliche Personen für ein Interview, wo ich mir auch gedacht hab' so, hm! Nee! (unv.) Anfrage bekommen, hab' ich überhaupt keine Lust, mich damit auseinanderzusetzen. Ähm und daran fehlt's halt oft.

I: Hmhm. (3)

P1: Na, ich denke, es ist im Moment, ähm, dass man noch wahrscheinlich sehr viele Hürden überwinden muss, wenn man als Lehrkraft sagt, okay, ich möchte diese ganzen Themen wirklich, ähm, einbringen, ähm, und sehr viel Eigeninitiative braucht und weil's halt eben noch nicht diese ganzen Tools und so weiter gibt. Also ich schätze mal, das wird noch sehr lange dauern wahrscheinlich, bis sich da viel verändert und ähm, gerade, wenn sich halt jetzt jemand nicht so gut auskennt in dem Bereich, glaub' ich, dass das halt schon, ähm, sehr sehr viel verlangt, ähm und ich glaub', dass das grad' so, also das seh' ich grad' irgendwie so als die größte Hürde bei dieser ganzen, ähm, Verwaltungsgeschichten und so, das kann ich schon irgendwie schaffen, wenn ich, ähm... Also dass meiste davon krieg' ich dann irgendwie hin so, aber es ist halt alles mit sehr viel Aufwand verbunden und ich, ich denk' immer noch, dass das wahrscheinlich so ist, dass ich mich darauf einstellen müsste, ähm, auch irgendwie sehr viel Gegenwind zu bekommen oder so. Ähm, genau. Und dass man da einfach irgendwie, das noch viel von einem verlangt wird.

- I: Hmhm, hmhm.
- P2: Ja. Das stimmt.
- I: Jetzt sind wir schon fast am Ende. Ähm, ich würd' euch ja Stunden noch zuhören. Also wirklich super. Jetzt, äh, ihr seid total aktiv. Publikationen, Schulbroschüre. Äh, jetzt hab' ich grad' gehört Kunsttherapeut, ja. Jetzt gehen wir mal zu der eigenen Person. Äh, Beschreibung der eigenen Person und Tätigkeitsfeld. Wo, wo seid ihr denn, äh, aktiv? Was, was tut ihr?
- P2: Diesmal darfst du anfangen, Kai.
- P1: Das würde jetzt wahrscheinlich auch länger. Bei mir wird's nicht ganz so lange, aber, ähm, also ich bin Kunsttherapeut und ähm, ich bin aber grade eher im Bereich Forschung unterwegs und schreib' gerade 'ne Masterarbeit, ähm, über kunsttherapeutische Arbeit zum Thema Vielfalt von Geschlecht mit queeren Jugendgruppen, ähm und ich, ähm, arbeite, also ich bin, ich arbeite als Kunsttherapeut so vereinzelt gerade halt mit, äh, mit Jugendgruppen beziehungsweise Einzelpersonen, vor allem mit queeren Personen, ähm und ich bin außerdem noch Künstler und beschäftig' mich halt damit, wie kann ich dieses ganze, also wie kann ich dieses Thema Leuten näherbringen, also dass die quasi schon im Thema drin sind, ohne dass sie es merken, dass sie im Thema schon drin sind so. Also das geht alles so 'n bisschen ineinander. Das ist auch so 'ne Kommunikations- und Aktivismusböglichkeit irgendwie, die Kunst. Ähm und ich arbeite viel mit dem Projekt „Einhundert Prozent Mensch“ und dem „Queerdenkern“, das ist 'ne queere Jugendgruppe in Stuttgart zusammen, und ähm, bin dann halt, ähm, also ich mach' teilweise Beratungen und ähm, bin aber dann auch an Veranstaltungsorganisation und so was, ähm, beteiligt. Ähm, ich bin im Vorstand des VSLP. Das ist 'n Verband, ähm, für LSBTQ-Personen in der Psychotherapie oder, ja, Psychologie. Ähm, genau. Ich glaub', das sind... Hab' ich irgendwas vergessen?
- P2: Ja. Netzwerkfortbildungsprojekt.
- P1: Ah genau! Stimmt. Mein Hauptjob ist eigentlich, dass ich im, im, äh, Netzwerk LSBTTQ-Baden-Württemberg, ähm, ähm, Projekte der Fortbildung zur Vielfalt von Geschlecht Fortbildungen, zur Vielfalt von Geschlecht für Fachkräfte anbiete. Also dann für TherapeutInnen und irgendwelche Einrichtungen, Organisationen, die so, äh, ja, freie Jugendarbeit oder SozialarbeitInnen und irgendwie alle.
- I: Top! Gut.

P2: Okay! Seit anderthalb Jahren bin ich in einer Praxis in Ulm tätig als Therapeutin mit dem Schwerpunktthema Vielfalt von Geschlecht. Ähm, vorher hab' ich über 'n paar Jahre die Landesberatungsstelle für Vielfalt von Geschlecht in Baden-Württemberg geleitet. Das Projekt ist jetzt, also die Beratungsstelle existiert so nicht mehr. Ist jetzt in andere Projekte übergegangen. Mit der Praxis bin ich immer noch Teil des landesweiten Beratungsprojektes für LSBTTQ in Baden-Württemberg, ähm und der andere Teil ist ein Fortbildungsprojekt, wo ich mit Kai eben zusammenarbeiten kann. Fortbildung. Organisationsberatung im Kontext Vielfalt von Geschlecht. Wobei ich auch sehr viel Organisationsberatung mach'. Also für Einrichtungen, die Fragen in dem Bereich haben, die sich dann an uns wenden, äh, wo wir, äh, erklären, vermitteln, einfach auch mal Fragen beantworten, äh, manchmal auch Kontakte herstellen und oder vielleicht auch, ähm, Informationen von anderen Einrichtungen bringen oder zusammenbringen. Ähm, genau. Dann bin ich seit jetzt drei Monaten in 'nem weiteren Projekt zu anderen Beratungen im Bereich Vielfalt von Geschlecht. Ähm, das ist 'ne Kooperation zwischen dem Netzwerk LSBTTQ und dem VLSP. Ich bin ebenfalls im Vorstand des VLSP. Ähm, also das ist ein Berufsverband für eben lesbische, schwule, Bitrans-Interpersonen in der Psychologie und Psychotherapie, ähm und äh, da haben wir jetzt eben auch noch 'n weiteres Online-Projekt, das auch das Landesprojekt ergänzt, wo wir auch in ländlichen Bereichen Beratung anbieten. Haben jetzt ein ganz neues, äh, Online-Beratungstool, äh, das auch wirklich sämtlichen Datenschutzrichtlinien in allem gerecht wird und 'ne super Terminverwaltung hat. Ich freu' mich total auf die Arbeit damit und da kann ich mit 'ner Kollegin auch vom VLSP zusammen quasi dieses Projekt noch mit begleiten und gestalten. Ähm, genau. Sonst im ehrenamtlichen Bereich bin ich im Jugendbereich noch super aktiv zum einen mit unserer eigenen (unv.)Jugendgruppe mit fünfundachtzig Jugendlichen, die alle 'nen Transhintergrund oder 'nen nicht binären Genderqueer- und genderfluiden Hintergrund mitbringen, äh und im Kernteam des Jugendverbandes Queerfuture Baden-Württemberg. Das ist quasi dann so 'n Dachverband, wo die queeren Jugendgruppen in Baden-Württemberg mit drin sind, äh und sich auch untereinander vernetzen. Hab' ich jetzt was vergessen? Einige Zeit war ich im Landesbeirat zur Begleitung des Aktionsplanes für Akzeptanz und gleiche Rechte in Baden-Württemberg. Ähm, im Landesfrauenrat. Ähm, unterrichte für den VSLP in der pädagogischen Hochschule in Karlsruhe Recht und Medizin im Bereich LSBTTQ-Beratung und eben immer wieder auch an der Schule für Gesundheitsberufe der Uni

Ulm, äh, den Bereich, äh, äh, Vielfalt von Geschlecht in der Pflege. Ja. Ich hab' bestimmt trotzdem nicht alles erwischt, aber das war's so ungefähr.

I: Toll! Schlussfrage wär' dann, habt ihr auch Privatleben? Also... Nee...

P1: Äh, nein.

P2: Das fragst du an 'nem Termin, wo wir am Samstag aus 'ner anderen Veranstaltung kommen (lachen).

I: Am Samstag am Feiertag! Auch noch! Ja, stimmt! Ja.

P2: Ja. Manchmal schon.

I: Ist ja auch wichtig, also bisschen, auch bisschen Zeit für sich hat, ja. Ja. Ich bin grad' auch also total in der Promotion und hab' auch zwei Schulen, also zwei Lehrerstellen. Bin in der Uni auch noch und äh, bin dann auch immer froh, wenn ich mal einen freien Tag habe. Gibt es denn irgendwas, was ich vergessen habe, oder, ähm, was euch noch wichtig ist?

P2: (4) Ich weiß nicht. Also jetzt, äh, es hat zwar Berührungspunkte mit dem Themenfeld Schule, aber was mir super wichtig ist dann eben auch vielleicht im Hintergrund Jugendverband, ähm, Einbindung der allgemeinen Jugendarbeit von Jugendgruppen. Ähm, das find' ich super wichtig, äh, wirklich auch zu gucken, was gibt's da vielleicht auch regional vor Ort. Wie kann ich da vielleicht auch irgendwie noch vermitteln, unterstützen und ähm, das auch so 'n bisschen mitzudenken. Das hat sich wirklich vieles getan. Also so in meiner Kindheit hatt' ich noch nicht die Möglichkeit, 'ne, äh, 'ne queere Jugendgruppe oder 'ne Trans-Jugendgruppe aufzusuchen, aber ähm, da auch noch mal mitzu(unv.) die anderen Bereiche der, der Jugendhilfe, der, der, der, der, der, ja, der Jugendhilfsangebote, die noch so 'n bisschen mitzudenken und vielleicht mitzunehmen in dieser, in dieser Gestaltung. Das find' ich immer ganz gut und hab' ich sonst noch was? (5) Ich glaub', generell gibt's einfach zu wenig Ansprechstellen nach wie vor. Also gerade, wenn ich jetzt überleg', äh, auch im TherapeutInnenkontext, das ist richtig schwierig. Also es gibt viel zu wenige, äh, die sich an das Thema rantrauen, die auch wirklich dann begleiten und du musst manchmal ewig suchen im Moment wieder, um jemanden zu finden und ähm, das sind alles so Dinge, wo ich mir wünschen würde, ähm, dass auch die Unterstützung einfach 'ne andere ist und das betrifft auch nicht nur Schule und Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen. Das ist super wichtig, weil's auch 'n zentraler Lebenspunkt der Jugendlichen oft ist, ähm, aber, ähm, das ist generell, glaub' ich, so, dass es immer noch viele Berührungängste und so weiter gibt

und dieser Vernetzungsgedanke spielt dann vielleicht noch 'ne Rolle. Also ich glaub', da haben wir mit unseren Projekten schon sehr viel irgendwie abgedeckt dadurch, dass es das Beratungsprojekt gibt. Ich kenn' viele Jugendliche, äh, aus Beratungssituationen. Ich arbeit' auch immer wieder, äh, mit, äh, KollegInnen in der Kinder-Jugend-Psychiatrie bei uns in der KJP in Ulm zusammen, mit Kinder- und Jugendtherapeutinnen vor Ort. Wir haben einen Arbeitskreis bei uns in Ulm, wo ich alle Kolleginnen, egal ob's jetzt im therapeutischen, medizinischen Kontext bin, auch regelmäßig sehen kann und ähm, das ist da auch einfach so 'n Vernetzungsgedanke und man weiß auch, an wen vermittele ich Personen weiter. Ähm und bei uns hat man so gefühlt so 'n gewisses Rundum-Angebot. Ich hab' sowohl therapeutische Beratung. Ich hab' die Möglichkeit, Fortbildungen, Weiterbildungen in Anspruch zu nehmen. Es gibt die Anbindung an die Gruppenangebote, egal, ob's jetzt im Jugendbereich ist oder im Erwachsenenbereich, ähm und das, das ist für Jugendliche total klasse. Also wenn ich auch, auch sehe, manche kenn' ich aus der Beratung, dann, äh, äh, sieht man sich im, in der Jugendgruppe regelmäßig zu gewissen Sachen. Es gibt Ansprechpersonen, auch was Einrichtungen angeht, die dann wissen, he!, ich kann da, ich kann da welche hinschicken, weil mir klar ist, ich kann im Kontext Schule viele Fragen, viele Dinge, die aufkommen, vielleicht gar nicht beantworten, aber ich hab' die Möglichkeit, hier gibt's Beratungseinrichtungen, hier gibt's Gruppenangebote, äh, hier gibt's andere Dinge, da kann man unterstützen und dieser Vernetzungsgedanke, den fänd' ich noch gut und wichtig.

I: Hmhm. Das war gut. Danke. Okay. Top! Kommt noch was? Kai? Nee. Passt.

P1: Nee.

I: Okay. Nee. Muss auch nicht. Alles gut. Ähm, ja, ich stopp' jetzt auf alle Fälle mal die Aufnahme. Ähm, Moment...

#### **Interview 4: Mutter B eines intergeschlechtlichen Kindes und Lehrkraft 05.05.2021**

I: Gut, wir hatten ja bereits über Email kurz Kontakt und, äh, ich habe Ihnen ein bisschen was über meine Arbeit mitgeteilt. Ähm, nämlich die Arbeit beschäftigt sich mit der Einführung beziehungsweise eher der Sichtbarmachung des dritten Geschlechts an Schulen, allgemein und ganz speziell Schulen auch in Baden-Württemberg. Was verbinden Sie denn als Lehrkraft und als Mutter mit diesem Thema?

- P: Ähm, also im Schulbereich bin ich tatsächlich ehrlich gesagt gar nicht mit dem Thema so in Berührung gekommen. Bevor mein Kind zur Welt gekommen ist, hab' ich mich mit dem Thema gar nicht großartig beschäftigt. Ich hatte mal 'ne Dokumentation darüber gesehen. Ähm, also im ganzen Schulbereich taucht das ja gar nicht auf. Also ich hatte auch Bio-Grundkurs selber früher in der Schule und jetzt unterrichte ich es auch, aber wenn ich jetzt meine Freundinnen fragen würde, die könnten das gar nicht glauben, da hab' ich speziell in der Schule als Schülerin nie was zu dem Thema gemacht. Ja. Also es taucht einfach nicht auf. Weder in der Grundschule noch in der weiterführenden Schule noch irgendwo. Also es wird nicht thematisiert.
- I: Ja.
- P: Und meine Erfahrung ist einfach, wenn, also bei uns ist das so, dass das nicht jeder weiß. Also nur meine engste Familie weiß das und auch sehr enge Freunde, letztendlich weil wir wollen, dass unser Kind das selber entscheidet damit umgehen möchte. Äh, genau. Und ähm...
- I: Hmhm. Ja. Ähm, die, ich nenn's jetzt also Inter-Comingouts, die sind auch ganz oder können ganz schwierig sein in der Schule oder auch im Kindergarten. Grundschule, Kindergarten, weiterführende Schule. Ähm, was erhoffen Sie sich denn jetzt, ähm, ja, Doppelrolle, müssen wir gucken, also erstmal, was ist Ihre Erfahrung auch selbst vielleicht mit, also Lehrkraft mit Comingout-Prozessen von Trans- und Interkindern oder beziehungsweise als Mutter, was erhoffen Sie sich denn von einem Comingout für Ihr Kind?
- P: Also das ist halt die Frage, ob er das halt will oder so. Wenn er das, äh, großartig erzählen will, dann soll er das machen. Wär' wahrscheinlich so 'n Mensch, der da relativ offen irgendwann dafür ist, wenn er das nicht will, ist das auch vollkommen okay. Ich find', da sollte man als Schule oder nicht unbedingt (forcieren). Da sollte man dann auf das Kind halt eingehen und ähm, so pauschalisieren find' ich in dem Bereich immer schwierig, weil ich hab' ja jetzt auch ein paar Leute schon kennengelernt in der Zeit. Das sind nicht mega viele, aber ein paar, und das ist bei jedem ja sehr unterschiedlich ausgeprägt. Sagen wir das mal so. Also bei meinem Kind kann ich nur so viel sagen, dass er halt, ähm, genetisch X Y ist und hormonell auch aussieht, ähm, als wär' er in dem Bereich und das ist halt nicht auffällig außer, dass sein (Genital) anders aussieht. Deshalb gehen die Ärzte auch davon aus, dass er sich (männlich) halt entwickeln wird und auch so fühlen wird. Äh, das weiß ich ja nicht, wie sehr man da dann so 'n

Comingout braucht. Klar. Wenn man jetzt natürlich, ähm, sowohl weibliche und männliche Anteile irgendwie, äh, hat, auch hormonell gesehen oder, da muss man vielleicht da offener mit umgehen. Also jedes Kind individuell tatsächlich entscheiden lassen, wieweit es das halt will. Jetzt bei, äh, unserm Kind, wenn er halt, äh, das möchte, dass das halt angenommen wird einfach, äh, und jetzt wir wollen ihm auch gar nichts so hervorheben als irgendwie was Besonderes, was jetzt irgendwie, auf was man sich da fokussieren muss. Ähm, im Kindergarten wissen das natürlich die Erzieher logischerweise, aber die Eltern der Kinder, mit denen er da spielt, nicht unbedingt, und wenn das mal kommt irgendwie als Thema oder irgendwie 'ne Situation entsteht, dann ist das auch für uns okay, das zu erzählen, ähm, aber dass das einfach akzeptiert wird dann halt im Kindergarten oder später halt auch in der Schule. Ähm, ja. Das wär' natürlich ideal. Und er nicht darauf, äh, reduziert wird auf alle Fälle. Also das find' ich immer schwierig, wenn Leute, egal jetzt, ob auf ihr Geschlecht, ihre Hautfarbe, ihre Größe, Aussehen reduziert werden. Ja.

I: Hmm. Jetzt, genau, sind Sie ja auch noch Lehrerin und haben auch praktische Erfahrungen, äh, wie Schule aufgebaut ist, wie Schule einfach als Organisation funktioniert. Was würden Sie denn sagen in Ihrer Doppelrolle, ähm, was braucht denn Schule, um in der Praxis einfach auch gut mit geschlechtlicher Vielfalt und vor allem dann auch perspektivisch mit, mit Ihrem Kind dann später umgehen zu können?

P: Also als erstes würde ich auf alle Fälle sagen, dass das überhaupt mal in, ja, didaktische Jahresplanung oder Lehrpläne integriert werden sollte als Thema, weil, ähm, ich hab' mich dann auch erstmal damit beschäftigt mit diesen verschiedenen Symptomen oder wie man immer es auch immer nennt, äh, was es alles gibt und so weiter. Äh, ja, und tatsächlich waren das so viele Informationen. Äh und wenn ich jetzt jemanden davon erzähle oder wo ich dann (guten) Freunden davon erzählt habe, dann hab' ich so das Gefühl, ähm und erzähle halt erstmal was und die fallen dann so aus allen Wolken, dass es überhaupt so was gibt oder dass halt, ähm, im Prinzip wir im Embryonalstadium ja eher intergeschlechtlich sind. Die fallen dann fast vom Glauben ab. Ja oder dass es auch Männer gibt, das habe ich von der Selbsthilfegruppe erfahren, der hat (unv.) arbeitet da, der hat dann mit achtzig irgendwie bei 'ner OP festgestellt, dass er Reste von 'ner Gebärmutter hatte irgendwie. Das hat ihn nie großartig beeinflusst, ähm, aber, ja, es ist halt einfach, also einfach mal in die Lehrpläne aufnehmen, natürlich in der Grundschule und dann weiterführenden Schule, ähm, in Biologie halt, dass es halt einfach so was

gibt, dass die Leute wissen, dass es so was gibt vielleicht und woher so was kommt, ähm, und dann ist das ja auch alles, äh, okay und dann, äh, natürlich das Kind letztendlich, äh, begleiten in der Grundschule oder weiterführenden Schule, damit auch gut zurechtzukommen, weil das hängt natürlich auch immer vom jeweiligen Fall ab, wie selbstbewusst ein Kind ist, äh, wie die Eltern damit umgehen, wie die Schule damit umgeht. Ähm, ja...

I: Hmhm, hmhm. Ja. Und ähm, ich mein', die Schulleitung, die hat schon für uns Lehrkräfte, äh, 'ne Sonderrolle, wenn's um Schulentwicklung geht. Äh, setzt vielleicht auch Impulse oder auch keine Impulse. Ähm, wie würden Sie sich so das ideal schulleiterische Handeln bezogen auf das Thema vorstellen oder auch wünschen?

P: Ja, dass die das Ganze natürlich, äh, unterstützen letztendlich, dass das in die Lehrpläne kommt oder nach oben halt weitergeben an die Bezirksregierung, äh, dass das halt wichtig ist, das Ganze zu thematisieren. Ja und ob dann natürlich sich jemand hinstellt und sagt, ich bin halt hier intergeschlechtlich oder ich hab' eine Variante der Geschlechtsentwicklung, wie auch immer man das dann, äh, nennen will. Das ist ja jedem selbst dann überlassen, ne, weil manche fallen vielleicht auch gar nicht großartig auf. Das muss ja dann jeder auch selber wissen, ne. Natürlich wär' 'ne breite Öffentlichkeit ganz gut, ob das so die Eltern natürlich immer so die richtigen Personen für sind, glaub' ich dann eher, ist vielleicht auch zweitrangig. Eher vielleicht dann die Person selber. Ähm, ja. also das müssen die dann halt selber wissen, ob sie das möchte. Es gibt ja welche, die sind relativ klar oder auch echt offen, es gibt ja auch öfters Anfragen von Zeitungen oder so. Ja. Ich finde es, ja, ähm, auch wichtig, die Lehrkräfte zu informieren und, äh, bei Konflikten unterstützen.

I: Hmhm. Ähm, jetzt gab's ja 2019 diesen Beschluss vom Bundesverfassungsgericht, die Forderung nach der Einführung des dritten Geschlechts und ähm, ein paar Monate später kamen dann insgesamt sechs Schulen in Deutschland in der Presse und haben dann ihr schulisches Leitbild, ihr Programm durch die Einführung einer dritten Toilette vorgestellt. Wie sehen Sie, äh, so eine Reaktion oder Entwicklung in den Schulen?

P: Ja, ich bin eher dann in diesem Bereich dafür, wie es so nordische Länder zu machen, ähm, universale Toiletten für alle. Also dass es letztendlich egal ist. Dass es 'ne Toilette für, äh, jeden (im Prinzip ist) und dann gibt es halt alles auch für alle, auch jetzt auch finde ich es schwierig für intergeschlechtliche Menschen, dass sowas an der Tür tatsächlich auch als dritte Toilette tituiert wird. Ähm, ja, viele würden dann auch nicht

in diese Toilette gehen, ja, weil die auch Angst vor der Bloßstellung haben. Ja, die anderen fragen sich ja dann auch, ja, was das soll. Und auch, ich hab' jetzt einige kennengelernt, die dann schon sagen, ich fühl' mich eher als eins von beiden oder ich fühl' mich (definitiv männlich) oder ich fühl' mich definitiv weiblich und die würden dann ja auch in diese Toilette gehen und das ist ja dann auch vollkommen okay. Die müssen ja dann nicht in diese dritte gehen. Also damit würde man das Ganze ja auch 'n bisschen, ja, guck' mal, da geht der jetzt da rein, nicht.

I: Ja, genau.

P: Also wenn jetzt 'n Kind das nicht so öffentlich sagen will, ist das ja da im Prinzip schon dann, äh, ja, ein Outing, aber das ist dann auf alle Fälle auffällig. Und sowas wird auch oft dann als Mobbinggrund genommen. Also ich würd' 'ne Toilette einfach für alle machen. Also ist doch okay.

I: Hmhm. Ja. Ähm, die Lehrkräfte, die sind ja, also die Arbeit, die wir machen als Lehrer und Lehrerinnen, die ist ganz wichtig, weil wir ganz, also einfach auch erzieherisch arbeiten und einen Kontakt mit den Schülern und Schülerinnen aufbauen. Wie beurteilen Sie denn die Rolle von Lehrkräften allgemein, wenn's um dieses Thema und um den Umgang mit Interkindern geht?

P: Ja, wichtig ist natürlich, dass die Lehrkräfte auch die Kinder dann unterstützen, wenn sie das dann, äh, wissen, glaub' ich, dass sie über das Thema vielleicht auch mal 'ne Fortbildung gemacht haben. Also ich glaub' müssen alle auch offen sein, und, ja, wissen, dass es sowas gibt. Also dass die da erstmal, dass es da Fortbildungen gibt, dass die wissen, dass es so was gibt. Die meisten würden das, glaub' ich, dann auch mit, ähm, Transsexualität verwechseln. Also das passiert ja, glaub' ich, auch ganz oft. Ähm, genau. Und dann die Kinder letztendlich, ähm, begleiten, dass das vollkommen in Ordnung ist und normal.

I: Ja. Ja, ist schon so der Wunsch, ich glaub', auch von den Kindern, der Wunsch einfach nach Normalität, also jetzt keine, keine Sonderrolle einzunehmen. Ähm, wie würden Sie jetzt im Nachhinein, das würde mich auch interessieren, jetzt haben Sie sich ja auch selber auch persönlich quasi damit auch befassen müssen mit dieser Thematik. Gestalten Sie jetzt Ihren Unterricht anders als davor?

P: Schwierig. Ich glaub' tatsächlich nicht. Also ich hab' Englisch, Wirtschaft, Politik. In Politik könnte man also dieses Thema rein theoretisch thematisieren, aber im Moment

gar nicht. Es bietet sich gerade nicht an, nee. Also ich hab'... Aber ich bin auch sonst immer auf Vielfalt eingegangen oder habe irgendwie nie nach Kategorien eingeteilt.

I: Ja. Stimmt. Dann ist der, dann ist der Sprung nicht so groß. Es gibt schon Lehrkräfte oder Kolleginnen und Kollegen, äh, die unterrichten sehr binär. Das hab' ich schon gesehen bei Hospitationen und ich glaub', da wär' dann der, der Sprung oder, äh, ja, die Brille, die man aufsetzt und der, die Unterrichtsänderung dann schon 'n bisschen extremer, aber wenn Sie sagen, das war so nie 'n Thema, dann, äh, vielleicht...

P: Gar nicht! Ich sehe das immer so... Also letztendlich hab' ich ja die Person vor mir. Dann ist es dann egal, ob's jetzt Tim oder Sandra oder wer auch immer ist und so Sportunterricht ist das bestimmt mehr Thema. Gerade Sportlehrer müssen's natürlich zusammen klären, wie geh' ich jetzt oder wir jetzt damit um, weil im Sportunterricht sieht man das ja direkt, wie das so wird. Oder Schwimmunterricht oder so was dann. Äh, wie geht man, äh, damit um. Das ist ja dann wirklich dann auch die Frage, wie die Schule als Ganzes damit umgehen soll. Also wir kennen auch andere Eltern, die da zum Beispiel ganz offen mit umgehen, wo das halt jeder weiß. Ähm, kann man auch machen. Ähm, dann hat natürlich das Kind letztendlich nicht die Möglichkeit zu sagen, ich will das eigentlich irgendwie mit mir ausmachen. Das ist halt immer so, man muss das halt so 'n bisschen abwägen, ähm, wie man das halt so am besten gestaltet. Ich glaube, es gibt kein richtig und falsch.

I: Ja. Ist auch ganz, ganz vielfältig und Kinder sind auch so unterschiedlich schon seelisch und äh, ich glaub'...

P: Ja und ich glaube, es kommt auch so 'n bisschen drauf an, wie tatsächlich die Ausprägung ist. Ja. Also wenn einer jetzt X Y wäre und wäre irgendwie ganz weiblich oder so, dann würd' ich, oder hätte irgendwann innere weibliche Organe, dann würd' ich das vielleicht anders handhaben. Ja. Aber da bei [REDACTED] da das bei ihm relativ in eine Richtung zeigt und wir uns, zum Beispiel haben wir uns auch gedacht, [REDACTED] [REDACTED] was sagen wir dann? Sagen wir dann er, sagen wir sie oder was sagen wir denn dann den Leuten, weil dann hätte man ja auch komplett offen damit umgehen müssen, weil die andern Leute ja dann verständlicherweise irgendwie fragen, was sagt man jetzt. Er, sie, es, kann man schlecht sagen. Und ähm, mal gucken, aber wir sind da immer dann natürlich bereit, wenn wir dann merken, das ist irgendwie nicht die richtige Richtung für ihn, dass wir das dann auch ändern können.

- I: Ja, verstehe. Ähm, die Schule als Organisation, die kennen wir beide zur Genüge. Sie ist sehr hierarchisch strukturiert, hat ganz klare Strukturen, äh, Formulare, Anmeldungen, das ist alles schon sehr stringent und äh, ja, einheitlich. Was wäre Ihrer Ansicht nach wichtig, auch mal was an der Organisation zu entwickeln oder zu verändern, um diesen Kindern, ähm, die sich dann wirklich für ein drittes, also für divers entscheiden, um denen gerecht werden zu können?
- P: Gut. Ich denke, ja, so Vertrauenslehrkräfte oder auch so eine Art Steuergruppe mal einzuberufen. Das ist ja auch 'ne Stimme irgendwo in irgend'nem Organ vielleicht in der Schule letztendlich, könnt' ich mir vorstellen. Da habe ich letztens drüber nachgedacht, wo ich früher nie drüber nachgedacht hab'. Dann (Klassenbuch halt) Ja, da trägt man natürlich die Namen ein und da steht ja männlich und weiblich und was kreuzt man dann dort an? Was kreuzt bei so einem Punkt an. Also wenn sich ein Kind da männlich oder weiblich fühlt, da ist das Ok, ne, aber macht man 'n Kreuz dazwischen oder eigentlich müsste man das dann ja letztendlich, ähm, erweitern, ne, aber auch da natürlich mit Wunsch, äh, des Kindes logischerweise.
- I: Hmhm. Ja stimmt.
- P: Ja, dass das halt in den verschiedenen Positionen vielleicht irgendwie wahrgenommen wird. Es wird ja auch Lehrkräfte geben, die vielleicht, äh, inter sind, aber ob die auch damit so dann offen umgehen ist letztendlich 'ne Frage. Und wie gesagt, ich find' das immer schwierig, wenn man, wenn man nur da drauf reduziert wird. Es gibt halt auch Leute, die da nicht drauf reduziert werden wollen, also wenn ich das jetzt wäre oder mich da in die Rolle reinversetzen müsste, vielleicht würde ich damit offen umgehen, aber auf gar keinen Fall möchte ich da drauf reduziert werden. Es ist ja auch körperlich und privat.
- I: Hmhm, hmhm. Ja. Ja. Es gibt schon...
- P: Es gibt vielleicht auch welche, die sagen, die das extrem hervorheben, ne. Das wird's wahrscheinlich auch geben, aber das ist halt immer riskant und eher selten.
- I: Ja, ja. Genau. Also ich hab' jetzt auch, äh, einen Interviewpartner gehabt. Der ist damit ganz, ganz offen umgegangen, aber er hat schon auch gesagt, ähm, das ist nicht die Regel. Also es ist eigentlich eher selten im schulischen Bereich.
- P: Man gibt ja auch echt viel von sich Preis, was andere Menschen ja auch nicht so zum Thema machen. Ja.
- I: Genau.

- P: Ja, aber ich persönlich kenne auch, also ich kannte vorher niemanden. Ne, vielleicht schon, aber nicht wissentlich, ja. Aber wär' mir ja letztendlich auch egal.
- I: Ähm, nehmen Sie so Angebote wahr, ähm, so, gibt's ja so Selbsthilfegruppen oder so Informationsveranstaltungen. Da gibt's ja solche Vereine, äh, die da auch, ähm, für Gespräche offen sind.
- P: Ähm, meinen Sie jetzt so Selbsthilfegruppen intergeschlechtliche?
- I: Genau.
- P: Also darüber bin ich ja eigentlich auf Sie aufmerksam geworden letztendlich, weil es da ja, äh, also ich mache viele Sachen, aber, ähm, da haben wir einmal im Monat, äh, halt als Eltern, äh, ein Treffen und ich weiß, dass es dort auch Jugendliche gibt. Ob die sich jetzt regelmäßig treffen, das weiß ich nicht. Ich weiß, dass es auch vor Corona, äh, es, äh, Treffen irgendwie so, äh, persönlich gab halt zwischen den Eltern und auch mit den Kindern und so halt in [REDACTED] oder wo auch immer man sich austauscht, äh, über, äh, das Thema. Genau. Und da gibt's ja dann auch so 'ne (Peer)-Beratung. An der hab' ich beziehungsweise mein Mann und ich, äh, mal teilgenommen und so sind wir halt da drauf aufmerksam geworden, weil ja bei uns so das selten ist. Das gab's halt mal oder gibt's von der Uniklinik [REDACTED], bei der wir halt auch manchmal sind einmal im Jahr und den Vorschlag, dass, äh, da eine OP halt gemacht werden könnte. Wenn man das wollte, könnte man das machen und ähm, da war so 'n bisschen das Thema. Genauso sind wir da drauf aufmerksam geworden, aber die OP ist auch 'n Thema. Da hat jeder ja 'ne andere Meinung zu und ich denke, das muss individuell entschieden werden.
- I: Jaja. Klar. Ja. Genau. Da so einheitlich Kochrezepte, die gibt's da nicht. Nee. Ist auch...
- P: Na, ich würd' ja mal super gern jemand kennenlernen, die so 'nen ähnlichen Fall hätte wie [REDACTED]
- I: Also es ist sowieso sehr schwierig, das hab' ich jetzt auch gemerkt bei der Recherche, ähm, Menschen, also mehrere Menschen, äh, zu kontaktieren oder einfach das, so Kontakte zu knüpfen, weil's einfach immer noch so 'n Nischenthema ist. Ja, man muss wirklich ganz arg gezielt suchen und äh, der kennt den und der und dann kommt man dann schon auf Kontakte, aber es ist sehr schwierig durch das, dass es immer noch so 'n bisschen, ja, versteckt ist als Tabu. Es sind nicht viele und diejenigen, die es, äh, vielleicht betrifft, die wollen manchmal auch gar nicht reden. Also die haben da keinen Bedarf oder keine Motivation. Von dem her, ja. Genau. Ähm, jetzt hab' ich mir noch die Frage gestellt, ähm, woran denken Sie, also es gibt ja gerade im Süden Deutschlands,

ähm, da hat man das Gefühl, die Schulentwicklung kommt in dieser Richtung nicht so richtig voran, ähm, wie Sie sagen und da gibt's ja, zwei Ankreuzoptionen oder, oder man thematisiert's gar nicht in den Lehrplänen. Es fällt einfach raus, wird auch nicht unterrichtet. Was glauben Sie, was sind denn so Ursachen für, äh, diese, ja, was sind denn so Hindernisse für den Mangel an Entwicklung in dem Bereich?

P: Ja, wahrscheinlich die Vergangenheit. Letztendlich dass man in der Vergangenheit einfach bei 'nem Kind, wo das so war, also ich würd' behaupten, selbst in meinem, in dem Jahrzehnt, wo ich geboren war, ich bin 1987 geboren, äh, wenn da so 'n Kind auf die Welt gekommen ist, würd' ich behaupten, wurde das dann totgeschwiegen und entweder umoperiert und dann in dem entsprechenden Geschlecht, wo man dann sich für entschieden hat. Ja. Der einzige bekannte Fall ist, äh, den ich auch kannte durch so 'nen Film, den hatt' ich mir mal angeguckt vor kurzem, ist ja dieser Skifahrer, der österreichische Skifahrer, ja. Ähm, aber sonst ist das ja überhaupt nicht, äh, thematisiert, sondern eben einfach verschwiegen worden, ne. Und wenn natürlich, je mehr Leute damit natürlich eigentlich offen umgehen, wenn das dann in Lehrplänen, äh, zu finden ist, wenn Menschen wissen, dass es halt so was gibt und vielleicht auch jemanden kennen, äh, dann ist das ja schon mal da, aber so lange, es gibt ja viele Leute, die da sehr versteckt leben, also die da auch sehr zurückhaltend, äh, mit umgehen, ne, weil man ja nie so weiß, wie, äh, reagieren jetzt die Leute oder (geht's auch) jemanden was an, weil es ist ja nicht über mich, sondern ich entscheide dann ja für mein Kind und ähm, wenn man erwachsen ist, kann man das letztendlich entscheiden, wie man damit umgeht, aber wenn die Eltern das dann schon für einen bestimmt haben, ist es halt schwierig, da wieder von abzukommen, aber halt das ist wahrscheinlich die Ursache, weshalb in der Vergangenheit das dann auch totgeschwiegen wurde.

I: Hmhm, hmhm. Ja.

P: Also zum Beispiel meine Eltern, als ich denen das erzählt habe, ähm, haben sie sich da erstmal drüber informiert. Die kannten da auch niemanden oder wussten gar nicht, dass es so was, äh, gibt. Ich denke auch nicht, dass das am Bildungsniveau oder so was liegt, sondern einfach, weil man da niemanden kennt, der damit offen mit umgeht. Also hier zum Beispiel, wo ich jetzt wohne, da hab' ich auch noch nie jemanden getroffen. Ich hab' einen Schüler gehabt, wo ich so die Vermutung hatte, was das sein könnte, äh, aber ich war mir nicht ganz sicher, aber dann fragt man ja auch nicht.

- I: Ja. Ähm, meist, also ich hab' so das Gefühl, als Lehrkraft fällt das eher auf, wenn's um Trans-Comingouts geht, weil da natürlich auch die Namens- und die Pronomensänderung damit einhergeht und dann ist man ja sowieso gezwungen zu, äh, reagieren, also als Lehrkraft sowieso und ähm, dann als Schulleitung letzten Endes auch, weil ja der ganze, äh, Anmeldeprozess mit Namen und Zeugnis, ähm, von oben quasi geregelt wird und da fällt das...
- P: Genau. Das hatt' ich auch schon paar Mal. Also das hatt' ich schon, äh, als Thema unterrichtet und auch in der Schule hatt' ich das 'n paar Mal oder auch jetzt hier hab' ich, ähm, 'nen Schüler. Die Klasse geht damit aber eigentlich ganz offen um. Also die Schülerin hat das halt gesagt. Sie wollte kurz was thematisieren. Das war ziemlich in der ersten Stunde. Also ja und ähm, sie sah halt von ihrer Figur her eher aus halt weiblich, weil sie ja klein war und schwächig. Sie war aber bubenhaft eher wie so 'n Kurzhaarschnitt, so eher wie 'n Junge und sagte dann halt, dass sie sich eher als Junge fühlt und auch in die Richtung gehen will und sich umoperieren lassen will und so weiter und dann hat sie mir den Namen gesagt, wie sie dann gerne genannt werden will. Das hab' ich dann aufgeschrieben. Das war halt noch nicht offiziell. Was dann natürlich immer schwierig ist, ist dieses, auf dem Zeugnis steht dann logischerweise noch der alte Name, weil das ja erst dann gilt, wenn das komplett durch ist und das ist ja ein längeres Verfahren. Also von daher ist das halt eher offensichtlich, weil zum Beispiel auch viele Jugendliche, die ich jetzt kennengelernt hab', die dann X Y sind, aber halt eigentlich so vom Äußerlichen komplett weiblich. Die sehen auch so aus wie Mädchen. Wenn mir das einer gesagt hätte, hätt' ich gesagt, äh, nee. Ich hätt's nicht gedacht und ähm, gut, bei Jungs fällt das nicht so richtig auf. Bei dem [REDACTED] also wird das dann wahrscheinlich irgendwann schon, äh, auffallen früher oder später, ähm, ja, aber sonst wahrscheinlich eher nicht. Reden sollte man auch dann mit Sportlehrer (unv.).
- I: Ja. Ist ja auch, also grad'... Ich kenn' ja auch Sportkolleginnen und Kollegen. Die haben ja auch so Bewertungsraster, was müssen die Jungs können, was müssen die Mädchen können. Also wie schnell muss 'n Mädchen laufen, wie schnell 'n Junge. Ähm, also da ist natürlich... Da sind die Sportkollegen schon gefragt, da zu reagieren und da 'n differenziertes Bewertungssystem irgendwie, äh, ja, zu erarbeiten. Das ist schon, schon spannend in dem Fach, ja. Hmhm.
- P: In andern Fächern ist das eher weniger problematisch. Also das Thema kann man logischerweise machen, aber auch da ist es nicht in irgendso 'nem Lehrplan drin. Ähm,

naja gut. Ähm, das könnte man irgendwann definitiv machen, aber auch da, wenn man dann selbst betroffen ist, ist es dann immer schwierig. Auch im Unterricht, äh, also wenn's nicht zu radikal rüber kommt kann man das thematisieren. Ähm, ja, (das ist dann schwierig), wenn man dann selber betroffen ist, sich dann, glaub' ich, nichts anmerken zu lassen. Ich möchte nicht, wie gesagt, dass ich für mein Kind ein Outing mache.

I: Ähm, noch 'ne Frage zu Ihrem Fallbeispiel, äh, mit dem Transkind. Ähm, das war dann der Ruf- und Wunschname, aber, äh, rechtlich war, also verwaltungsrechtlich war noch nichts geändert. Wie waren denn die Reaktionen da an Ihrer Schule auf jetzt die besagte Person?

P: Gut. Ich unterrichte ja Schüler über sechzehn. Also Berufsschüler. Also Heranwachsende und die haben das als, ja, okay. Ist halt so. Äh, ja. Die war auch vollkommen integriert, er war ja da ziemlich selbstbewusst und dann muss man das natürlich dann akzeptieren und respektieren. Ähm, das kommt auch da dann immer drauf an, wie wohnt man halt, äh, wie sehen die Leute das da so. Äh, in Großstädten oder auch gerade Köln, Berlin da kennt man einiges. Auf dem Land ist das glaub' ich schwieriger.

I: Ja. Das, äh, also der Standort der Schule spielt schon sehr mit rein, wenn wir jetzt an den ländlichen Raum irgendwie im tiefsten Bayern denken und dann eben mit Köln vergleichen. Das schon andere Ausgangsbedingungen. Ja.

P: Ja. Ich hab' auch mal so 'ne Dokumentation über 'n Interkind gesehen, (unv.) kennengelernt hab', (unv.) da kenn' ich aus Rotterdam 'ne Familie und ähm, die haben sich halt da auch, glaub' ich, auch ganz normal selbstbewusst dann, äh, vor die Klasse irgendwie gestellt und das halt einfach gesagt hat und in Rotterdam auch einfach hingenommen. Aber es kann natürlich auch anders sein. Wie reagiert man dann, wenn es halt anders ist, dass es vielleicht auch Menschen gibt, die da irgendwie anders sind in Deutschland und äh, kommt natürlich auch immer auf den kulturellen Hintergrund 'n bisschen an. Das ist natürlich dann auch immer so 'ne, äh, so 'ne Thematik, denk' ich. Ähm, ja. Oder halt auch Generation, ne.

I: Stimmt.

P: (unv.) Generation (unv.).

I: Ja. Stimmt. Ähm, gibt's irgendeinen Aspekt jetzt bei dem Thema Schule und drittes Geschlecht, ähm, was jetzt zum Beispiel nicht thematisiert wurde in meinem Fragebogen, was Ihnen aber jetzt als Mutter und als Lehrkraft noch wichtig wär'?

- P: (4) Wie gesagt, ich (find') das Fach Sport wichtig, auch mit anderen Fächern zusammen natürlich, aber in Sport ist doch natürlich dann bei der Bewertung schon, äh, ja, schwierig oder kann schwierig sein. Klassenfahrten und so vielleicht noch.
- I: Hmm. Ja gut. Wenn man, äh, quasi nicht, nicht geoutet ist, äh, das ist klar, dann rutscht man dann ja in die Kategorie der Identität, indem man, oder in der Geschlechtsidentität in der Rolle, indem man halt, äh, ja, die man sich, für die man sich entschieden hat. Jetzt schwierig wird es wirklich, wenn, wenn das Kind wirklich divers ist, ja. Dann... Hmm.
- P: Die Frage ist ja auch, wie man damit umgeht. Da gibt's ja auch gar keine Handhabung von oben. Es gibt keine Regelung und nicht viele haben sich nach der Einführung divers eintragen lassen, ja.
- I: Hmm, hmm. Ja. Und die Zahlen seien relativ gering, hab' ich gelesen. Ich glaub', das war die Süddeutsche Zeitung, allgemein relativ gering, und man hatte sich eigentlich, äh, gedacht, mehr würden den diversen Eintrag nehmen statistisch, aber das war dann, ist nicht eingetreten.
- P: Ja. Also bei unserm Kind, wir haben auch nicht divers gewählt, ähm, weil auch das, finden wir, soll er für sich selbst entscheiden oder eben gar nichts eintragen lassen, aber dass das sehr schwierig ist mit diesen ganzen Dokumenten, die man da hat, ist auch klar. Dann hab' ich, haben wir uns gedacht, wenn wir da jetzt nichts eintragen, dann hat unser Kind Nachteile und dann irgendwann auch wegen amtlichen Dokumenten uns so. (unv.). Also ich bin da ja auch für, dass es vielleicht für alle, aber auch in der Schule ist es ja so, da werden ja Statistiken gemacht und da gibt's ja auch männlich weiblich. Ich weiß nicht, ob's da divers gibt. Weiß ich jetzt nicht. Also da müsste da ja rein theoretisch dann auch ergänzt werden, ähm, aber auch da gibt's ja ganz viele Kinder, die sehen sich vielleicht als männlich und weiblich, sind vielleicht auch eingetragen. Die fallen dann ja auch durch die Statistik oder.
- I: Ja.
- P: Und ich glaube, dass es tatsächlich mehr sind, als man denkt. Kommt drauf an, was man alles dazuzählt.
- I: Das stimmt. Ja. Genau.
- P: Und die Meinungen sind halt auch sehr unterschiedlich, die Meinungen auch bei Ärzten.
- I: Okay. Spannend. Ähm, also da klaffen die auch richtig auseinander oder? Selbst bei Ärzten.

- P: Ähm, na, als unser Kind geboren wurde, also [REDACTED]  
[REDACTED] wie auch immer und äh, auf alle Fälle dann der Kinderarzt, der leitende, [REDACTED] Ja. Also und ähm, weil so leichte Formen zählen ja auch zum Beispiel gar nicht dazu. Ja und 'ne anderer Ärztin hat dann gesagt, nee, das muss operiert werden und so, aber gut, das ist halt eine andere Thematik. Wie geht man mit ähm, Eltern um. Wie (unv.) aber es gibt ja auch welche, die (unv.) die haben das erst nach zwei drei Jahren erfahren, ja, und dann haben die schon 'nen Namen gewählt und so weiter und dann ist es eher wahrscheinlich, dass es auffällt. Und das ist so... Da gibt's auch nicht einen perfekten Weg. Aber ich find' das eigentlich mega spannend.
- I: Ja. Es ist schon, also ich find' auch, als ich mich damit beschäftigt habe, es ist einfach auch spannend, auch dem Menschen dann selber zu begegnen.
- P: Ja, okay. Als Lehrer muss man natürlich auch wissen, wie reagiert man jetzt. Ich glaub' eher, dass vielleicht sogar manche Eltern noch eher das Problem sein könnten als die Kinder vielleicht. Ähm, aber kommt halt dann immer drauf an, ne, (unv.).
- I: Hmhm. Ja...
- P: Ich glaub', man muss einfach informieren, ja. Also dann schon allein, wenn man sagt, dass alle eigentlich zunächst androgyn sind und sich erst später in die eine oder andere Richtung entwickeln, dass dann in diesem Prozess irgendwas, aus welchen Gründen auch immer, schiefgeht, ähm, das ist ja dann einfach nur ganz natürlich. Also bei uns zum Beispiel wissen wir, warum, und bei den meisten ist es auch da, glaub' ich, auch so, dass die nicht wissen warum. Manche schon, andere nicht.
- I: Hmhm. Ja.
- P: Aber das Wichtigste, find' ich, ist definitiv, dass alle informiert sind, weil das geht nur über Information. Auch das Thema kindgerecht wahrscheinlich schon in der Grundschule und dann halt weiter zu behandeln. Auch schon im Kindergarten gibt es Bücher, die eine Mutter halt, ähm, erstellt hat in die Richtung, weil auch so fallen dann ja einige aus allen Wolken und dann fängt man da auch erstmal an zu erklären und ist in einer blöden Situation.
- I: Ja.
- P: (unv.) also...
- I: Ja. Informieren. Genau. Unterrichtsmaterial. Hmhm. Ja.

- P: Also man muss da natürlich nicht jemand bloßstellen und sagen, das ist jetzt der und der oder die und die, aber dass es das gibt halt, ne. Und wer damit offen umgehen will, will damit offen umgehen und wer nicht, dann halt nicht.
- I: Hmm. Ja, das ist wichtig. Information. Genau. Ähm, jetzt sind wir eigentlich auch schon so am Ende. Mir war der Einblick wichtig, weil Sie haben die Doppelrolle, äh und das ist so spannend. Also als Pädagogin oder als Mutter, da hat man einfach, ja, quasi noch mal 'ne andere Brille auf die Thematik und die, das ist mir wichtig grad' jetzt auch, äh, zu sehen oder dass Sie gesagt haben, es gibt keinen idealen Weg. Äh, man muss immer gucken, äh, wie, ja, wie sieht die Biographie des Kindes aus. Wie ist das Kind und äh, was, was braucht es und was ist eigentlich auch gut so im Umfeld. So ganz individuell vorzugehen. Ja. War mir wichtig. Genau. Ja. Wenn's von Ihrer Seite nichts mehr gibt zu keinem Aspekt oder, ähm, irgendwas, was in der Schule noch von Bedeutung oder was für Sie wichtig wäre, hm, für Ihr Kind, aber ich glaub', jetzt haben wir schon relativ viel, viel gesammelt.
- P: Ja auch so als Beratungslehrer natürlich. Es gibt ja an jeder Schule Beratungslehrer, dass die natürlich auch Fortbildung da drin haben, dass die das Kind dann auch, ähm, beraten können gegebenenfalls oder die Eltern beraten können, dass die darüber Bescheid wissen oder da jetzt 'nen Ansprechpartner haben.
- I: Ja, stimmt. So Vertrauens,- Beratungslehrer. So 'ne Funktion.
- P: Ja.

**Interview 5: Inter\* Person und aktiv in Intergeschlechtliche Menschen e.V.  
(Charlie Wunn) 03.05.2021**

I: Ich grüße Sie recht herzlich und bedanke mich vielmals für Ihre Bereitschaft, ähm, mit mir ein Interview zu führen. Ähm, und zwar ich erzähl' Ihnen bisschen was zu meiner Arbeit. Äh, die beschäftigt sich, wie ich schon gesagt hab', mit der Einführung, so heißt es ja, in der Schulentwicklung, ähm, des dritten Geschlechts an Schulen. Ich würd' aber gern eher von der Sichtbarmachung des dritten Geschlechts, auch wenn das als Kategorie begriffen wird, äh, bezeichnen, obwohl da eigentlich geschlechtliche Vielfalt oder vielfältige Geschlechtsidentitäten mit dazugehören. Äh, was verbinden Sie allgemein mit diesem Vorhaben, mit diesem Thema?

P: Ähm, also ich bin tatsächlich erst noch nicht so ganz überzeugt von der Wortwahl drittes Geschlecht, also drittes Geschlecht an Schulen sichtbar machen, weil, äh, man muss da meiner Meinung nach auf jeden Fall noch mal differenzieren zwischen, äh, Geschlechtsidentität und äh, der Körperlichkeit. Also nicht binärer Geschlechtsidentität bei Schülerinnen und Schülern, was ja auch super wichtig ist und gleichzeitig eben auch Aufklärung über das ganze Thema Intergeschlechtlichkeit. Also über, äh, diverse Körper beziehungsweise von der Norm abweichende Körper, die ja auch in Schulen stattfinden, wo, äh, Schülerinnen und Schüler eben an Schulen, äh, sind und dann im Biounterricht sitzen und sich überhaupt nicht (unv.) wohlfühlen, weil eben, ja, das alles sehr binär gedacht ist, äh, die Schaubilder sich seit fünfzig Jahren nicht verändert haben und äh, nach wie vor gesagt wird, dass eben dann, äh, Mann 'n XY-Chromosomensatz hat und 'ne Frau einen XX-Chromosomensatz und äh, dann kann's natürlich sein, dass Schülerinnen so wie ich, äh, dann im Unterricht sitzen, wissen, dass sie 'n XY-Chromosomensatz haben, aber weiblich aussehen und sich dann fragen, okay, welcher Teil von Freak bin ich denn jetzt. Äh, also das ist genau das, was ich mit dem Thema drittes Geschlecht und Schule verbinde, äh, nämlich, dass, ähm, sowohl Intergeschlechtlichkeit als Körperlichkeit als auch nichtbinäre Geschlechtsidentitäten im Schulalltag sehr, äh, unsichtbar gemacht werden. Ähm, meine Schulzeit ist jetzt allerdings auch schon zehn Jahre her und in einigen Teilen von Deutschland hat sich da schon 'n bisschen was getan, aber natürlich nicht in der breiten Fläche, natürlich nicht an der Masse der Schulen, sondern das sind immer nur einzelne Schulen, die irgendwie das Thema, ähm, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt dann aufgreifen und in diesem Bereich dann auch zum Thema Intergeschlechtlichkeit was sagen. Ähm, genau, das

muss natürlich geändert werden, weil prinzipiell kann eben an jeder Schule, äh, in jeder Klasse 'n intergeschlechtliches Kind sitzen oder 'n Kind mit 'ner nichtbinären Geschlechtsidentität und auch diese Kinder haben 'n Recht darauf, in der Schule wahrgenommen zu werden und äh, vorurteilsfrei durch LehrerInnen und KlassenkameradInnen eben behandelt zu werden und ja... Also kurze Zusammenfassung. Ich verbinde mit dem Thema drittes Geschlecht an Schulen meine eigene Biographie.

I: Hmm, hmm. Danke für die Offenheit. Äh, gut auf den, auf den Punkt gebracht. Äh, ich bleib' mal bei diesem persönlichen Element dran. Mich interessiert ganz besonders, es gibt, ähm, SchülerInnen, die, äh, ganz, ja, verdeckt durch ihren Schulalltag gehen, also nicht sichtbar sind als, äh, Interkinder und Jugendliche oder Trans oder je nachdem, nicht binäre Kinder und Jugendliche. Es gibt aber auch SchülerInnen, die sich ganz bewusst outen und sagen, ja, ich bin Inter, ja, ich bin Trans oder ich bin, wie auch immer, nichtbinär. Ähm, wie auf, jetzt von der persönlichen Erfahrung gestalten sich denn diese Comingout-Prozesse in Schulen also sowohl innerlich als auch äußerlich?

P: Ähm, also ich war zu meiner Schulzeit, äh, nicht geoutet, weil ich überhaupt nicht gewusst hätte, wie ich das Thema ansprechen soll, äh, weil ich in Schulbüchern nicht vorkam und zum Zeitpunkt, als ich in der Schule war, gab's auch, äh, noch nicht wirklich 'nen Begriff dafür, was ich war. Ich wusste eben, dass mein Körper anders ist. Ähm, mir wurde aber auch, äh, gleichzeitig durch, äh, ÄrztInnen und äh, die Gesellschaft eher suggeriert, dass es eher was ist, worüber man nicht spricht. Das heißt, das war sehr stigmatisiert und äh, dann hab' ich natürlich dementsprechend so als es, also bei mir kam's dann in der zwölften Klasse im Biunterricht mal zur Sprache, dass es eben schon so was wie Intergeschlechtlichkeit gibt, das ist natürlich viel zu spät, aber auch zu diesem Zeitpunkt hab' ich mich dann nicht getraut zu sagen, ja, ich bin, äh, inter und ich sitze hier unter euch und ihr habt mich bisher noch nicht erkannt so. Ähm, ich weiß aber auch von Fällen, die sehr offen mit dem Thema umgegangen sind in ihrer Schule und die damit eben, äh, super klarkommen, wo die Schule Bescheid weiß, ähm, und je jünger die Leute sind, desto besser isses natürlich quasi, weil dann einfach diese Stigmatisierung in den Köpfen bei den andern MitschülerInnen noch nicht so groß ist und sie dann auch eher noch offen sind für, ähm, naja, von der Norm abweichende Körperlichkeiten und auch Geschlechtsidentitäten. Ähm, ich hab' für mich eben diesen Weg gewählt, dass ich das nicht sage, weil es für mich damals einfacher, äh, ja,

erschienen ist, und ähm, ich, ich hab' halt auch 'n sehr gutes Passing als Frau quasi, musste mich auch nie groß erklären, äh, hab' aber dennoch auch die Frage, ja, wie sieht 'n das aus bei dir mit der Periode, äh, geantwortet, ja, hab' ich schon, obwohl ich sie halt nicht habe. Ähm, einfach, weil ich nicht gewusst hätte, wie ich das erklären soll und äh, wenn das eben in, in der Schule thematisiert worden wäre, wenn man da irgendwie empowert worden wäre, wenn irgendwie das tatsächlich 'n Thema in der Klasse gewesen wäre, wenn's vielleicht auch, ähm, bauliche Maßnahmen wie Toiletten oder so gegeben hätte, dann wär' mir das auf jeden Fall viel einfacher gefallen, äh, da auch, ähm, ja, meinen Mitschülerinnen eben auch gegenüber offen zu sein und äh, dass denen, ja, natürlich vorurteilsfrei erklären zu können und so, ähm, aber da gab's halt keine, also die... Ja. Es gab da keine Möglichkeit, das irgendwie so zu erklären.

I: Hmm. Ja. Ähm, was würden Sie in Retrospektive denn sagen, äh, oder perspektivisch gedacht, was braucht denn Schule, um wirklich aktiv oder proaktiv mit so geschlechtlicher Vielfalt umgehen zu können?

P: Ähm, es braucht natürlich 'nen, ähm, 'n sensibles Umfeld. Also auch natürlich Lehrerinnen und Lehrer müssen, äh, auch erstmal wissen, dass es so was wie Intergeschlechtlichkeit gibt, dass es, ähm, Geschlechtsidentitäten gibt, die jenseits von männlich und weiblich liegen, ähm, weil wenn die Lehrerinnen und Lehrer das nicht wissen, können die natürlich auch mit, ähm, mit intergeschlechtlichen Kindern überhaupt nicht umgehen so, weil, wenn ich nicht, wenn ich als Lehrer nicht weiß, äh, was es ist, dann weiß ich natürlich auch nicht, wie ich darüber unterrichten soll. Ähm, dann weiß ich auch nicht, wenn, äh, beispielsweise 'ne Mutter oder 'm Vater oder 'ne Familie eben vor mir stehen, die eingeschult werden und die dann sagen, ja, unser Kind hat 'ne Variante der Geschlechtsentwicklung und wir gehen damit offen um, äh, wenn dann die Lehrerin oder der Lehrer erstmal fragen muss, ja, was ist 'n das überhaupt. Das ist natürlich, ähm, sehr schwierig. Äh, gleichzeitig müssen natürlich auch die Rahmenbedingungen an Schulen so sein, dass sich intergeschlechtliche Kinder und Kinder mit 'ner, äh, nicht binären Geschlechtsidentität da wohlfühlen. Also es gibt ja jetzt seit Ende 2018 die Möglichkeit, zwischen vier verschiedenen Personenstandseinträgen auszuwählen. Also männlich, weiblich, divers und offen. Diese ganzen Möglichkeiten müssen natürlich bei den Anmeldeformularen in der Schule eben auch, äh, beachtet werden oder es muss sich dazu entschieden werden, dass man halt einfach gar kein Geschlechtseintrag abfragt, was ja auch 'ne Möglichkeit ist,

äh, aber es bringt natürlich nichts, wenn, äh, ich als Schule sage, ich bin irgendwie sensibel im Umgang mit, äh, sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und dann hab' ich 'n Formular, auf dem sich meine SchülerInnen eben nur als männlich oder weiblich identifizieren können, äh, zumal es ja, wie gesagt, eben das Personenstandsgesetz gibt und da müssen dann jetzt halt auch mal alle Formulare langsam angepasst werden. Also da ist irgendwie Schonfrist, äh, ist eben auch mal vorbei und, ja, das muss... Also das sind so 'n paar, das sind irgendwie so die zwei ersten Dinge, die passieren müssten. Das ist, äh, einmal, dass sich eben meine Formulare update und das andere ist, dass ich irgendwie meine LehrerInnen, äh, alle mal schule und allen mal sage, ja, die Biologie besteht eben nicht nur aus Männern und Frauen, sondern es gibt ein breites Spektrum an Menschen, die irgendwo dazwischen sind und auch diese Kinder können bei uns an der Schule sein und sensibel sein. Äh, auch diese Kinder hören, mit den Kindern sprechen, auch eventuelle Outing-Strategien vielleicht besprechen und ähm, weil, wenn ich, wenn ich, wenn ich als Betroffene so was weiß, dass eben, keine Ahnung, meine Vertrauenslehrerin weiß, dass es so Menschen wie mich gibt und ich mich dann im Alter meiner Pubertät irgendwie dazu entscheide, he!, es ist der richtige Zeitpunkt gekommen, äh, zu sagen, meiner Klasse das zu erklären, dass ich irgendwie 'nen intergeschlechtlichen Körper habe, dann kann ich halt mit, mit 'ner Lehrerin drüber reden, wie mach' ich das am besten, kann mir halt auch von meinen Lehrerinnen irgendwie Unterstützung holen, ähm, kann vielleicht, die kann mir dann vielleicht auch noch mal andere Hilfestellungen geben so, kann mir irgendwie weiterhelfen, äh, zu 'ner Selbsthilfegruppe oder irgendwas. Äh, wenn ich natürlich überhaupt nicht, nicht weiß, dass irgendwie meine Schule da geschlechtssensibel unterwegs ist und ich nicht davon... Also ich kann ja zum jetzigen Zeitpunkt nicht davon ausgehen, dass, ähm, Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass es Intergeschlechtlichkeit gibt. Also wir sind ja noch an dem Punkt, äh, an dem erstmal alle Leute darüber informiert werden müssen und dann kann natürlich ich als intergeschlechtlicher Mensch in der Schule, ähm, auch nicht einfach zur Lehrerin gehen und sagen, ja, äh, ich bin intergeschlechtlich. Ich würde das gerne meiner Klasse erzählen. Ähm, haben Sie da Tipps für mich? Können Sie mir das irgendwie, ähm, leichter machen? Gibt's Erklärmaterial in der Schule, irgendwas, weil da muss ich ja als intergeschlechtlicher Mensch erstmal meine Lehrerin darüber aufklären, was überhaupt Intergeschlechtlichkeit ist so, ähm und das, das sollte einfach nicht so sein und ähm, dann gibt's natürlich... Also und dann gibt's natürlich noch ganz

ganz viele andere Sachen, wie ich irgendwie Intergeschlechtlichkeit und nicht binäre Identitäten so in den Unterricht integrieren kann, ähm und es ist natürlich ganz wichtig, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nicht nur einmal in der gesamten Schullaufbahn irgendwie drankommt durch 'ne, und dann vielleicht auch noch durch 'ne, äh, ehrenamtlich arbeitende Initiative so. Also die... Es gibt ja in vielen Bereichen in Deutschland gibt's ja so ehrenamtliche Initiativen, die eben Aufklärung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durchführen und das ist voll sinnvoll, weil ja dann eben die Kinder mit, äh, andern Leuten in Kontakt kommen, die nicht ihre Lehrerin sind. Die trauen sich dann vielleicht eher, irgendwelche Fragen zu stellen. Das Ganze ist 'ne andere Atmosphäre als so in der normalen Schulstunde. Man ist da 'n bisschen lockerer unterwegs. Äh, das ist, also das sind super super gute Initiativen, die sind auch richtig richtig notwendig, aber es kann natürlich nicht sein, dass es ein Thementag ist oder so oder 'ne Doppelstunde und dann ist das ganze Thema irgendwie für den Rest der Schullaufbahn auch gefrühstückt, weil man denkt, he, die haben davon ja gehört und wir haben das ja eh behandelt, ähm, sondern sexuelle und geschlechtliche Vielfalt muss als Thema einfach in jedem Unterricht vorkommen. Das kann ja auch einfach nur 'n Beispiel sein irgendwie im Deutschunterricht für, äh, 'ne Gedichtinterpretation oder in allen möglichen anderen Unterrichtsformaten gibt's da ja auch sehr viele verschiedene Möglichkeiten, eben das Thema einfach zu, zu integrieren. Äh, dazu müssen natürlich die Lehrerinnen und Lehrer auch erst wissen, wie man das machen kann und dazu müssen sie natürlich als ersten Schritt erstmal wissen, dass es das überhaupt gibt, ähm und genau, ja, was so bauliche Maßnahmen angeht wie beispielsweise so 'ne dritte Toilette oder so für jetzt intergeschlechtliche Kinder, äh, ist so 'n Ding nice to have. Kann man auf jeden Fall machen. Ähm, man könnte aber auch einfach 'ne barrierearme Toilette für alle Kinder irgendwie schaffen, äh, oder es halt einfach dann den Kindern ermöglichen, auf die Toilette zu gehen, wo sie wollen, wenn dann eben die Schulgemeinschaft, äh, so ist, dass sie das auch eben dann akzeptieren, ähm, weil also, ja, man muss... Ähm, also wenn es jetzt irgendwie baulich überhaupt keine Möglichkeit gibt, äh... So, ne. Es ist ja auch... Es gibt ja jetzt nicht so viele intergeschlechtliche Kinder, um es jetzt mal böse zu formulieren, dass sich das halt lohnen würde, jetzt 'ne riesen Toilettenanlage für die Kinder zu bauen, äh, sondern das sind ja meistens so ein oder zwei an der Schule, ähm und dann ist es natürlich supergut, wenn diese Schule für diese Kinder 'ne Lösung hat. Äh, das kann aber eben auch irgendwie 'ne barrierearme

Toilette sein, wo dann die Kinder halt auch mit draufgehen können, aber wichtig ist einfach, dass die Kinder gefragt werden, okay, auf welches Klo möchtest du denn gehen, äh und dass es dann eben, ja, dass der Wunsch dieser Kinder eben respektiert wird. Genau das gleiche halt auch mit dem Sportunterricht. Wenn da irgendwie nach Jungs und Mädchen getrennt wird, ähm, ja, was passiert dann mit den Interkindern. Äh, die Frage ist halt auch, ob's überhaupt notwendig ist, nach Jungs und Mädchen zu trennen. Ich wurde in meiner Schullaufbahn überhaupt nicht getrennt nach Jungs und Mädchen, sondern wir wurden dann, ähm, ab 'nem gewissen Zeitpunkt eben nach verschiedenen Wahlfächern getrennt so, ähm und also es ist halt immer super wichtig, dass dann quasi mit dem Kind gemeinsam 'ne Lösung gefunden wird und dass halt der Wunsch des Kindes, äh, beachtet wird bei solchen Sachen, wo es dann irgendwie doch mal notwendig ist, nach zwei Geschlechtern aufzuteilen. Ähm, ja, das sind, das sind irgendwie so alles... Ja. Das ist... Also das System Schule muss halt einfach als gesamtes System darauf vorbereitet sein, dass Kinder an der Schule sein können, die intergeschlechtlich sind und oder 'ne nicht binäre Geschlechtsidentität haben.

I: Hmhm, hmhm. Ja. Also das würd' ich gern übernehmen. Die Schonfrist ist eigentlich schon vorbei. Die Deadline ist eigentlich schon, um zu reagieren zumindest mal, äh, im, im Verwaltungsapparat Schule, äh, hätt' schon eigentlich was passieren müssen, ist es aber natürlich nicht, wie Sie schon sagen. Es sind Einzelfälle und meistens reagieren die Schulen dann auch in der Presse übrigens dann nur, weil halt ein Fall jetzt mal vorkam, aber nicht, äh, flächendeckend, und zentraler, zumindest aus meiner Perspektive, zentraler, ja, Impulsgeber oder ja doch, Impulssetzer ist dann doch die Schulleitung. Äh, was glauben Sie oder was ist für Sie wichtig, was Schulleitungen mitbringen müssen, um wirklich auch solche Impulse, äh, setzen zu können?

P: Äh, die müssen natürlich selber erstmal offen dem Thema gegenüber stehen. Also es bringt nichts, wenn ich als Schulleitung 'nen Mindset habe, äh, das auf den Biologiebüchern aus den siebziger Jahren aufgebaut ist, äh und ich halt sage, na, so was gibt es nicht und wenn tatsächlich so 'n Fall bei mir in der Schule auftaucht, dann ist das entweder 'ne Frau oder 'n Mann, aber ist auf keinen Fall ein intergeschlechtliches Kind. Ähm, also das ist super wichtig, dass die Schulleitungen da eben offen sind, Veränderungen akzeptieren, dann auch Veränderungen in ihrem Kollegium durchsetzen möchten, ähm und ich meine, die Schulleitungen sind da natürlich an 'ner sehr zentralen Stelle, weil die können ja, äh, über so Sachen wie Formulare auch mitbestimmen und

auch darüber, wie eben, äh, das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an der Schule verhandelt wird, ähm und ja, aber wie ich halt da auch weiß, ist natürlich nicht bei allen Schulleitungen so dieser Wille zur Veränderungen gegeben und auch nicht, äh, und auch die Akzeptanz für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist da natürlich auch, ähm, oft noch nicht so weit, wie sie eigentlich sein müsste in 2021.

I: Hmhm. Ja, meist wird, wenn man in die Presse guckt, grad' in Baden-Württemberg, das Bundesland, auf das ich mich einfach konzentrier', weil da Nachholbedarf besteht, ähm, argumentiert ja meist statistisch. Also grad' ein Sprecher von, von der Politik in Stuttgart, äh, sogar im Bürgermeisteramt, hat gesagt, ja, so viel Nachfrage hätten wir ja gar nicht, äh, und das hat er dann quasi die Nichteinführung einer dritten Toilette gerechtfertigt, ähm, aber als Reaktion von dem Beschluss vom Bundesverfassungsgericht war ja dann auch, ich glaub', sechs Schulen in Deutschland haben dann gleich ihr Leitbild propagiert, juhu!, wir haben eine, eine dritte Toilette eingeführt und äh, wir gehen auf diese Kinder ein. Wie, wie Sehen sie diese Reaktion?

P: Äh, ist, also find' ich, ist 'ne gute Reaktion auf jeden Fall, weil dadurch natürlich auch gezeigt wird, dass eben diese Schulen, äh, offen sind für das Thema und äh, es ist ja ganz oft so, dass man da als Schülerin doch irgendwie auch 'n bisschen 'ne Wahl hat, in welche Schule man gehen möchte und äh, dann entscheide ich mich als Schülerin natürlich auch eher dazu, dass ich an 'ne Schule gehe, wo ich weiß, he, hier werd' ich respektiert, hier, ähm, wird meine Körperlichkeit nicht als irgendwas komplett Absonderliches wahrgenommen, sondern hier werde ich eben so akzeptiert, wie ich bin. Hier kann ich mich frei entfalten. Hier hab' ich 'ne, für mich 'ne sichere Lernumgebung. Das ist ja auch immer ganz wichtig, dass, ähm, man jetzt als Schülerin nicht die ganze Zeit Angst haben muss, dass man irgendwie geoutet wird, weil, keine Ahnung, jetzt irgend jemanden irgendwas auffällt oder in der Umkleidekabine irgendwie was auffällt, ähm, dass man da irgendwie eben anders aussieht und also das ist ja ganz wichtig und ähm, deshalb sind eben so 'ne, so 'ne öffentlichkeitswirksame Aktionen, ähm, auch super wichtig für eventuelle Schülerinnen und Schüler, weil, äh, die trauen sich dann vielleicht auch eher, eben sich selbst zu outen oder kommen dann halt auch die Schule auch und ähm, dieses statistische Argument kann ich halt eigentlich nicht wirklich nachvollziehen. Also wie gesagt, mit den, mit den dritten Toiletten find' ich auch eher schwierig. Da muss dann halt 'ne individuelle Lösung gefunden werden, dass man natürlich nicht zehn Klos für, äh, die etwaigen drei Intermenschen an der Schule nun

braucht und da jetzt 'ne große Toilettenanlage bauen muss. Das ist natürlich eh klar. Man könnte das dann halt einfach so labeln, dass das irgendwie 'ne Toilette für alle ist, ähm und sagt, he, ihr könnt halt alle raufgehen und es gibt halt zusätzlich noch 'n Jungs- und 'n Mädchenklo oder je nachdem. Man hat dann halt irgendwie eine Toilette so im, im ganzen Schulgebäude, keine Ahnung. Muss man dann auch immer sehen, wie das, äh, eben baulich, äh, umgesetzt werden kann, aber es kann ja immer sein, dass ein intergeschlechtliches Kind an die Schule kommt und da muss die Schule natürlich vorbereitet sein, weil das bringt nichts, wenn ich in der fünften Klasse an eine Schule komme und dann sag', ja Hallo, ich bin intergeschlechtlich, und die Schule ist überhaupt nicht auf mich vorbereitet, weil so Prozesse brauchen ja dann auch wieder Zeit und ich meine, es ist ja jetzt 20/21. Die verschiedenen Möglichkeiten im Personenstandsrecht gibt's jetzt schon, äh, seit zwei Jahren und es sind immer noch nicht alle Formulare upgedatet. Also wenn ich jetzt, äh, da an diese Schule kommen würde und äh, dann haben sie halt irgendwie im Jahr davor gerade die Toiletten renoviert, äh, dann weiß ich natürlich, dass ich während meiner Schulzeit nicht in den Genuss komme, äh, auf 'n Klo zu gehen, wo ich mich nicht immer komisch fühle so.

I: Hmhm, hmhm. Ja.

P: Also diese, diese Argumentation nach Zahlen, ähm, kann ich halt nicht wirklich nachvollziehen, weil es ist eben so, dass die, die gesamte Gesellschaft, äh, über gewisse Dinge Bescheid wissen muss und dazu gehört eben sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, weil rein theoretisch kann ja jeder Mensch, äh, der eben ein Kind bekommt, später ein intergeschlechtliches Kind zur Welt bringen und äh, wenn ich halt dann als, ähm, als Familie mit 'nem Kleinkind nicht, nicht wusste, dass es intergeschlechtliche Kinder gibt, weil mir das in der Schule nicht gesagt wurde und in der Schule ist, also Schule ist eben in Deutschland der eine zentrale Punkt, wo eben alle Kinder mal sind und wo alle Kinder eben darüber was hören können und deshalb ist es irgendwie 'ne, 'ne vertane Chance, wenn man das nicht macht, ähm, weil dann sind eben sehr viele Leute dann eben, wenn sie ihr Kind kriegen, sind dann super überrascht so, was, das gibt's, wusst' ich ja gar nicht, und dann setzt sich natürlich diese Spirale wieder in Gang so, weil wenn ich halt 'n Kind habe, was intergeschlechtlich ist und ich nicht wusste, dass es das gibt, dann, ähm, sag' ich das natürlich auch nicht meinen Eltern. Dann sag' ich das nicht meinen Nachbarn. Dann sag' ich nicht, ja, es ist kein Junge, es ist kein Mädchen. Es ist eben intergeschlechtlich. Dann denk' ich mir irgendwas aus oder dann

sag' ich halt, ja, es ist 'n Junge, obwohl das nicht so ganz passt und genau deshalb, deshalb ist es eben so wichtig, dass es, ähm, in den Köpfen der Menschen ankommt, dass, äh, Geschlecht ein Kontinuum ist und nicht nur aus zwei sich ausschließenden Optionen besteht.

I: Hmhm. Ja. Ähm, jetzt haben wir schon mehrfach, glaub' ich, den, äh, den Punkt oder das Thema Personalentwicklung, äh, Personal im Sinne von auch Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Beratungslehrer, Schulleitung, wie auch immer, äh, angesprochen. Ähm, was ist denn neben der Information, es gibt mehr als nur zwei, äh, Geschlechter, was ist da denn noch wichtig für dieses Personal an Schulen?

P: Ähm, also es kommt ein bisschen drauf an, wer das ist so. Natürlich. Äh, Lehrerinnen und Lehrer sollten sich darum bemühen, eben ihre, ihren Unterricht auch so zu gestalten, dass sich auch intergeschlechtliche Kinder eben abgeholt fühlen, weil wenn ich als intergeschlechtliches Kind im Unterricht sitze und ich, äh, bekomme halt Unterrichtsmaterialien und alles mögliche und da geht's immer nur um Männer und Frauen, dann komm' ich mir natürlich so vor, als ob ich nicht existiere, ähm und das, das macht dann natürlich auch was mit mir selber und dann kann es unter Umständen auch Auswirkungen auf meine schulischen Leistungen haben, so, weil ich mich halt eben nicht abgeholt fühle, ich dann in der Schule irgendwie auch mit meinen andern Gedanken beschäftigt bin und äh, es ja einfach viel einfacher wäre, wenn ich, wenn man beispielsweise einfach ein Kinderbuch zum Thema Intergeschlechtlichkeit liest, dann weiß ich schon mal als Interkind, he!, es gibt irgendwie hier Kinderbücher zu meinem Thema. Wir haben das in der Schule gelesen. Dann kann ich das viel leichter auch mit meinen Klassenkameraden besprechen, das Thema, ähm, als wenn ich irgendwie, als wenn mir das immer dann, als wenn mir dieser Ball immer selber zugespielt wird, dass ich irgendwie dafür verantwortlich bin, äh, meine gesamte Klasse darüber aufzuklären, dass es Intergeschlechtlichkeit gibt so und ähm, da ist es natürlich auch für das ganze andere Personal, ähm, sehr wichtig, dass sich... Also beispielsweise ich arbeite in der Beratungsstelle und bei mir, äh, hat sich neulich 'ne Schulsozialarbeiterin gemeldet, die eigentlich eher was zum Thema, ähm, ja, Homosexualität wissen wollte. Die ist trotzdem bei mir gelandet und ähm, dann hat sich herausgestellt im Gespräch, dass sie halt noch nicht mal dieses Akronym LSBTIQ kannte, äh und also das war jetzt nicht schlimm oder so, also sie hatte, sie hat ja mich gefunden und ich konnte ihr dann auch sehr kompetent weiterhelfen, hat leider nicht für das Thema, was sie eigentlich wissen

wollte, aber, ähm, dann hab' ich sie natürlich auch, diese Person erstmal über Intergeschlechtlichkeit aufgeklärt. Äh, das geht mir häufiger so, dass auch teilweise, ja, also, dass ich auch mit anderen Lehrerinnen und Lehrern rede und die halt überhaupt nicht über das Thema Bescheid wissen und grade, wenn's so was ist wie Vertrauenslehrerin, ähm und oder SchulsozialarbeiterIn, dann wär's natürlich für die besonders wichtig, dass sie sich, äh, auch mal darüber schlau machen, was es jetzt so in ihrer Region an Angeboten gibt eben für queere Kinder, für queere Kinder und Jugendliche, dass sie irgendwie da, ähm, auch diese Akronyme kennen, äh, gucken, dass es irgendwie intergeschlechtlich auch selbst Selbsthilfegruppen für intergeschlechtliche Menschen gibt. Also die gibt's jetzt halt nicht in jedem Bundesland, sondern die, das sind sehr viele Dinge eben einfach nur bundesweit, äh, organisiert, weil eben in den einzelnen Bundesländern da nicht, also noch nicht so viele Menschen eben sind, dass es sich da jetzt lohnen würde, aber in größeren Städten gibt's auch tatsächlich schon so was wie Präsenzstammtische und äh, wenn, wenn ich eben als Interkind zu meiner Vertrauenslehrerin oder Schulsozialarbeiterin gehen würde und äh, sagen würde, he, ich bin hier inter und also es ist ja ganz oft so, dass die Familien auch nicht damit klarkommen mit der Intergeschlechtlichkeit der Kinder und äh, ich mir dann eben in der Schule so 'ne Art Schutzblase schaffen möchte und dann irgendwie mal mit meinen Lehrerinnen drüber reden will, dann wär's natürlich sehr gut, wenn, wenn die irgendwie auch wüssten, he, das ist 'n, da und da ist 'n Stammtisch. Da kannst du dich mal hinwenden oder da und da kannst du dir weitere Infos holen oder hier, da können sich deine Eltern mal dran wenden, wenn die irgendwie Fragen haben oder wir können auch mal gerne zusammen mit deinen Eltern reden. Ähm, also einfach so, dass 'n gewisses Grundwissen vorhanden ist bei allen, die an der Schule arbeiten. Das ist natürlich... Man kann natürlich nicht erwarten, dass sie jetzt alle super gut über das Thema Intergeschlechtlichkeit Bescheid wissen, aber dass sie zumindestens, äh, schon mal so wissen, was es ist und welche Begriffe sie googeln können, damit sie dann, äh, entsprechende Seite finden so.

- I: Ja. Erstaunlich ist, also auch jetzt im, im Rahmen meiner Recherche und im Versuch auch, InterviewpartnerInnen zu finden, äh, ich hab' jetzt wirklich nur, äh, ja, Erzählpersonen gefunden, die auch gleichzeitig also aktiv und betroffen waren also in irgendeiner Form. Ich hab' auch Lehrkräfte interviewt. Die waren aber auch gleichzeitig Mutter eines Interkindes oder im Verwandtenkreis war jemand. Also ich habe

niemanden finden können, der völlig, ich sag' jetzt einfach mal, neutral, äh, an dieser Thematik dran war. Das war schon, ähm, ja, für mich so 'n Eye-Opener, irgendwie ist die Motivation, so 'ne Grundmotivation nicht von jedem da. Irgendwie muss ein Impuls stattgefunden haben in der Biographie, dass sich Leute damit, äh, beschäftigen und das ist jetzt in den Lehrkräften in der breiten Masse so nicht gegeben. Deswegen hab' ich mir die Frage gestellt, was braucht's denn, auch wenn die Lehrkraft jetzt nicht betroffen ist, wie kann die Lehrkraft einen guten Unterricht gestalten, so dass Sie zum Beispiel hätten, äh, abgeholt werden können, dass, dass man sich, ja, daheim und aufgehoben fühlt.

P: Ähm, das ist tatsächlich 'ne sehr spannende Frage. Ähm, ich glaube einfach, dass es, dass es schon, äh, hilft, wenn sich eben die Lehrkraft klar dazu positioniert, wenn sie eben, ähm, also wenn jetzt beispielsweise eben im Biounterricht wieder mal das Thema, äh, ja, Körper, Sexualität, äh, irgendwas kommt, dass da eben einfach inter, also eben so die Zwischengeschlechtlichkeit auch 'ne Rolle spielt, äh, dass da schon immer darauf hingewiesen wird, he, es gibt halt nicht nur Körper, die eben diesem Ideal entsprechen, sondern da gibt's noch ganz viel, was irgendwo dazwischen liegt, ähm und äh, dass auch eben, ja, im Unterricht vielleicht auch so darauf hingewiesen wird, ja, wenn ihr irgendwie Fragen zu dem Thema habt, äh und das halt nicht in dieser großen Runde besprechen wollt, dann könnt ihr auch gerne noch mal zu mir ins Lehrerzimmer kommen und da könnt ihr gerne nach Abschluss des Unterrichts noch mal kurz mit mir sprechen. Da könnt ihr mich auch gerne anrufen oder so was. Einfach Gesprächsbereitschaft, äh, signalisieren, 'ne Offenheit für das Thema signalisieren. Äh, natürlich auch das Thema so über andere Medien mit in den Schulunterricht bringen. Also es gibt ja jetzt auch viele, naja, Dokumentationen und Filme, die das Thema auch irgendwie aufgreifen und äh, da kann man natürlich, ähm, kann man natürlich ganz viel machen und man muss jetzt halt als Lehrkraft nicht immer dieselben Dinge machen so, nur weil jetzt, ähm, irgendwie ich das schon immer so gemacht habe, also weil, es haben sich ja jetzt super viele Dinge, ähm, ergeben. Es gibt ja jetzt auch irgendwie Education (unv.) oder so, die man dann auch mal, ähm, ja, noch vorstellen könnte in der Stunde, wo dann man sagen könnte, hier, da könnt ihr halt was über dieses und dieses Thema lernen und falls ihr da Lust drauf habt, dann guckt euch das doch mal an oder so was vielleicht auch als Hausaufgabe geben und dann irgendwie dann noch 'ne Frage zu stellen oder so. Ähm, also einfach halt, dass das, dass das, dass das Thema als normal, äh, wahrgenommen

wird, einfach so in den Alltagsunterricht mit, äh, mit einfließen lassen über Zeitungsartikel, über Gedichte, über, ähm, über Bücher, über alles mögliche und natürlich dann bei der Auswahl der Medien auch darauf achten, dass, äh, da natürlich auch wertschätzend über, äh, intergeschlechtliche Personen gesprochen wird und nicht, äh, da natürlich den Artikel rausgreifen, wo sie wieder mal als was anderes und als Freaks dargestellt werden. Ähm, das setzt natürlich auch 'n gewisse Medienkompetenz voraus, ähm, aber also auch, ich glaube, ja auch das hätte mir dann irgendwie schon geholfen. Dann hätt' ich mir halt selber auch darüber Gedanken machen können, aber ich bin halt in der Schule überhaupt nicht vorgekommen, äh, als Person, als Körper, als irgendwas und das, äh, war natürlich auch ziemlich der falsche Weg am Ende, weil das, ähm, also das, das hat mir nicht geholfen, das hat, glaub' ich, auch, ähm, meinen Klassenkameraden nicht geholfen. Das hat einfach niemanden geholfen und ähm, ja, 'ne offene, 'n offener Umgang mit dem Thema ergibt sich ja auch dann, wenn ich irgendwie merke, okay, die stehen halt hier hinter mir und ich kann da auch offen drüber reden und ich werde halt nicht irgendwie als 'n, als 'n Freak oder sonst was abgetan. Also, ähm, und das fängt natürlich dann schon damit an, ähm, wie die Lehrerin, der Lehrer eben über so Themen redet und wenn dann eben so gesagt wird, ja, das sind nur soundso viele Prozent der Bevölkerung und eigentlich ist das Thema voll unwichtig, aber es steht irgendwie im Lehrplan und wir müssen da jetzt mal drüber reden, ähm, ja, das ist, das ist, das ist so 'n bisschen der falsche Weg am Ende. Also das Mindset der Lehrer, der Lehrkraft macht halt auch super viel aus dann.

- I: Hmm, hmhm. Na klar. Das formt ja dann auch die ganze Herangehensweise und Atmosphäre grad' jetzt, wenn's um Filme geht und was rauszusuchen. Ich hab' jetzt mal mit einer Klasse im Referendariat wirklich, äh, gezielt den Film „XXY“, äh, also auch einfach angeguckt und das Thema betrachtet, bin aber auch in die Filmanalyse gegangen, weil es muss ja auch was mit dem Fachbereich Deutsch zu tun haben. Ähm, erstmal total der Flash. Elternecho war natürlich auch da, aber, äh, da ist schon auch so 'ne, so 'ne gewisse, ja, Hemmung, Hemmung da von seiten von Lehrkräften, von Eltern und von, äh, SchülerInnen, das dann auch zu thematisieren. Beim Fachbereich Trans, da, find' ich, sieht man's noch krasser irgendwie, äh, dass es Filme gibt, die das Ganze auch total pervertieren, das Phänomen (irgendwie so), äh, wo man denkt, wer sucht sich diesen Film jetzt für den Unterricht raus, und dann gibt's aber auch wirklich auch gute,

äh, ja, pädagogische Herangehensweisen, die das Ganze einfach als, als Normalität quasi in die Strategie, die Unterrichtsstrategie reinbringen. Ja. Ich denk' mir...

P: Ja, also auch beim Thema Inter gibt's ja teilweise so Unterrichtseinheiten, die das Thema einfach komplett falsch darstellen, ähm und das teilweise nur auf die Identität reduzieren, ähm, teilweise sagen, ja, es gibt irgendwie ein drittes Geschlecht. Ähm, ja, das stimmt aber nicht. Und äh, ja, natürlich auch in aktuellen Schulbüchern, gerade im Biobereich, wird das natürlich immer noch nicht thematisiert, weil es ja teilweise auch von Eltern dann irgendwie Bedenken gibt, uh!, äh, das ist aus der, der Schmutzlecke und äh, das möcht' ich, ich möchte nicht, dass mein Kind, ähm, darüber Bescheid weiß, dass es, ähm, biologisch nicht nur Männer und Frauen gibt, weil das ist ja, keine Ahnung, das ist ja böse.

I: Ja. Es, es schwingt schon so 'ne gewisse Konnotation mit und irgendwie, also auch die SchülerInnen, als ich das damals thematisiert hatte, der erste, ich weiß nicht, warum, aber die erste Frage war, ja Moment, wie ist dann die sexuelle Orientierung. Also das, das ist so ein, ein Komplex. Das ist schon... Also das muss man aushalten, muss sich damit befassen und muss aber auch einfach das Gespräch dann suchen, um, um dieses Stigma da zu, äh, aufzubrechen. Ja. Dieses, dieses Bild, das existiert und ja, bei Trans gibt's natürlich solche, äh, oder bei Homosexualität auch, solche, äh, schon seltsamen Unterrichtseinheiten. Also ja. Ich weiß nicht, wer die erstellt hat, aber die kursieren natürlich noch. Ja.

P: Jaja. Das ist immer, ähm, das ist auch immer so 'n Problem, dass, also dass, wenn einmal irgendwas kursiert, dann kriegt man das ganz schlecht wieder weg.

I: Genau. Ja. Es ist dann... Bilder, die hängenbleiben von einem Film. Da wurde das dann mal thematisiert. Das kriegt man einfach ganz schlecht wieder raus bei den, bei den Kindern und Jugendlichen. Jetzt ist Schule so 'n richtig eingefahrenes und manchmal auch denkt man sich, so 'n eingefahrenes System und man denkt sich, boa!, die Räder drehen sich echt langsam in dieser Organisation. Das ist traditionell strukturiert, tradierte Prozesse. Ähm, was braucht denn so die Organisationsentwicklung, um da mal in die Pötte zu kommen? Was glauben Sie?

P: Ähm, naja... Also, also es braucht, also es braucht natürlich dann auch, äh, LehrerInnen werden ja oft aus 'nem bestimmten Grund Lehrerinnen. Ähm, nämlich, weil sie dadurch 'nen sicheren Job haben und ähm, ja, aber nichtsdestotrotz kann man sich auch als Lehrkraft gedanklich und äh, weiterentwickeln und sich auch auf den neuesten Stand

bringen, ähm und ich glaube halt schon auch, was eben beim Thema, äh, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt so als Katalysator wirken kann, sind einfach schon Lehrkräfte an der Schule, die selber irgendwie, äh, geoutet sind, in welcher Hinsicht auch immer. Dazu braucht es natürlich erstmal 'n wertschätzendes Klima an der Schule, ähm, weil wenn ich halt merke, dass mein Direktor irgendwie Vorbehalte gegenüber Homosexualität oder Transgeschlechtlichkeit oder allgemein queeren Personen hat, dann werd' ich natürlich 'nen Teufel tun und mich dort outen, sondern einfach so gut wie es geht, irgendwie mich maskieren und halt versuchen mitzuschwimmen so. Ähm, also es hängt ja sehr sehr viel von der Leitungsebene ab, weil halt gerade irgendwie Schule auch so doch relativ hierarchisch durchorganisiert ist. Ähm, ich hab' da leider eben auch kein Patentrezept, aber es, es kann eben nur über, äh, Fortbildung des Lehrpersonals funktionieren, da eben, äh, Themen wie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt einfach als Thema auch in der Schule zu setzen, äh, damit, also damit eben einfach, damit sich alle Lehrerinnen und Lehrer dieser Thematik bewusst werden, dass es eben sein kann, dass, äh, in ihrer Klasse, ähm, 'n transgeschlechtliches, intergeschlechtliches, homosexuelles Kind ist, äh, und dass es eben für dieses eine Kind enorm wichtig ist, dass das eben merkt, he, hier bin ich halt, hier werd' ich abgeholt, hier bin ich aufgehoben, hier kann ich mich sicher fühlen, hier muss ich mich halt nicht verstellen, weil ganz oft ist es ja so, dass eben Kinder in ihren Herkunftsfamilien, ähm, ja, eben nicht akzeptiert werden, wie sie sind, sondern dass sie sich da irgendwie verstellen müssen, Angst haben müssen, dass irgendwas rauskommt oder so, und dann sollte halt wenigstens die Schule ein Ort sein, ähm, der halt sicher ist und wo sie eben dann auch Unterstützung bekommen können. Ähm, ja, also ich glaub', da kann halt viel irgendwie über Fortbildung funktionieren. Dafür braucht's dann natürlich wieder Budget. Äh, ja, all so was. Das ist, ähm, natürlich sehr schwierig auch mit, äh, also neue, von Menschen neue Dinge erwarten zu müssen, die, ähm, 'n sehr großen Teil ihres Lebens sich nicht auf neue Sachen einlassen mussten. Also weil beispielsweise, ähm, so was wie... Also wobei also, ne, die Themen, die sind ja jetzt auch alle nicht neu und das gibt's ja jetzt auch schon 'ne Zeitlang und äh, deshalb ist es irgendwie langsam 'n bisschen auch mit meiner Geduld am Ende, dass ich halt sage, ja, es muss halt, müsste eigentlich schon längst umgesetzt sein. In den (Rahmenreitlinien) steht das auch schon länger drin, dass zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt aufgeklärt werden muss und es passiert halt nix, äh, aus Angst davor, dass irgendwelche konservativ denkenden

Eltern der Schule aufs Dach steigen könnten, ähm und keine Ahnung. Also meiner Meinung nach müssen halt alle Schulen, äh, sich irgendwie der demokratischen Grundordnung, äh, verpflichtet fühlen und ähm, ja, das Grundgesetz schützt auch, äh, Minderheiten und dementsprechend müssen auch Minderheitenthemen in Schulen behandelt werden, weil, wie gesagt, wo, wenn nicht in der Schule kann ich darüber sprechen und ähm, ja, deshalb versteh' ich das nicht. Also weil, es ist, es ist nichts irgendwas... Es ist irgendwie nichts Gefährliches. Niemand will irgend jemanden was wegnehmen. Es ist was komplett Natürliches. Sexuelle Orientierung ist natürlich. Geschlechtliche Vielfalt ist natürlich. Ja.

I: Hmhm. Ja. Jetzt haben wir schon die wichtigsten Hindernisse eigentlich auch schon thematisiert, was jetzt eigentlich noch das Problem darstellen sollte. Ähm, Mindsetting haben Sie gesagt, ja. Dann, äh, wahr... Ich hab' auch so 'n bisschen Signal von oben rausgehört, das, wenn jetzt einfach nichts passiert, auch von oben jetzt mal was, äh, gemacht werden sollte Richtung Demokratie, äh, Grundgesetz und so. Ähm, ja, die Schulleitung haben Sie auch angesprochen. Ein Signal zu setzen. Genau. Ja. Äh, Eltern hab' ich auch rausgehört. Einfach aus Angst, dass jetzt Reaktionen kommen von konservativer Seite oder einfach auch, ich glaub', so 'n, so 'ne innere Haltung, äh, ja, das ist exotisch. Ja. Das ist... Ja, das ist kein, kein Mainstream oder irgend so was. Äh, gehört nicht zur Allgemeinbildung. Jetzt natürlich total überzogen. Ähm, genau. Sonst noch andere Hindernisse, die Ihnen einfallen, warum's einfach, äh... Ich mein', wir sind uns beide einig, das müsste, es steht im Bildungsplan auch in Baden-Württemberg. Bildung für Akzeptanz und Toleranz für Vielfalt. Aber irgendwie also in diesem Bundesland passiert nichts. Gibt's da noch andere irgendwie heftige Hindernisse, wo man sagt, äh, jetzt schauen wir noch mal drauf, was, was ist 'n jetzt los?

P: Ähm, also ich, ich bin mir nicht sicher. Ich kenn' mich halt auch nicht so richtig gut im System Schule aus, um ehrlich zu sein, weil... Aber, äh, es ist ja auch so, dass, ähm... Na, also es fehlt halt einfach am Willen, das durchzusetzen. Also weil, wenn der politische Wille tatsächlich da wäre und ähm, es... Also das eine ist, dass ich erstmal Konzepte brauche. Ja. Die müssen erarbeitet werden. Aber, ähm, dann muss ich mich halt dahinter klemmen, muss die erarbeiten und dann, spätestens dann muss ich die umsetzen, aber wenn ich es irgendwie bisher noch nicht geschafft habe, entsprechende Konzepte zu erarbeiten, dann mangelt es einfach am Willen. Also, ähm, ja...

I: Auf den, auf den Punkt gebracht.

- P: Und zwar auf allen Ebenen. Also von, keine Ahnung, vom Bildungsministerium. Ich weiß nicht, ob das gerade in Baden-Württemberg Bildungsministerium heißt.
- I: Ja. Kultusministerium. Jaja. Hmhm.
- P: Ja. Also in Thüringen ist es halt das Bildungsministerium. Egal. Also da mangelt es bis zum Schulamt, bis zu den einzelnen SchulleiterInnen, ähm, ja, mangelt halt einfach an Willen.
- I: Ja. Jetzt sind Sie auch wieder also eigentlich ExpertIn in dem Bereich plus, äh, Sie engagieren sich noch im, im, äh, äh, Verein. Was, was machen Sie, also einfach, um 'ne kurze Vorstellung der Person, Aktivitätsfeld und so bisschen Grundmotivation.
- P: Äh, also ich arbeite Teilzeit in der Beratungsstelle zum Thema Intergeschlechtlichkeit und berate da eben, ja, alle, alle möglichen Menschen, die irgendwie Fragen zu dem Thema haben. Das können Betroffene sein, Angehörige, JournalistInnen, äh, Menschen, die in irgendwelchen, ähm, Ämtern arbeiten oder bei Städten und Gemeinden arbeiten und irgendwelche Fragen haben. Äh, genau. Darüber hinaus engagier' ich mich dann auch noch ehrenamtlich im Verein, äh, einfach weil ich aus meiner persönlichen Biographie heraus festgestellt habe, dass es, äh, eben nicht geht, wenn man nicht drüber spricht so über Intergeschlechtlichkeit und dass das eben 'n Thema sein muss, das in der breiten Öffentlichkeit behandelt wird, äh, einfach um das für, äh, intergeschlechtliche Menschen leichter zu machen, sich selbst zu akzeptieren und dass sie auch von der Gesellschaft akzeptiert werden. Also, ähm, am Ende muss, muss es gleichwertige Lebensverhältnisse auch für intergeschlechtliche Menschen geben. Die müssen vor dem, äh, Gesetz, äh, gleichgestellt sein. Äh, es kann nicht sein, dass es irgendwie in Deutschland immer nur, äh, um Männer und Frauen geht und dann so intergeschlechtliche Menschen, ja, gibt's auch, aber ist ja nicht so wichtig und keine Ahnung. Muss man jetzt nicht beachten. Es kann ja wohl nicht sein, dass das so ist. Äh, auch wir haben 'n Recht darauf, dass, äh, unsere Grund- und Menschenrechte gewahrt werden und auch wir haben 'n Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und ähm, wenn ich irgendwie sehr lange nach 'nem fähigen Arzt suchen muss und vierhundert Kilometer zu diesem Arzt fahren muss, weil's in meiner näheren Wohnumgebung einfach keinen gibt, der sich mit dem Thema auch nur ansatzweise auskennt, dann, ähm, ja, beschränkt mich das in meiner gesellschaftlichen Teilhabe und ähm, deshalb hab' ich einfach für mich entschieden, äh, eben so mit dem Thema auch an die Öffentlichkeit zu gehen und

dafür zu kämpfen, dass sich die Lebenssituation von intergeschlechtlichen Menschen in Deutschland eben verbessert.

I: Hmhm. Hmhm. Ja. Vierhundert Kilometer?!

P: Ja. Manchmal schon. Es kommt, äh, es kommt immer drauf an, in welcher Region mal so lebt. Also... Also das ist jetzt schon, vierhundert ist schon, äh, sehr weit, aber also in, in meiner Jugend, äh, sind wir regelmäßig zweihundertfünfzig Kilometer gefahren. Ähm, ja...

I: Ja. Weit, weite Strecken. Ja. Gesellschaftliche Teilhabe. Hmhm. Ja. Gibt's jetzt oder gab's jetzt im, im, im Leitfaden, den ich erstellt hab' und den wir jetzt auch so 'n bisschen, äh, strukturiert besprochen haben, irgend'ne Erfahrung oder 'nen Teilaspekt, der vielleicht nicht thematisiert wurde, der aber trotzdem wichtig gewesen wär'?

P: Ähm, nee. Ich glaube nicht beziehungsweise ich hab' das dann, ähm, auch eh' schon genannt.

I: Ja, das sind aber ganz, ganz viele Sachen quasi verzahnt gewesen, aber ich wollte einfach...

P: Jaja. Also einfach, ich muss kurz drüber nachdenken. Ähm, aber eigentlich hauptsächlich, dass eben, also dass quasi an jeder Schule 'n intergeschlechtliches Kind sein kann, dass man das manchmal auch nicht weiß, weil eben Intergeschlechtlichkeit sich erst so in der Pubertät, äh, herausstellt, äh und dass das eben für diese Kinder eben besonders wichtig ist zu wissen, äh, solche Leute wie mich gibt's eben auch und ich bin kein kompletter Freak oder komplett absonderlich so. Und deshalb muss eben das Thema schon sehr sehr früh in der Schule behandelt werden.

I: Hmhm. Okay. Ja, das nehm' ich auf alle Fälle mit als wichtigen Aspekt, der wurde jetzt mehrfach angesprochen und würd' ich auf alle Fälle quasi deutlich, äh, herausheben und auch hervorheben. Damit wären wir schon am Ende des Gesprächs, aber, ähm, ich fand's total spannend, also total, äh, tiefgehend, komplex. War wirklich 'n ganzer, also für mich ganz fruchtbares Interview und wenn das so natürlich analysiert wird und äh, ich hoff' natürlich, dass sich was bewegt, hm, und dass die Situation vor allem, also ja für die Kinder und Jugendlichen an den Schulen einfach, ja, besser wird, optimiert wird und äh, dass die Camouflage nicht durchgehalten werden muss, weil das ist auf Dauer einfach auch anstrengend. Das, äh, führt zu Konflikten, zu innerlichen und äußerlichen dann irgendwann mal und das ist einfach auch keine Grundlage zum, zum Lernen geschweige denn, um Leistung zu bringen oder so. Das ist nicht gut.

P: Ja. Genau. Genau das ist das Problem.

I: Ja. Da, äh, muss einfach, ja, Akzeptanz und Toleranz geschaffen werden, ohne dass man gleich so... Da, da sind so die... Also ich' hab' das schon rausgehört, die so, die, ja, Verzahnungen zu Trans und Inter sind da schon sehr ähnlich. Es geht dann schon um, äh, bewegen im binären System und bloß nicht auffallen und möglichst authentisch diese, dieses, ja, die, das gewählte, die gewählte Geschlechtsrolle spielen sozusagen, dass auch niemand irgendwie, äh, eventuell was aufspüren könnte und das ist einfach anstrengend. Total. Kostet Kraft und Energie und ja... Genau. Super. Ähm, ich würd' jetzt auf alle Fälle mal die Aufnahme stoppen...

### **Interview 6: Sandra Wolf 04.05.2021**

I: Ähm, wir hatten ja bereits Kontakt. Ich erzähl Ihnen zunächst trotzdem nochmal etwas über meine Thematik der Sichtbarmachung des sogenannten dritten Geschlechts an Schulen. Jetzt ganz allgemein, was verbinden Sie mit diesem Vorhaben, mit diesem Thema?

P: Also ich, ich bin grade schon bei Ihrer Einführung so, so 'n kleines bisschen gestolpert. Sie haben's ja dann auch noch ein bisschen erweitert. Also, äh, uns geht es letztendlich darum, äh, also das binäre System zu erweitern, also was ja in Schule einfach sehr, äh, manifest ist an vielen Stellen. Das fängt an bei der Schulanmeldung. Das geht natürlich über die typischen Toiletten, Umkleidsituation und so weiter und so fort. Wir haben ja vielerlei klassische Aufteilungen in Jungen und Mädchen und äh, es geht darum, dass, äh, genau, vielfältiger zu gestalten und das dritte Geschlecht ist natürlich sehr eng gefasst. Da geht's ja letztendlich nur um Interpersonen. Äh, das sind ja Personen, die sich auch nicht unbedingt immer outen wollen, äh, manchmal das ja selber noch gar nicht wissen über sich. Äh, ich würde das gerne viel offener gestalten, so dass wir alle und äh, jetzt mit mir meine ich jetzt auch CIS-Personen, äh, von dieser, äh, von dieser Öffnung eigentlich profitieren können, weil ich glaube, dass diese, diese starre, äh, binäre Einteilung eigentlich 'n Knebel für, für viele Menschen ist, äh, jetzt mal abgesehen von oder unabhängig von, von Inter oder von Trans. Genau.

I: Ähm, ich hab' mir jetzt schon bisschen an Ihren Schulstandort eingesehen und die Schule, deswegen hab' ich auch die Adresse rausgefunden, war ja dann auch mal in der, äh, Zeitung, als Reaktion für Geschlechtervielfalt und jetzt wollt' ich ganz allgemein

mal fragen, inwiefern spielt denn geschlechtliche und sexuelle Vielfalt an Ihrer Schule denn eine Rolle?

P: Äh, also eine Rolle spielt's, weil es Personen gibt, die sich diesem Spektrum zuordnen. So, ne. Von daher, äh, klar, aber ich geh' davon aus, dass Ihre Frage noch weiter darüber hinaus zielt, wie wir das, äh, also an welchen Stellen das quasi Berücksichtigung findet so. Also natürlich haben wir die curricularen Vorgaben der einzelnen Fächer, wo sich das in Niedersachsen im Moment allerdings auch tatsächlich nur in Biologie und in Werte und Normen ganz explizit verankert findet, ähm, aber letztendlich, äh, was, was unser Ansinnen ist und da bin ich zum Beispiel auch mit, mit der, mit, äh, mit dem MK, also dem Kultusministerium in Niedersachsen, äh, in einer Arbeitsgruppe, das als Breitenthema eigentlich verpflichtend in Schule einzubinden so. Äh, am (HG) haben wir zum Beispiel in den achten Klassen verpflichtend, äh, müssen, äh, Antidiskriminierungsprojekte, äh, eingeladen werden, da meistens, äh, der Kooperationspartner. Äh, dann, äh, sind wir ja Unesco-Projektschule und haben damit, äh, alle zwei Jahre auch, äh, die Verpflichtung, Projektwochen durchzuführen und auch da findet sich das eigentlich immer auch in einem der Unesco-Säulen eigentlich wieder, also wo es auch um, um Zukunftsperspektiven von Gesellschaft geht. Ähm, wir, ähm, äh, wir haben eigentlich eine, ja, eine ziemlich verbindliche, äh, Sprachregelung mittlerweile. Also geschlechtergerecht zu schreiben, zu sprechen. Wir hatten entsprechende Fortbildungen, äh, dazu, die ich fürs Kollegium organisiert habe, ganztägige. Ähm, ja und ansonsten sind wir, glaub' ich, einfach insgesamt relativ sensibel damit, äh, an vielen Stellen Geschlechtervielfalt beziehungsweise Vielfalt von sexueller Orientierung mit zu sprechen, mit zu nehmen in unseren, in unserem täglichen Sein, sag' ich jetzt mal.

I: Hmm, hmhm. Ähm, es ist natürlich jetzt den Stand, also die Situation, die Sie mir schildern, die ist das Optimum, wenn man natürlich, äh, ja, auf Geschlechtervielfalt eingehen möchte in sämtlichen Varianten und Formen. Jetzt gibt's natürlich, äh, auch in der Schullandschaft Standorte, da gibt's noch Nachholbedarf, ganz einfach neutral formuliert. Ähm, mich würde jetzt interessieren, wie gestalten sich denn aufgrund Ihres Leitbildes jetzt die Comingout-Prozesse, egal, sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität. Sind die anders, äh, oder gestalten die sich anders auf Grundlage Ihres Leitbildes?

- P: Ich vermute, tatsächlich schon. Also ich bin ja auch in der Lehrkräftefortbildung tätig. Also, ähm, weiß nicht, ob Sie das auch gelesen hatten. Ähm, es gibt so 'ne Bundesfortbildung „Vielfalt kompetent lehren“. Das heißt, ich hab' ja viele Lehrkräfte in Fortbildung aus vielen verschiedenen Schulen und ja, wir sind da schon relativ weit am HG und es kommen tatsächlich auch teilweise SchülerInnen zu uns, weil sie an andern Schulen eben als queere Personen keine guten Erfahrungen gemacht haben. So. Ähm, die kommen auch oder also jetzt nicht von den andern Schulen, sondern insgesamt, äh, queere SchülerInnen kommen immer mal wieder zu mir in die Beratung und fragen, äh, also da geht's viel um Outing-Fragen, ähm, wie mach' ich das in der Klasse, was gibt's für Erfahrungen an der Schule. Was haben andere für Erfahrungen gemacht? Würden Sie mir zuraten? Probleme in der Familie, eigentlich Schule und, und Familie. Ähm, das Outing in diesen beiden Settings ist die größte Herausforderung und ich finde, so die letzten, die Outings, die ich begleitet habe, die sind alle wirklich gut verlaufen. Ähm, das liegt sicherlich auch daran, dass wir diese Gruppe HG queer haben, wo es einfach auch noch mal so 'n bisschen 'nen Schutzraum gibt, was, was 'ne kleine eigene Community ist, die sich da einfach auch gegenseitig austauschen und, und äh, ja. Also ich hab' jetzt, ehrlich gesagt, aber keine, keine Katastrophen mitgekriegt. Zum Glück! Toi, toi, toi! In den letzten Jahren.
- I: Genau, genau. Und jetzt, äh, interessiert mich so die Comingout-Prozesse sind ja ganz vielfältig und dann gibt's aber auch so speziell körperbezogene Comingouts. Zum Beispiel Trans und Inter. Das hat ja so 'ne ganz spezielle körperliche Komponente. Haben Sie da Erfahrungen gemacht?
- P: Ähm, ja. Also wir haben auf jeden Fall Transpersonen an unserer Schule. Ähm, Inter weiß ich tatsächlich nicht genau. Ähm und äh, wir haben auch SchülerInnen, die wirklich auch die Transitionsphase innerhalb von Schulzeit leben, die, ähm, entsprechend natürlich ihr, ihren Geschlechtsausdruck, äh, ändern, äh, in Form von Kleidung und so weiter. Äh, ihre Namen ändern, ihre Pronomen ändern. Also von daher sind es sichtbare Vorgänge, äh, auch mit, mit den Fragen dazu. Also, ähm, auch mit, mit Wendungen. Also, äh, da gibt's erstmal vielleicht so 'nen Versuchsballon, sag' ich jetzt mal, und, und dann, äh, stellt die Jugendliche fest, nee, das, das ist noch nicht meins so. Also von daher, wir kriegen das schon auch sichtbar mit in Schule. Ja.
- I: Hmm. Und ähm, wenn Sie jetzt sagen, also Sie sind in der Fortbildung von Lehrkräften aktiv und dann kommen auch, äh, Lehrkräfte, ja, das sich das Ganze einfach nicht so

gestaltet wie bei Ihnen an der Schule. Äh, was würden Sie auch allgemein sagen, was braucht Schule, um wirklich in der Praxis aktiv mit solch einer Vielfalt umzugehen, dass die SchülerInnen sich auch wohlfühlen, äh, dass es die Leistung nicht beeinflusst. Das sind ja ganz arg viele Wirkfaktoren, die da mit reinspielen. Was würden Sie, äh, da sagen, was ist unabdingbar für Schule?

- P: Also erstmal braucht Schule Wissen. Also, ähm, wir brauchen Aufklärung und also ich erlebe es, dass, äh, die wenigsten KollegInnen eigentlich wirklich homophob, transphob sind und wirklich absichtlich jetzt, äh, Pronomen nicht beachten oder was auch immer. Meistens ist es eher eine große große Unsicherheit, ein großes Unwissen oder auch Falschwissen. Also so Vorstellungen von Transpersonen sind die, die sich im falschen Körper fühlen und so weiter und so fort. Also da gibt es einfach so, ja, wenn ich mich damit nicht auseinandersetze, gibt es Vorstellungen, die ja meistens nicht, äh, der Realität entsprechen oder sehr banale Vereinfachungen sind und von daher braucht es einfach ganz ganz viel Fortbildung erstmal und damit natürlich dann eine Sensibilisierung. Zu verstehen, okay, darum geht es, und zu verstehen, wie wir als Schule verpflichtet sind. Wir haben einen Bildungsauftrag, dass alle gleichberechtigt lernen und leben können an Schule und manche können das im Moment nicht. Die Statistiken sind eindeutig. Queere Personen werden in Schule diskriminiert. Punkt. Ähm, und das erstmal zu sehen, weil das meiste ist ja im nicht sichtbaren Bereich, äh und ich glaub', dann haben wir ganz ganz viel getan. Dann können wir natürlich strukturell arbeiten und AG's einrichten am Leitbild und so weiter, aber erstmal braucht's überhaupt dieses Bewusstsein und das ist in Schule nicht so einfach, weil Schule so viele Themen hat, äh und dann schnell gesagt wird, ach, wir haben aber noch, wir müssen uns jetzt um die Digitalisierung kümmern und wir müssen uns um, äh, was auch immer kümmern, was ja auch alles wichtig und richtig ist und da 'nen Fuß in die Tür zu kriegen und das gehört zu bekommen, das ist, glaub' ich, das Wichtigste erstmal.
- I: Hmm. Ja. Äh, ja. Ich also bin ja auch Lehrer an einer Schule und ich hab' immer so, äh, das Gefühl und die Schulentwicklung, so die Theorie dahinter bestätigt das auch, dass ein ganz wichtiger Impulssetzer natürlich, äh, die Schulleitung ist. Äh, das heißt, auch die Atmosphäre so 'ner Lebenswelt steht und fällt ja mit der Schulleitung. Ähm, welche Rolle sehen Sie in dem Thema? Was sollte die Schulleitung auf alle Fälle bedenken?

P: Also ich geb' Ihnen absolut recht, dass die Schulleitung 'ne große Rolle spielt und ähm, auch da geht es auch erstmal um Sensibilisierung. Auch die Schulleitung muss erstmal verstehen, worum geht es. Das war bei meiner Schulleitung auch so. Und dann muss sie's zur Chefsache machen und muss auch sagen, äh, das ist an dieser Schule wichtig, äh, das ist unser pädagogischer Auftrag. Das ist... Hier geht es, äh, um, um Grundrechte, die wir hier, äh, äh, umsetzen müssen. So das heißt, es muss schon eine, ein schon, wenn's gut läuft, eine aktive Stellungnahme und, und auch, auch, äh, letztendlich eine Parteinahme, äh, geben an der Stelle. Ja.

I: Hmhm. Ja.

P: Und mindestens 'n offenes Ohr und mindestens die Bereitschaft zu lernen. Also das sei ja Schulleitung genauso zugestanden, dass sie erstmal nicht so genau wissen, okay, was, worüber reden wir gerade. Also grad', ne, die Transbewegung ist einfach sehr stark gewesen in den letzten Jahren und da sind viele, äh, Personen, die sich nicht mit queeren Themen beschäftigen, auch mit überrollt und überfordert.

I: Hmhm. Ja klar. Ähm, nach dem Beschluss Bundesverfassungsgericht, da hat man zumindest mal von den Medien gehört, da bewegt sich was. Da gibt's jetzt mal 'ne Vorgabe, die umgesetzt werden sollte und dann ist das Ganze so 'n bisschen wieder verschwommen und eigentlich ist diese Schonfrist schon verjährt. Die ist eigentlich schon vorbei. Ähm, einige Schulen, einige ist bisschen viel, insgesamt nur sechs hab' ich gefunden in der Bundesrepublik Deutschland, die zumindest in der Zeitung mal auftraten. Sie schrieben, schaut mal, wir haben 'ne Unisex-Toilette eingeführt oder wir haben 'ne dritte Toilette für, äh, die ganzen, äh, SchülerInnen, die eben nicht sich binär einordnen möchten. Wie beurteilen Sie die Sachlage oder die Situation an Schulen?

P: Also, ähm, ich glaube, die Schulen werden durch die Notwendigkeit überrollt im Moment. Also wir haben zum Beispiel Ende letzten Jahres eine Fortbildung gemacht für die Gleichstellungsbeauftragten, äh, des Kultusministeriums und der Regionalabteilung, weil das diejenigen sind, die häufig Anfragen von Schulleitungen bekommen, äh und Schulleitungen rufen dann an und sagen, wir haben hier eine Transperson und äh, was sollen wir eigentlich machen. Was dürfen wir machen, äh und, und was müssen wir machen und die sind eigentlich hoffnungslos überfordert. Das heißt, was fehlt, ist eine klare, also Schulgesetzgebung. Ich kann jetzt... Ich weiß es für Niedersachsen, dass es die einfach nicht gibt. Es gibt keine Erlasslage und es gibt auch auf Nachfrage keine Bewegung. Das heißt, die Schulleitung und KollegInnen werden

auch im Regen stehengelassen und das wird eher noch zunehmen. Also, äh, wenn auch, äh, divers eingetragene Kinder an den Schulen jetzt vermehrt landen, das ist ja im Moment noch nicht so doll der Fall, ähm, dann, dann werden Schulen sich irgendwie auseinandersetzen müssen und das ist, das ist eigentlich worst case, dass dann wieder jede einzelne Person für sich selber, äh, Rechte erkämpfen müssen, die eigentlich schon klar sein müssten. Da hat Schule was verpasst, aber ich finde auch, dass auch die, äh, die, also die Gesetzgebung was verpasst hat, indem sie diesen, diesen, äh, Begriff divers so sehr eingegrenzt hat auf Interpersonen. Also ich mein', das ist ja auch häufig, äh, kritisiert worden von Transverbänden und das find' ich auch, das ist auch einer der... Also ja, und auch, auch selbst intergeschlechtliche Personen wollen ja häufig diesen Geschlechtseintrag gar nicht. Das heißt, das ist ja wirklich nur 'ne relativ kleine Gruppe, über die wir reden, äh, die, die da formal gemeint ist so und ähm, von daher lässt sich damit immer nur so ein bisschen schwer, find' ich, argumentieren. Ja.

I: Ja. Gleiches übrigens, ich schnapp' das noch mal kurz auf. Ich hab' auch den Beschluss des Bundesverfassungsgerichts im Detail analysiert. Es bezieht sich wirklich auf intergeschlechtliche Personen. Äh, das heißt, äh, ja, alle anderen sind davon ausgenommen. Schwierig oder herausfordernd ist es dann natürlich auch bei Transkindern- und Jugendlichen, äh, wenn's dann auch rechtlich um die Frage von Sanitärräumen, äh, an der Schule oder an, an der Teilnahme vom, vom Sportunterricht geht oder es gibt ja, äh, nicht nur koedukativen Sportunterricht, sondern eben auch monoedukativen. Was tut man mit diesen Kindern? Haben Sie da Erfahrungen an Ihrer Schule? Wie wird das bei Ihnen gehandhabt?

P: Ja. Also wir, wir versuchen wirklich, im Gespräch Lösungen zu finden und das gelingt uns eigentlich immer. Also, ähm, und wirklich auch die, die, äh, Jugendlichen zu fragen, was braucht ihr. So. Und die haben meistens da Vorstellungen und auch 'ne Klassengemeinschaft. Also so, so 'ne typische Situation. Jetzt gerade haben wir sie nicht, aber Klassenfahrt. Einteilung von Zimmern. Äh, es gibt, es gibt keine rechtliche Regelung, die, äh, Mädchen- und Jungenzimmer vorsieht, dass das, dass das die einzig mögliche, äh, Variante ist und dann Klassen zu fragen, wie wollt ihr das machen. So. Und das, da kommt meistens, meistens kommt da 'ne Lösung bei raus. Es ist zwar schade, dass das immer wieder neu so, äh, neue Wege gefunden werden müssen, aber trotzdem ist es im Moment das, was, find' ich, funktioniert. Im Dialog bleiben, zu gucken, äh, welche, welche Bedürfnisse gibt es von welchen Personen und so, äh,

können auch zum Beispiel für Sportunterricht weitere Umkleidekabinen aufgeschlossen werden. Äh, so kann man auch im Sportunterricht, äh, die Notengebung nicht in Mädchen- und Jungentabellen, äh, vornehmen. Da zwingt mich auch niemand dazu als Sportlehrkraft. Ähm, das heißt, ich... Ja. Auch da, ich muss im Moment mir selber pädagogisch gute Lösungen ausdenken.

I: Hmhm, hmhm. Das ist jetzt schon ein Punkt, geht in die Richtung Personalentwicklung, was denn das Personal selber mitbringen muss, egal, ob Schulsozialarbeit, Vertrauenslehrkraft oder allgemein die Lehrkräfte. Äh, was, was finden Sie da, ist fundamental wichtig, wenn man, äh, Personalentwicklung betreiben möchte?

P: (4) Oh! Ähm, was ist da wichtig? (3) Ja. Auch ich glaub', die Frage ist eigentlich oder nee, Moment. Äh, ja, wie bereits gesagt, Wissen, Sensibilität, Offenheit, äh, vielleicht auch Flexibilität. Personalentwicklung im Bezug auf Geschlechtervielfalt zum Beispiel. Da, ähm, haben wir ja zumindest, das ist ja 'n Job von Gleichstellung im Moment, äh und da muss es ja eigentlich Gleichstellungspläne geben an den Schulen. Äh, da sind wir ja mit Frauenförderung auch noch nicht so weiter und das ist natürlich auch, im Moment ist das ja auch eine, eine ungeklärte Debatte also von... Und ich, ich find' das auch nach wie vor, äh, ein, ein ungelöstes Problem, wie kann ich zum Beispiel frauenparteilich arbeiten oder auch mädchenparteilich, um's noch mal dann auf, auf Jugendliche auch zu beziehen, Kinder, Jugendliche, und dabei geschlechteroffen bleiben. Das schließt sich ja eigentlich fast aus und das geht, geht ja in Richtung Personalentwicklung. Dann ist es die gleiche Frage. Da wart' ich tatsächlich auch noch auf schlaue Lösungen. Ich hab' selber keine. Also, ähm, ich find's... Also es muss, es muss, es muss beide Wege nach wie vor geben, glaub' ich. Es ist beides notwendig. Aber das ist ja so auch gerade ein bisschen der, der politische Grabenkampf zwischen den, äh, FundamentalfeministInnen und den, äh, Queer-FeministInnen, ne.

I: Genau. Ähm, jetzt ist es auch so. Im Verlauf meiner Recherche ist mir aufgefallen, auch Personen zu finden, die, äh, bereit wären, mit mir zu sprechen. Äh, gleichzeitig waren alle Lehrkräfte, ja, als AktivistInnen auch betroffen in irgendeiner Form. Das heißt, da war eine Grundmotivation da, sich mit dem Thema zu beschäftigen, weil sie, äh, mit dem Thema in irgendeiner Form Berührungspunkte hatten. Das haben wir jetzt bei einer breiten Masse, bei der Mehrheit der Lehrkräfte oder des Personals an Schulen nicht. Ähm, sehen Sie das in irgendeiner Form als Hindernis oder als, ähm, ja, Hemmnis an?

- P: Als Hindernis, wenn ich mich selber nicht zur queeren Community zähle und trotzdem, äh, äh, Arbeit mache, die, die damit zu tun hat? Äh, also das ist zum Beispiel bei unsern Lehrkräftefortbildungen eigentlich ein Trend am Anfang. Also vor, vor fünf Jahren, die Lehrkräfte, die sich angemeldet haben, waren eigentlich alle queer, äh und das hat sich jetzt verändert. Also dass das so der, der Anteil von, äh, Cis-Hetero-Personen eigentlich immer größer wird und ähm, ich finde nicht, dass das eine oder das andere, äh, notwendig ist. Ich finde, beides hat absolut Vor- und Nachteile. Ja. Manchmal ist es gut, selber 'ne queere, äh, Biographie zu haben. Vielleicht ist man da, kann man noch ein Stück empathischer sein an der einen oder andern Stelle. Da wird einem aber auch schnell vorgeworfen, so 'ne eigene Policy zu, zu, äh, ähm, zu vertreten, ähm und also ich, ich finde, das kommt sehr auf die Person an. Ich glaub', es geht nicht darum, äh, wie sie sich identifizieren, sondern wie sehr sie, äh, was sie für Werte da mitbringen und wie sehr sie sich für das Thema stark machen.
- I: Hmm, hmhm. Ja. Äh, die nächste Frage wär' nämlich gewesen, puncto Vertrauens- oder Beratungslehrkraft, ob das eine, äh, Person sein muss, die automatisch auch natürlich mit, äh, sich als queer identifiziert oder, oder queere Bezugspunkte hat oder eben auch einfach 'ne Person sein kann, äh, die sich für das Thema stark machen möchte, aber das haben Sie jetzt quasi schon, äh...
- P: Beides, beides ist sicherlich gut. Also es wär' toll, wenn's zwei Personen gäbe. Die eine bringt das eine mit und die andere das andere.
- I: Stimmt! Ähm, aber das leitet auch wieder über in, in das Thema Unterricht. Normalerweise Schule ist so 'n bisschen, ja, traditionell geprägt einfach von den Strukturen und man stellt sich die Lehrkraft vor, also geht in den Unterricht rein und macht die Tür zu und was in den vier Wänden passiert, weiß man ja oft gar nicht und da muss man einfach darauf bauen und vertrauen, dass es auch, äh, im Sinne der SchülerInnen passiert. Ähm, was braucht denn Unterricht, um wirklich auch, ja, aktiv und äh, äh, nachhaltig mit geschlechtlicher Vielfalt umgehen zu können?
- P: Hm. Äh, ich glaube, Unterricht braucht an der Stelle Normalität. Also, äh, dass wir wirklich, wie ich schon eingangs sagte, äh, Vielfalt als Breitenthema begreifen und das auch nicht nur auf die Biologie und Werte- und Normen-Lehrkräfte abwälzen, sondern dass wir, äh, Vielfalt in unseren spezifischen Fächern abbilden und ich bin zum Beispiel Mathelehrerin und könnte auch sagen, ach, mein Gott, da hab' ich nicht sonderlich viel mit zu tun, ähm, aber natürlich gibt es unzählige Sachaufgaben, wie man früher mal

gesagt hat, also, äh, ne, die, die irgendwelche Geschichten aufspannen und das, und da wirklich einfach Queerness als, als selbstverständlich zu haben, ohne dass ich's immer thematisiere. Heute sprechen wir über Homosexualität und dann gibt's da 'n Referat für 'ne halbe Stunde und dann haben wir's aber auch geschafft für dieses Schuljahr, sondern, äh, dass es einfach, äh, ja, in, in unserer Lebenswelt repräsentiert ist, dass wir Vielfalt repräsentieren und äh, das muss nicht eine fachliche Auseinandersetzung mit Fortpflanzung oder was auch immer sein, sondern wie gesagt, ähm, als, äh, ähm, als, als Lebensrealität, äh, das, das zu, zu transportieren und damit auch die Möglichkeit für alle in der Klasse zu schaffen, sich identifizieren zu können. Sonst sitzen immer 'n paar da, äh, die sich nie irgendwo identifizieren können.

I: Ja. Das hat ja auch Auswirkungen. Die Realisierung, irgendwie gehör' ich nirgendwo rein und ähm, ist anders, ja.

P: Genau, genau.

I: In Ihren, äh, Fortbildungen, das würde mich noch interessieren, gehen Sie in irgendeiner Form auch auf Organisationsentwicklung ein zum Beispiel für Schulleitungen?

P: Ja. Also wir haben ein, äh, Modul, das heißt sogar Organisationsentwicklung. Äh, genau. Das findet, äh, dieses Jahr im November statt im Waldschlößchen dreitägig. Äh, das ist, äh, für Lehrkräfte, die, ähm, Basiswissen schon mitbringen. Also wir haben so Basismodule. Da kann man das erwerben, aber natürlich ist es auch möglich, dass ich eh da schon selber an anderer Stelle, äh, ähm, Wissen, äh, mir angeeignet habe und dann geht's wirklich drei Tage darum, ganz konkret für die Schule, äh, der jeweiligen Lehrkraft zu gucken, äh, was braucht diese Schule, was gibt's für Möglichkeiten von Schulentwicklung und ne, die gehen dann wirklich mit 'nem eigenen Plan, Zeitplan, äh, äh, auch raus, äh, was sie, was sie ganz konkret umsetzen wollen. Genau.

I: Hmm. Ja, das ist ja interessant. Ja.

P: Und da sind, sind auch, äh, zum Glück auch gerne Schulleitungen, äh, auch, auch mit dabei. Ja.

I: Wär' jetzt im Anschluss noch die Frage aus Interesse gewesen, ob da auch Schulleitungen kommen. Äh, so ein Angebot haben wir gar nicht in Baden-Württemberg. Deswegen bin ich da, äh, sehr überrascht mit Grund- und Aufbaumodul.

P: Ja. Und das ist aber, also das, das ist 'n tatsächlich 'ne bundweite Fortbildungsmöglichkeit, weil das auch aus Bundesmitteln finanziert wird, äh, durch dieses Programm Modellprojekt Demokratie leben, äh, vom Bundesministerium für

Familie, Soziales, äh, Jugend und SeniorInnen, glaub' ich, heißt das, ne. Ähm, genau. Das heißt, ne, falls Sie da noch mal irgendwo Bedarf sehen, können Sie uns auch gerne, äh, vermitteln, ne. Das lässt sich über die Seite vom Waldschlößchen, werden Sie wahrscheinlich kennen, Akademie Waldschlößchen...

I: Ja, ja.

P: ...äh, ne, kann man sich anmelden und wie gesagt, es ist bundesweit, es ist stark subventioniert. Es kostet relativ wenig und das Waldschlößchen an sich ist auch immer 'n netter Ort. Ja.

I: Ja schön. Ja, dann guck' ich da auf alle Fälle noch mal rein. Ähm, im Laufe quasi der, der Gespräche ist mir aufgefallen, es gibt so viele Angebote eigentlich. Äh, es gibt, äh, Vereine. Es gibt, äh, Beratungsstellen und irgendwie gibt's schon Partner, externe Partner, von denen man sich Unterstützung holen kann. Ähm, jetzt ist das aber trotzdem nicht wirklich im Idealformat in der Schullandschaft so etabliert. Was glauben Sie, sind die größten Hemmnisse, 'n bisschen haben wir's ja schon angesprochen, die größten Hemmnisse, warum Schulen da wirklich noch nicht in die Pötte gekommen sind?

P: (6) Ähm, ich glaube, also zum Beispiel schlau einzuladen, meinen Sie, ne?

I: Ja.

P: Ähm, also einerseits diese, dieses Verstehen der Notwendigkeit, dass das 'ne gute Idee ist, das zu tun, äh und das andere ist sicherlich auch an der einen oder andern Stelle Angst vor Gegenwind. Also es gibt ja durchaus, äh, Eltern, die so etwas nicht wollen, äh, wo ja da so, äh, Stichwort sexuelle Früherziehung, äh, ähm, vorgeworfen wird und äh, ja, und wenn ich vielleicht auch nicht so firm bin in, in dieser Thematik, dann, dann, und vielleicht eine Elternschaft habe, wo ich da Gegenwind erwarte, da lass' ich's doch lieber. Also wäre jetzt, wäre meine Phantasie an der einen oder andern Stelle.

I: Hmhm. Hmhm. Ja. Ja, genau. Das, äh, waren jetzt auch Schlagpunkte, die öfters vorkamen oder Schlagworte auch von anderen Lehrkräften, auch betroffenen Lehrkräften, die nicht geoutet sind, ähm, auch, ja, das Thema einfach zu thematisieren in diesem streng hierarchischen System Schule. Zumindest mal im Süden ist vieles noch verbeamtet und ganz klar vorgegeben und strukturiert und einfach die Sorge, dass da, äh, erhöhter Gegenwind kommen könnte.

P: Genau. Genau.

I: Ja.

P: Ja.

- I: Jetzt, äh, haben Sie natürlich als, als Fachkraft, äh, ein ganz vielfältiges Aufgabenfeld. Können Sie mir das noch mal darstellen? 'Ne kurze Beschreibung der Person und äh, wie Sie sich engagieren in diesem Bereich?
- P: Ja. Also, ähm, genau. Ich bin ja LSBTIQ-Vertrauenslehrerin. Das ist eigentlich was, was es gar nicht gibt. Ähm, also, ähm und die Historie ist ein kleines bisschen, dass an meiner Schule sich SchülerInnen zusammengetan haben und äh, sich, äh, ähm, äh, vorgenommen haben, die queere Sichtbarkeit an Schule zu erhöhen und äh, Diskriminierung gegenüber queeren Personen abzubauen. Das war erstmal... Da haben sich SchülerInnen zusammengetan und haben sich dieses große Ziel gesetzt und äh, die haben sich dann irgendwann ja HG Queer genannt, äh und, und die haben dann, äh, vor gut zwei Jahren, äh, einen Aufruf ans Kollegium gestartet, wir wünschen uns, äh, Unterstützung von Lehrkräften und äh, genau, und daraufhin bin ich dann von den SchülerInnenvertretungen, äh, gewählt worden als Vertrauenslehrerin, also ich weiß nicht, ob's das, äh, in andern Bundesländern heißt das auch 'n bisschen anders. In Niedersachsen heißt das halt Vertrauenslehrkräfte. Die können von SchülerInnen gewählt werden und jetzt mit diesem Schwerpunkt von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt haben wir das einfach mal so gemacht, um ein kleines bisschen sichtbar zu machen, hier gibt es einen Bedarf, auch dem Kultusministerium sichtbar zu machen. Die haben das schon mitgekriegt. Äh und was dann mein Aufgabenfeld ist, ist das, was ich daraus mache, weil es das einfach nicht gibt und ähm, wie Sie sich vorstellen können, ist das ein Fass ohne Boden, ähm und ähm, einerseits ein, ein großer Teil ist einfach diese, diese sehr sehr engagierte, äh, Schüler in Gruppe HG Queer zu betreuen, ähm, deren Ideen, Projekte zu supporten, ein bisschen die Strippen zu ziehen, äh und ähm, ja, da, ja so eine steuernde Lehrkraft im Hintergrund zu sein. Äh, das andere ist eine grundsätzliche Ansprechpartnerin in Schule zu sein für SchülerInnen, für Lehrkräfte, für die Schulleitung. Also alles, was mit dem Thema Sex zu tun hat oder Geschlecht, kommt jetzt zu mir, ähm und äh, da fragen mich KollegInnen, äh, ich habe in Deutsch, äh, das und das, die Unterrichtsreihe und äh, das kommt mir sehr binär vor. Hast Du da 'ne andere Idee und so weiter und so fort. Ähm, dann bin ich ziemlich gut vernetzt innerhalb von Niedersachsen, innerhalb von Deutschland, äh, was auch, was ich auch wichtig finde, innerhalb von Göttingen mit den Beratungsstellen zusammenzuarbeiten, die es da gibt. Ähm, ja und dann sind schon ziemlich viele Wochenstunden damit gefüllt

und nebenbei gesagt, ich krieg' dafür 'ne halbe Anrechnungsstunde. Und zwar erst seit diesem Jahr. Vorher hab' ich gar nichts gekriegt.

I: Ich bin jetzt grad' baff.

P: Ja. Genau. Das heißt, das Ganze ist in erster Linie ein Ehrenamt, muss man im Moment so sagen und äh, natürlich ist, das kann man auch nicht ewig so machen, ähm und die Hoffnung ist natürlich, dass auch in Struktur zu überführen und auch, äh, also deswegen auch die Auseinandersetzung mit dem Kultusministerium, auch mit unterschiedlichen, äh, Playern des Landes da, äh, immer weiter auch, äh, Druck aufzubauen und zu sagen, ihr müsst da strukturell was tun. Ne. Ja.

I: Wie ist da, Zwischenfrage, wie ist da bisher die Reaktion?

P: Ähm, also es gibt im Moment tatsächlich, ähm, einen, ähm, einen Rahmenentwurf für eine, äh, verpflichtende länderweite Lehrkräftefortbildung, ähm und äh, da gibt es 'ne Arbeitsgruppe am MK, die haben eine Runde von ExpertInnen, äh, Anfang des Jahres eingeladen, äh, haben sich Rückmeldungen eingeholt. Das ist in Arbeit. Eigentlich sollte das 2021 umgesetzt werden. Das wird nicht passieren. Da ist Corona auch grad' 'ne gute Ausrede. Ähm, immerhin nach sieben Jahren Stillstand ist jetzt Bewegung da drin, ähm und da ist auch ein kleines bisschen die Hoffnung, dass auch dadurch, ähm, die, äh, ähm, also eine Struktur geschaffen wird in dem Sinne, dass es Beauftragungen an Schulen geben muss. Also so was wie 'ne Gleichstellungsbeauftragte, ähm und dass, dass auch das Land Niedersachsen Koordinierungsstellen einrichten muss. So. Ähm, das sind Forderungen, die werden gehört. Die werden auch nicht abgelehnt, aber die sind auch noch nicht umgesetzt und sind in Bewegung. Ne.

I: Also man bleibt dran quasi.

P: Richtig. Genau.

I: Das kenn' ich, den Spruch. Wir bleiben dran. Ja.

P: Genau, genau.

I: Also jetzt haben wir ganz arg viel 'nen ganz arg großen Bereich versucht, äh, in relativ kurzer Zeit zu besprechen. Hat aus Ihrer Sicht irgend'n Teilaspekt, ähm, gefehlt, was man auch noch im Blick behalten muss oder irgendwie 'ne Erfahrung?

P: (5) Also, äh, wir haben ja relativ viel auch so ein bisschen den Blick von oben nach unten geworfen sozusagen, was, was, was muss Schulleitung tun, was muss, was müssen Ministerien tun, was müssen Lehrkräfte tun. Ich glaub', ähm, es ist auch ganz ganz wichtig, äh, quasi von unten zu empower und äh, ich glaube, dass, äh, die Jugend, die

jetzt heranwächst, natürlich nicht in Gänze, aber an vielen Stellen auch selbstbewusster werden zum Glück und dass wir uns freuen können auf Forderungen, die an der Stelle kommen werden, äh, die sich nämlich nicht mehr so abspeisen lassen, äh und ähm, das kann man ja auch sanft, äh, unterstützen, wenn man diese, äh, diese Bestrebung aufnimmt an Schule und die gibt's nicht nur am HG. Also es, äh, das, das gibt's auch an anderen Schulen, ne. Und die Frage ist, werden diese Gruppen gesehen und gehört und unterstützt oder versucht man die eher 'n bisschen, äh, zu ignorieren. Ja.

I: Ja. Das war jetzt 'n wichtiger Teilaspekt. Danke für die Ergänzung. Genau. Super. Ähm, ich hab' noch 'ne Zwischenfrage, äh, weil wir sind ja schon am Ende quasi des Leitfadens angekommen. Ich hab' mir wirklich nicht vorgenommen, Sie länger im Rahmen der Abiturprüfungen alles länger als 'ne halbe Stunde, äh, in Anspruch zu nehmen. Äh, darf ich Ihren Namen, äh, nennen oder möchten Sie also auch 'ne HG-Anonymisierung?

P: Sie können meinen Namen nennen. Das ist okay.

I: Ja. Super. Okay. Ja. Vielen Dank. Dann würd' ich Sie da auch als Lehrkraft und Expertin, äh, mit benennen, auch dass der, dass einfach die Vernetzung auch gegeben ist und das Ganze einfach auch noch mal eindringlich wird, dass das Ganze auf Erfahrung und Professionalität beruht. Das wär' gut.

P: Genau. Und dann, also dann haben wir auch Win-Win. Äh, ich wiederum kann dann auch an geeigneten Stellen, äh, das wieder als, äh, als Interview angeben. Also auch solche Referenzen sammle ich auch. Äh, von daher alles gut.

I: Ja, super. Schön. Dann machen wir Win-Win draus. Äh, also vielen, vielen Dank wirklich für Ihre Arbeit, Ihre ehrenamtliche, primär ehrenamtliche Arbeit in dem Bereich und Ihre Offenheit und äh, ich wünsch' Ihnen wirklich viel Energie. Machen Sie weiter so. Viel Kraft und äh, ja, vielleicht, äh, sehen Sie wir uns bei der Fortbildung.

P: Ja, ja. Würde mich sehr freuen. Ja. Danke für Ihre Fragen. Es hat mir arg Spaß gemacht. Also Sie haben auch so 'ne ganz, äh, total sympathische und äh, aber auch sehr, äh, professionelle, äh, fachlich fundierte Art zu fragen. Es war mir ein Vergnügen.

I: Toll! Vielen Dank für das Kompliment! Alles Gute. Bleiben Sie gesund!

P: Gut. Ebenso. Bis irgendwo und irgendwann.

I: Ja. Genau. Danke.

P: Tschüss.

I: Tschüss.

## Interview 7: Ari Krumbholz – intergeschlechtliche Person 10.05.2021

P: Das Thema deiner Arbeit, äh, ist ein wichtiger Teil von Schulen. Vor allem für die weiterführenden. Ich glaube, da dort der stärkste Teil der Probleme aufkommt. Ich weiß nicht, was du da so drüber denkst, aber bei Kindern so im Kindergartenalter, das ist dann eher schon etwas weniger vorhanden, dass die schon ganz deutlich sagen, wer sie sind, aber so Richtung Pubertät, glaub' ich, so ist das dann ganz stark und da gibt's dann Transitionsprobleme auf deutsch gesagt ganz heftig und ähm, ja, drittes Geschlecht und so. Ja. Ich bin ja selber, äh, intergeschlechtlich, äh, geboren. Hab' ich ja berichtet. Äh, meine Eltern haben aus meiner Sicht die falsche Entscheidung getroffen. Ich bin als Kind vermännlicht worden und jetzt muss ich halt damit leben irgendwie und ich bin trotzdem sehr viel weiblich und deswegen, ja, also ich hab' halt auch nicht mehr Lust, als Mann zu leben, äh, wenn ich ja keiner bin, weil das ist ja total schwierig, als etwas zu leben, ähm, als etwas zu leben, was man nicht ist, äh, weil ich ja auch körperlich ständig daran erinnert wurde und letztendlich auch werde, aber für mich ist es halt einfacher so und ähm, ich will halt was für intergeschlechtliche Menschen vor allem tun, sicherlich auch für die andern. Ich arbeite ja an der Charité. Hab' ich ja schon mal erzählt. Äh, arbeit' ich, äh, im Vorstand, äh, und hab' jetzt auch... Ja. Ich bin jetzt grad' dabei, die gesamte Charité zu revolutionieren als Arbeitgeberin, als, als Krankenversorgerin und eben auch als Lehrstätte eigentlich. Ich werde dort jetzt zwar wegen meiner Besonderheit, aber, werd' ich dort halt in Vorlesungen und Seminaren berücksichtigt und kriege da halt auch, äh, 'ne Plattform, wo ich dann meine Dinge, äh, äh, wiedergeben kann und werd' dann eben so also gutes oder schlechtes Beispiel der körperlichen Entwicklung und der gesellschaftlichen Entwicklung, halt so 'n bisschen hab' ich da die Plattform, damit die Leute, die Ärzte, die neuen und jüngeren dann besser damit umgehen können, weil Medizinbereich ist der größte Brocken, der sich da nicht entwickelt, äh und so weiter.

I: Jetzt interessiert mich natürlich vor allem, äh, wie, wie hast du denn deine Schulzeit, äh, empfunden mit deiner speziellen nicht binären, äh, Entwicklung? Irgendwie warst du ja dann auch teilweise noch binär, aber innerlich dann auch nicht. Wie hast du die Schulzeit selbst empfunden?

P: Nun musst du dich jetzt natürlich ziemlich weit zurückerinnern. Wir hatten das ja '67, als ich geboren wurde und ich hab' also Anfang der siebziger Jahre angefangen, die

Schule zu besuchen bis, äh, Mitte der achtziger und äh, da es ja... Dazu muss man eben wissen, dass ich halt als Kind, sagt' ich ja, vermännlicht wurde. Ich hab' ne, äh, ja, 'ne traumatisierte, aber doch, äh, ja, 'ne männliche Sozialisation erhalten. Da hat man ganz pingelig drauf geachtet, dass da auch wirklich nicht zu viel, äh, Mädchen durchkommt oder ich halt, ähm, ja, also dass ich mich nicht frage, ob ich doch vielleicht 'n Mädchen bin. Ähm, obwohl klar war, dass, äh, sich da was Weibliches entwickelt, wurde das halt, äh, trotzdem an dem Konzept festgehalten. Also sprich, auch meine Identität war eigentlich ganz klar weiblich und äh, aber man hat dann trotzdem festgehalten, es, äh, es soll unbedingt ein Junge sein und ich hab' das natürlich als Kind nicht in Frage gestellt. Äh, trotzdem hat man hier und da 'n bisschen Rücksicht genommen. Äh, inwieweit das damals gewusst wurde, das weiß ich nicht. Das kann ich gar nicht sagen, ne. Also mir ist natürlich viel Schuld zugewiesen worden für meine, ich sag' jetzt mal, für meine Verhaltensauffälligkeiten, wenn ich sozusagen, äh, grob gesagt, wenn ich einfach mit Dingen gespielt hab', die mit Mädchen gespielt waren und weniger sich, mich mit den Jungs abgegeben habe. Ne. Das war also schon mal 'n Problem und ähm, das einzige, was ich noch weiß, ist, dass ich halt vor allem im Schwimmunterricht nicht teilnehmen brauchte. Da gab's 'ne Sonderregelung für mich, weil da ging's natürlich auch um Duschen, Umziehen, äh und diese Dinge, die im Sportunterricht immer noch irgendwie zu handeln gingen, ja. Das ging schon zu handeln. Äh, wie ich dann größer wurde und sich dann hier oben so 'n bisschen was gebildet hat, das ging dann auch irgendwie noch gut, ja. Aber ich hab' das dann gelernt. Ich weiß jetzt nicht... So die Schultern nach vorne ziehen so, damit das dann nicht, äh, so entdeckt wird. Äh, weite Sachen tragen und so was alles. Äh, das sind so meine persönlichen Maßnahmen gewesen, die ich dann selber so entdeck..., äh, also entwickelt habe, wo ich eigentlich von meinen Eltern auch so mehr oder weniger forciert wurde. Ansonsten gab's da eigentlich so gesehen... Ja. Ich hab' mich ja dann irgendwie angepasst und deshalb gab's so gesehen gar nicht so viel Probleme. Äh, ich hab' mich ja dann sozusagen als, weiß nicht, als kaputten Jungen gesehen und hab' dann also irgendwie versucht klarzukommen, weil ich ja auch, weil ich ja eindeutig sein wollte, weil man mir das ja gesagt hat. Also, also, ne. Man kriegt zu hören, du bist 'n Junge oder du bist 'n Mädchen und ja, okay, versuch' ich mal, äh und von daher was mich sehr gestört hat, ist, dass ich halt, wenn ich in die Opferrolle gekommen bin, dass man mir halt die, äh, Schuldsituation zugeschoben hat. Also wenn ich jetzt sozusagen, ja, wenn andere so

gesagt haben, ja, nee, du bist irgendwie doof, die konnten das ja selber nicht beschreiben, ne, weil sie's... Sie haben's nicht wirklich entdeckt, aber sie konnten's nicht beschreiben. Ich war halt doof. Fertig. Und dann war ich eben irgendwie Opfer und ähm, da hat nicht wirklich irgendjemand eingegriffen. Das, äh, das war dann nur so bedingt, ne. Und wenn ich mich dann mal gewehrt habe, zurückgeschlagen habe, dann war ich, äh, sozusagen der, der prügelt, weil ich ja irgendwie... Ich wurde ja bis aufs Blut gereizt teilweise und ähm, und wie gesagt, trotzdem hat man in gewisser Weise schon 'ne gewisse Rücksicht genommen, was mir heute sagt, die wussten da was.

I: Ah! Okay. Hmm.

P: Also irgendwas müssen sie ja gewusst haben. Sonst hätten sie mich ja nicht vom Schwimmunterricht befreit. Sonst hätten sie ja nicht gesagt, du musst mit den andern jetzt nicht duschen. Das war damals so. Du musstest dich erst umziehen. Dann musstest du nackt in die Dusche gehen und dann konntest du zum Schwimmunterricht gehen oder ins Bad. Das war damals so, ne. Und ähm, da hat man dann gesagt, du gehst einfach später mal. Ich brauchte auch, wirklich die ganzen Jahre nicht zum Schwimmunterricht gehen. Konnte dann... Ich musste erst mitgehen. Musste immer am Rand sitzen. Und irgendwann hieß es dann, jetzt geh' mal dich umziehen und dann versuch' mal hier, dass du da deine, deine fünfzig Meter Brustschwimmen hinkriegst und ähm, dann hab' ich das irgendwie hingekriegt und dann war sozusagen die Schulnorm erfüllt. Fertig. Bum. Aus.

I: Okay. Also du bist quasi außen, außen vor. So 'n bisschen kann man da schon von Exklusion sprechen, dass du so dein Parallelding machen durftest, wusstest aber nicht genau, warum und kannst im Nachhinein ableiten, äh, es muss auf alle Fälle in irgend'ner Form von deinen Eltern her kommuniziert worden sein, oder?

P: Hm. Ja. Das ist ja immer wieder kommuniziert worden, aber wie gesagt, ich bin nicht aufgeklärt worden. Ich wusste nicht, worum's genau geht. Also, äh, meine Auffälligkeit an sich wurde maximal mit meinen Eltern besprochen. Äh, die Zurechtweisung, wie ich mich zu verhalten habe, kam dann eben aber auch von den Pädagoginnen und aber über meine körperliche Situation hat niemals irgendjemand was gesagt. Das wurde niemals gesagt. Da wurde niemals drüber gesprochen. Ja. Ähm, es wurde dann immer so gesagt, ja, aus gesundheitlichen Gründen oder so, ne, brauchst du jetzt am Schwimmunterricht nicht teilnehmen. Der Arzt hat aufgeschrieben, dass du das nicht musst und äh, aber du musst eben irgendwie doch mal schwimmen können. Dann hab' ich halt immer so 'ne,

ja, so 'ne Außenseiterposition bekommen. Äh, ich brauchte auch beim Sport nicht immer alles mitmachen und ähm, ja. damit war ich natürlich an der Stelle schon mal ausgegrenzt, aber es war mir natürlich auch recht. Also ich wollte das auch nicht. Das war schon klar, weil das auch aus... Also weil ich ja selber festgestellt hab', dass das eben nicht so ist wie bei den andern, sondern es ist schon anders. Ja.

I: Darf ich fragen, wie bist du, gab's da so 'ne ganz spezielle Erfahrung, wie du da draufgekommen bist oder hat sich das so nach und nach entwickelt, dass irgendwas anders ist oder so oder nicht, nicht...

P: Dass bei mir was anders ist?

I: Genau. Dass irgendetwas nicht der Norm entspricht. War das so 'n Moment oder war da, also kann es, hast du 'n Biobuch aufgeschlagen im Unterricht und äh, hast es dann gemerkt oder?

P: Na, mir wurde einfach gesagt, das sind die Jungs. Dort sind die Mädchen. Und im Kindergarten, da konnte man sich ja noch 'n bisschen nackt sehen. Das ging ja noch, ne. Und da hab' ich einfach geguckt und hab' festgestellt, na, es sieht gar nicht so aus. So einfach war das. Also es war schon so 'n bisschen, wie Junge sah's schon aus, aber eben doch nicht wie Junge. Es ist halt alles 'n bisschen kleiner, anders. Äh, es ist halt so... Ich weiß nicht. Kennst du die (Pradac-scale)? Da bin ich so, (Pradac-scale) drei bis vier. Na, das ist schon ziemlich, das ist schon 'n ziemliches Zwischending. Äh und dann bin ich irgendwie damit zurechtgekommen, ja. Also und das ist dann so mein persönliches... Aber man hat immer gesagt, ja, nee nee. Da... Guck' mal. Da ist 'n kleiner Zipfel und es ist alles gut. Hab' auch so gar nicht drüber gesprochen. Also das hab' ich auch als Kind halt so nicht gesagt, du guck' mal, das sieht anders... Das ist einfach meine Feststellung gewesen und die Ärzte haben ja auch immer gesagt, das ist alles in Ordnung. Du bist 'n guter Junge und so weiter und so fort. Äh nur mit deinem Verhalten, da musst du noch 'n bisschen zurechtkommen. Ja. Du spielst mit den falschen Sachen und und und. Und dann hat man eben auch die... Letztendlich hat man mich auch so gegendert, dass ich halt nur noch männliches Spielzeug zur Verfügung hatte, aber ich hab' dann trotzdem weibliche Inhalte damit gespielt. Ich erzähl' immer dieses Beispiel gerne, äh, dass ich, ähm, ja, Autos hatte und dann haben die Autos halt soziale Rollen bekommen. Also das eine Auto war die Mutter und das andere war der Vater, das andere waren die Kinder und so weiter. Und dann haben die halt so die Rolle bekommen und ähm, dann haben die Autos eben so gespielt. Die sind da nicht so wild

aufeinander gefahren und haben 'nen Crash gemacht, sondern die sind einfach freundlich miteinander umgegangen.

I: Ja! Ist doch schön! Aber das ist ja kreativ, ja klar, wenn man keine Puppen kriegt oder so, dann muss man sich so zu helfen wissen.

P: Irgendwie... Ja genau. Also, äh, deswegen und ich hatte auch so 'ne Autogarage mit, mit mehreren Etagen. Hab' ich alles bekommen, aber es war irgendwie doch 'n Puppenhaus wahrscheinlich am Ende. Für mich jedenfalls. Äh, und ähm, ja, also man kann's, glaub' ich, nicht unterdrücken. Das geht einfach nicht und ähm, ja.

I: Mich interessiert in Retrospektive, wenn du jetzt zurückblickst, war das für dich in der Schule also eine, eine eher negative Erfahrung aufgrund dieser Leerstelle, dass es nicht thematisiert wurde, dass du eher so 'n bisschen so die Außenseiterrolle eingenommen hast oder war das für dich, ja, so annehmbar?

P: Es war schon sehr sehr schwierig für mich alles grundsätzlich, weil ich ja immer das Gefühl gekriegt habe, ich mach' was falsch. Irgendwie ist nicht richtig an mir und äh, ich wurde ja dann auch gar nicht integriert. Also ich war dann immer so, ach ja, jetzt muss der hier mit uns Fußball spielen oder so, ja, und äh, diese Integration war einfach nicht so richtig da. Ich konnt's ja auch nicht benennen. Das war ja das Problem. Ich konnte ja nicht sagen, ja gut, ich bin kein richtiger Junge, auch wenn's da in meinem Kopf drinne war, der Verdacht immer da war, aber ich hatte ja die andere Information, dass es hieß, ja nee, ist ja nicht so. Ähm, gleichzeitig hab' ich aber auch gelernt, darüber redet man jetzt am besten auch gar nicht, äh und ähm, hauptsächlich durch fehlerhaftes Verhalten meinerseits gab's eben Konflikte und äh, das wurde dann auch immer wieder gesagt. Das hat sich natürlich irgendwie auch auf meine schulischen Leistungen ausgewirkt, dass ich halt nicht in allen Bereichen irgendwie so gut war und ähm, es war schon 'ne schwierige Zeit. Also einfach, weil's immer darum ging so, ja, die Jungs machen das, die Mädchen machen das. Erst, wo es sich dann langsam anfang aufzulösen, wo ich dann sozusagen mehr für mich sein konnte, ging das alles 'n bisschen besser. Aber so, ich sag' mal, Kindergarten war ja immer so, ne, (unv.) ähm, Grundschule, Mittelschule. Das, das weicht ja erst nach oben hin so 'n bisschen auf, wo man dann sagt, ja, lass' den doch. Der ist doch... Das interessiert dann weniger außer ich hab' Bock, irgendjemand zu ärgern. Dann ist der halt dran oder so und ähm, von daher war's schon schwierig und man hat's ja auch nicht gelernt. Also es gab auch keine Bücher. Dass Menschen so zwischengeschlechtlich überhaupt sein können, o Gott, wie alt war

ich denn? Dreißig oder so oder älter. Hab' ich das erst gecheckt, obwohl ich's ja in der Krankenschwesternausbildung gelernt habe. Ich konnt's ja nicht auf mich beziehen. Das, das ging nicht. Da war 'ne Blockade. Da war einfach so 'ne Schranke. Das ging nicht. Also ich konnt's nicht benennen. Ich konnt's auch bis vor 'n paar Jahren nicht, nicht sagen, was es ist. Das ging einfach nicht, weil das ist ja was Krankes und ich bin ja nicht krank.

I: Ja.

P: Und das ist so 'ne Krux, ja. Und deshalb, äh, also es war etwas da... Äh, ja. Ja, ich konnt's nicht benennen und es war immer was da, worüber geschwiegen wurde, worüber man einfach nicht gesprochen hat und ähm, jeder wusste, dass ich irgendwie als anders gelte, aber keiner wusste, warum. Das konnte nicht und es wurde nicht detailliert darüber gesprochen, aber trotzdem war ich zugeordnet. Also ich wollt' ja auch keine Sonderstellung irgendwie haben. Das möchte' ich heute auch nicht. Ich will heute einfach nur für Aufklärung sorgen, ja.

I: Hmm. Mich interessieren jetzt so zwei Aspekte. Ich mein', in der Schule, die Pubertät ist für alle schon so schwierig und 'ne total fragile Zeit, weil dann, ne, körperliche Veränderung und wer ist man Richtung erwachsen, Erwachsenenalter, Richtung PartnerInnensuche oder so. Also auch die, die Entdeckung der eigenen, ja, Sexualität. Ähm, jetzt gibt's ja auch Interschüler- oder Schülerinnen, also Kinder und Jugendliche allgemein, die, ähm, also bewusst sagen, nee, ich fühl' mich zu einem, also ich kann mich mit einer Rolle eher identifizieren, so klassisch mit einer Genderrolle, und dann gibt's Kinder und Jugendliche, ähm, die auch sagen, nee, ich bin inter und die kommunizieren das auch klar und möchten auch gar keine Rollenzuweisung. Ähm, wie, wie siehst du das? Also was hätte dir, ähm, im Nachhinein wohl, ja, geholfen?

P: Ich glaube, mir hätte einfach die freie Entfaltung, äh, die freie Entwicklung geholfen. Mein Körper ist divers, sag' ich immer. Er ist nicht, er ist nicht eindeutig zuordbar. Das geht nicht. Auch nicht aufgrund der Chromosomen, ähm, weil ich da auch 'ne ganz besondere Art, also ganz besondere Anomalie habe oder es ist eigentlich gar keine Anomalie. Ähm, es ist halt 'ne besondere Seltenheit. Der sogenannte Chimärismus. Der führt einfach dazu, dass man nicht... Also man kann nicht rauskriegen, was es ist. Ja. Und ähm, aber ich, äh, stelle schon fest, dass ich 'ne ziemlich weibliche Identität habe und Verhaltensweisen, die früher vielleicht 'n bisschen sonderbar wirkten. Heute fallen sie sozusagen als Frau kaum auf. Ähm, aber, aber wir haben das erörtert, dass ich

eigentlich 'ne weibliche Identität hatte und ähm, hätt' ich die sozusagen, hätte die sich frei entwickelt, dann wär'(daraus) auch 'n Mädchen geworden und ich hab' auch den Hang in die Richtung weiterhin, obwohl ich mich ja stark verändert fühle dort. Man ist ja im Prinzip umgepolt worden per Konversionstherapie. So hat man das beschrieben. Und ähm, ich glaube, dass es viel wichtiger ist, dass man einfach den Kindern den Raum lässt und sagt, okay, wer bist du. Mach' das, was du willst und das, was du tust, ist genau das Richtige und wenn man das dann rausgefunden hat, ob das oder das das Falsche ist vielleicht, dann, und dann aber trotzdem sagt, du hast den Freiraum. Also man hat mir ja gesagt, ich bin ein Junge und ich hab' irgendwann doch festgestellt, nee, das mit dem Jungen funktioniert ja irgendwie gar nicht und ich bin dort ja geblieben, weil alle gesagt haben, ich bin einer. Und ähm, aber hätte man mir gesagt, nee, pass' auf, du kannst auf die Mädchenseite benutzen, sie steht dir frei, dann hätt' ich sie benutzt auf jeden Fall. Aber die, ich sag' jetzt mal, die gesellschaftlichen Schranken waren einfach so massiv. Das ging nicht. Das ging überhaupt nicht. Und ähm, ich hab' ja auch andere intergeschlechtliche Menschen kennengelernt. Viele von denen wissen nicht genau, wo sie hin wollen und ähm, von den Älteren lese ich immer, dass sie in ihrer, äh, zugewiesenen Geschlechterrolle auch gefangen sind und ähm, sie leiden auch darunter, dass sie bestimmte Dinge nicht, äh, erwerben können. Im Gegensatz zu Transpersonen können ja intergeschlechtliche Personen nur bedingt 'ne Transition, ich sag' jetzt mal, auch körperlicherseits durchleben. Das beste Beispiel ist immer das XY-Syndrom, wenn sie dann irgendwann feststellen, okay, ich bin ja doch männlich irgendwie und ich hab' auch die Genetik dazu, aber ich weiß, dass ich, wenn ich meinem Körper das Hormon zuführe, was oder dass das nichts wird, was mein Körper zwar produziert, aber es wirkt nicht. Ich kann kein, äh, gesellschaftlich betrachteter Mann werden, obwohl ich einer bin. Das nagt an denen und sie wissen auch, dass sie keine Frau sein können, weil sie ja keine Kinder bekommen können. Die geben sich dann irgend.... Also irgendwann, äh, geben sie auf und bleiben in der Rolle. Dann sagen sie höchstens, ja, ich bin halt (unv.), aber eigentlich sind sie in ihrer Rolle weiter gefangen. Also da kenn' ich eine, die hat fünfundzwanzig Jahre, die hat mit fünfundzwanzig erfahren, dass sie 'n XY-Syndrom hat. Hat trotzdem geheiratet einen Mann und hat mit, lass' mich raten, mit vierzig gesagt, nee, sie will nicht. Hat dann doch männliche Hormone zu sich genommen. Die wirkten auch 'n bisschen. Und aber wenn man dieser Person begegnet und wenn man diese Person, das soziale Umfeld betrachtet und wenn man dann sieht, wie sich diese Person

einfügt, hat diese Person klar 'ne weibliche Rolle. Sie macht das Essen und sie macht den Haushalt und sie macht diese, jene, welche Dinge. Die, diese Rolle wird von der Umwelt aufgezwungen, weil sie ist ja als Frau reingewachsen und ähm, man merkt auch, dass sie darunter leidet. Ähm, deshalb bezeichnen die sich dann häufig dann eben doch als, als dazwischen und trotzdem können sie aus ihrer sozialen Rolle nicht raus. Das ist 'n Problem, glaube ich, also weil's ja dann auch wieder mit sexueller Orientierung zu tun hat. An wem orientier' ich mich denn, wenn ich... Also ist ja bei mir genauso. Also ich meine, erst muss das Geschlecht feststehen und dann kann man sich orientieren, ne. Und äh, weil ich jetzt 'ne Frau liebe und 'n Zwitter bin, bin ich jetzt lesbisch, weil ich den Eintrag habe? Nee. Bin ich nicht. Also ich bin ja 'n Zwitter. Aber wenn ich 'ne Frau liebe, dann ist das heterosexuell und wenn ich jetzt trotzdem einen Mann liebe, ist das auch heterosexuell. Das muss die Welt einfach mal begreifen. Also deshalb sind diese Begriffe mit der Einführung des dritten Geschlechts hinfällig.

I: Ja genau. Hmhm.

P: Ähm und ich liebe einen Menschen. Fertig. Äh, deshalb ist das 'n bisschen schwierig, ähm und ähm, denn wie ich als Mann aufgetreten bin, äh, oder in männlicher Kleidung mit männlichem Namen, das war das einfacher, 'ne Frau kennenzulernen, als wenn ich das heute tue. Also sagen wir mal so. Die Frau hab' ich kennengelernt und dann kam ja irgendwann der intime Schritt und dann stellten sie fest, hups!, da ist ja 'n Problem. So. Und heute ist es eben so. Das ist für sie 'ne, ist für sie 'ne Hürde, obwohl ich ihnen das teilweise auch sage, dass ich eben auch männliche Anteile habe, aber eben nicht die männlichen Anteile, die sie erwarten. Das ist da so 'n...

I: Naja klar. Hmhm. Ja.

P: Das ist 'n Problem in der Gesellschaft.

I: Das ist ja schon, also ähm, als Interperson tangiert man ja eigentlich mehrere Themenbereiche damit zugleich. Also den Bereich allgemein so, äh, Homosexualität, sexuelle Orientierung allgemein, was ja eh schon auch im schulischen Raum übrigens immer noch 'n Problem darstellt. Dann natürlich auch im gewissen Maße so 'nen Trans-Diskurs wird aufgemacht, weil ja schon, wenn du sagst, äh, Konversionskurs, ja, mit Verhalten und Benehmen, das muss antrainiert werden und man versucht dann, äh, dann doch die, ja, wie sagt man, vielleicht medizinisch-hormonellen Behandlungen zu nehmen. Es funktioniert nicht und man ist so zwischen den Sphären und dann natürlich noch die körperliche Komponente. Das ist ja schon also hoch komplex, ähm und ja,

muss auf alle Fälle sehr offen begegnet werden. So die Kategorien sind hinfällig, wie du sagst, ja.

P: Ja. Das merk' ich ja auch heute noch halt. Äh, die Wahrnehmung der anderen, das ist 'n bisschen kompliziert und wie soll ich sagen. Es hat sich ja bei mir nur der Name geändert, ne. Äh, das stärkste männliche Argument, was ich jemals hatte, war mein Bart und jetzt, der Bart ist ab und jetzt ist der Mann auch im Prinzip weg. Also die Stimme ist natürlich so geblieben, wie sie ist. Ähm, krieg' ich aber auch reflektiert, dass sie, ähm, gar nicht so tief ist. Was ich persönlich feststelle, ist, ähm, dass Kommunikationsmittel werden immer meine hohen Anteile werden immer weggenommen und ich, äh, erscheine immer tiefer. Hab' ich auch schon paar Mal erlebt, dass irgendwer mal mit mir vorher telefoniert hat, trifft mich in der Realität und meinte, deine Stimme ist ganz anders als am Telefon und so. Ähm, also da ist die, äh, die Kommunikationstechnik ist da so 'n bisschen gegen und ähm, deshalb muss ich mich dann immer auch 'n bisschen vorstellen. Dann passt das aber auch für die Welt. Das muss ich auch... Grundsätzlich tu' ich das von mir aus, jetzt immer zu sagen, mein Name ist und dann kommt Vor- und Zuname und dann ist es gut. Dann, äh, funktioniert das auch. Ansonsten haben sie schon 'n Problem, die Menschen, mich zuzuordnen und das ist dann immer die Stelle, wo ich denke, ja, okay, ja. Hmhm, hmhm. Es gibt auch so 'n lustiges Erlebnis. Am Flughafen gibt's ja diese Scanner jetzt, so wo man dann so steht und sich scannen lassen muss und dahinter kommt dann 'ne Person und will abtasten, ne. Üblicherweise 'n Mann und 'ne Frau. Und wie ich da rauskomme, ich war das erste Mal da drin, Ausweis noch gar nicht vorgezeigt. Erst wird man gescannt. Und dann kam die Frau auf mich zu und meinte, Mann oder Frau? Und dann dacht' ich so, was hat jetzt der Scanner alles gesehen? Und da hab' ich so gedacht, hm, eigentlich hast du jetzt die richtige Frage gestellt, aber ich hab' mich dann natürlich für Frau entschieden, weil ich natürlich nicht angegrapscht werden will und ähm, ja, also das war so, so, so ganz kleine Dinge, aber die dann so die Wahrheit ans Licht bringen, ne, oder ja, oder irgendwann mal hat 'n Kollege gefragt, sag' mal, bist du 'n Mann oder 'ne Frau? Pff! Und ich so. Ja, ähm, ich heiß' Charlotte. Fertig! Ähm, aber andere sagen das auch wieder nicht. Das hat, äh, ich kann es nicht sagen, wovon die's abhängig machen. Also es ging auch vorher als Mann durch. Das ist halt so.

I: Es gibt ja so einen Weg der Transition und dann ist man am Anfang noch immer sehr, sehr weiblich oder männlich, also ursprünglich, sag' ich jetzt mal, und dann gibt's aber

‘nen gewissen Punkt und den merkt man anscheinend nicht selber. Ab diesem gewissen Punkt oder Moment wird man nur noch als das Wunschgeschlecht wahrgenommen. Selber kriegt man das ja gar nicht so mit, oder?

P: Naja, spätestens, wenn du dann aus der alten Toilette rausfliegst, dann bist du angekommen. Also ja. Das war halt bei mir eben ähnlich, aber ich weiß eben nicht genau, was passiert ist. Ja, der Bart war ab und ich hatte einfach ‘nen andern Namen und ähm, weiß nicht, bin auf irgend‘nem Konzert gewesen und dann wollt’ ich halt zur Toilette gehen und dann plötzlich guckten alle ganz aufgeregt, was passiert da jetzt. Wieso geht da jetzt jemand da auf diese Toilette? Und ähm, das war dann... Und irgendwann später war dann auch mal irgendwas mit ‘ner Toilettenfrau, die da hinterher kam. Junge Frau, Sie sind hier ganz falsch und Sie müssen in die andere Toilette gehen und, und dann hab’ ich das auch angenommen und ja, also... Aber mehr hab’ ich ja nicht gemacht. Ich hab’ ‘nen Namen gewechselt, der Bart ist ab und fertig und ähm, das war für viele ganz verrückt, denen ich’s da dann auch gesagt habe, dass ich ‘nen andern Namen habe und sie dann eben so von sich aus feststellten, wo kommen denn die ganzen Dinge her und ich hab’ immer gesagt, nee, die waren vorher auch schon da. Die haben bloß ‘nen andern Namen gehabt und äh, das ist so der Vorteil eines Zwitterers vielleicht auch. Ähm und deshalb ist es wahrscheinlich auch in meinem Fall halt schwierig für die Menschen, die mich von vorher kennen, jetzt plötzlich was Weibliches zu sehen. Das ist jetzt, ähm, ich sag’ jetzt mal, bei dir wahrscheinlich eher so, dass du dich eindeutig verändert hast und ähm, und das ist ja bei mir eben nicht so. Also da hat sich jetzt nicht so viel getan und da, da gibt’s auch ‘nen Streit drüber mit meiner Umwelt, die dann immer fragen, was ich denn alles gemacht hätte und ich sage, naja, eigentlich nichts. ‘N anderer Name. Und das können die nicht fassen. Also es gibt auch Menschen, die hab’ ich jahrelang nicht gesehen, die mich treffen und mich mit ‘nem alten Namen ansprechen und so und denen das auch gar nicht auffällt.

I: Echt?

P: Das gibt’s immer noch. Jaja. Denen fällt’s eben nicht auf. Sie fragen dann höchstens, ja, äh, du hast ja jetzt... Wieso trägst ‘n du ‘nen BH und so. Also das ist dann höchstens mal so, aber das ist auch eher so... Dann gucken... Dann fragen sie mit Blicken und stellen die Frage natürlich nicht selbst, sondern dann merkst du die Blicke und warum bist ‘n du so anders gekleidet. Nicht mehr in Schwarz oder so, sondern eben farbig, (unv.), körperbetont und so weiter. Das hat sich halt verändert und ähm, Kleider machen

Leute, kann ich einfach dazu nur sagen und ähm, als Kind war das genauso. Also hätt' ich 'n Kleidchen angezogen, dann wär' ich als Mädchen durchgegangen. Fertig. Ist einfach so. Also ist so meine Überzeugung auch heute. Man hätte das einfach tun können und dann wär's okay gewesen. Und dann... Ich glaube, bis zur Pubertät ist's sowieso egal, als was man da so angezogen rumgeht. Äh, man wird dann als das gesehen, wie man angezogen ist. Ne.

I: Ja. Wenn wir schon wieder aufs Heranwachsen kommen. Was denkst du allgemein, äh, aus deinen Erfahrungen und auch der speziellen Brille, die du jetzt hast, ähm, was braucht Schule, um wirklich mit geschlechtlicher Vielfalt von speziell Inter- oder Trans oder allgemein allen möglichen Variationen umgehen zu können?

P: Also es ist erstmal total notwendig, dass die Kinder eben nicht genormt werden. Äh, der erste Grundsatz ist, äh, unabhängig des möglicherweise bekannten Geschlechts, ähm, dass man da nicht so, also dass man erstmal nicht mehr so viel einteilt, ne. Rechts, links, oben, unten oder die einen gehen dahin, die andern gehen dorthin meinetwegen. Und wenn da eben drei Jungs dabei sind, dann ist es halt egal, und wenn da vier Mädchen da auch sind, dann ist es, muss es egal sein. Äh, das ist erstmal der erste Punkt, dieses Gendern, diese, diese Gendererziehung. Das muss aufhören, äh, weil dann können sich auch alle andern Kinder so entwickeln, wie sie's gerne möchten oder wie sie sind und ähm, sollte es natürlich zu körperlichen Auffälligkeiten führen oder, dann muss man diese, da muss man, müssen die Pädagogen eben dann das irgendwie abfangen. Also klar. Wenn die aus der Grundschule kommen, dann muss man den andern Kindern das irgendwie schon rüberbringen, dass eben es auch Kinder gibt, die sind körperlich anders und jetzt nehm' ich mal so 'n bisschen auch Bezug auf meinetwegen die Transpersonen oder eben auch auf das, die intergeschlechtlichen XY-Syndrome, die dann halt, ich sag' jetzt mal, so mit fünfzehn, sechzehn spätestens feststellen, ups!, äh, ich hab' ja 'n Problem in dieser Welt. Äh, da muss es Anlaufstellen, also da muss es irgendwas geben, dass diese Menschen, äh, wenn sie diese Feststellung machen, aufgefangen werden können. Es ist ja für, wenn du irgendwann feststellst, du bist nicht so wie die andern oder du bist nicht so, wie man es von dir sieht oder erwartet, äh, dass du die Möglichkeit hast zu sagen, ich hab' da 'n Problem. Mein Arzt hat gesagt, ich bin kein Mädchen. Äh, ich bin ein Junge eigentlich und ich weiß jetzt nicht weiter. Oder ich, oder ich stelle eben fest, ja, pass' mal auf, ich mag eben Jungs, bin aber 'n Junge oder ich bin doch 'n Mädchen, bin aber als Junge großgeworden oder so, äh, braucht es, äh, Auffangstellen

und ich glaub', die Pädagoginnen müssen erstmal lernen, dass diese Situationen extrem stressig sind für diese Menschen, weil wenn sie das feststellen für sich selbst, ähm, müssen sie's erstmal lernen zu benennen und erst, wenn sie's benennen können, dann tut sich, glaube, ein großes Loch auf, wo sie reinfallen und plötzlich erstmal alles in Frage gestellt ist, was um sie herum ist. Wer oder was bin ich. Wo gehöre ich hin. Auch wenn sie's schon benennen können, fallen sie in ein großes Loch. Also das ist so... Das ist 'ne Feststellung von mir, die ich aus vielen andern Berichten schon so erfahren habe. Das Loch geht auf und du fällst rein und bist weg.

I: Hmhm. Hmhm.

P: Und dass die Pädagoginnen das, äh, dass sie lernen, damit auch umzugehen oder zumindestens dass es geschulte Leute gibt, die sagen, okay, alles klar, so dass man dann darauf eingehen kann. Ich meine, es gibt nicht so viele intergeschlechtliche Kinder, ähm und nicht jedes soll auch, will auch irgendwie bekannt sein. Das ist auch immer so 'n Spagat, aber auch, ja, ich weiß nicht, auch 'n transgeschlechtliches Kind hat ja auch Bedürfnisse und ich glaube, da würde man vielleicht vieles abkürzen oder wenn die Kinder den Raum bekommen, ähm, sich zu erleben und festzustellen, ach nee, das war's ja doch nicht, äh, dann ist es ja auch gut, ne, bevor jetzt irgendwelche körperlichen Geschichten anfangen. Ähm, das ist immer sehr schwierig, ne. Also die körperliche Unversehrtheit muss erstmal im Vordergrund stehen und äh, dass auch... Also ich bin der persönlichen Meinung, ich will da jetzt, will da niemanden zu nahe treten oder so was oder ich weiß, manche Transgruppen hören das nicht gerne, aber ich sage immer, ich glaube, wenn viele transgeschlechtliche Menschen in ihrer, in ihrem Wohlfühlgeschlecht leben könnten, ohne dass irgendjemand was feststellt, also sie auch wirklich so annimmt, wie sie sind, dann würde es zu weniger Angleichungsmaßnahmen kommen. Das ist so 'ne Theorie, ne, weil bei Jüngeren weiß ich's nicht, aber bei Älteren, also ich hab' auch 'n paar Jüngere schon kennengelernt, aber da geht dann, da steht dann auch so im Vordergrund, was muss ich jetzt alles tun, um eigentlich so gesehen zu werden und dann stehen immer ganz viele Operationen an und ich hab' auch mal 'ne Transfrau kennengelernt, die hat die Operation hinter sich gehabt und hat gesagt, ja, (eigentlich bin ich doch) 'ne Frau und warum versteht das keiner. Ähm, dass man den Menschen einfach auch erklären muss, sei doch, wie du bist und so, wie du bist, bist du richtig, äh und alle andern erkennen das auch so. Es hat ja was mit Erkennen der Umwelt zu tun. Wenn die, wenn die einen annehmen, wie man ist, dann ist es auch gut so und

dann kann man da, äh, gibt's (unv.) positive Beispiele (unv.). Ich sag' jetzt mal so, transmännlich, transweibliches Pärchen funktioniert ja auch prima, ähm, aber klar gibt's auch die, die dann immer sagen, ich möchte dieses oder (jedes) körperliche Geschehen halt verändert haben und ich red' jetzt noch von diesen extremen, die dann sagen, es müssen nicht mindestens dreißig OP's sein, ähm, dass es so ist, wie es ist. Ja. Also ich glaube, wenn die Akzeptanz der Umwelt größer wäre, wäre es einfacher für sie, dort auch einfach reinzurutschen.

I: Ja. Ähm, ich hab' aus der letzten Geschichte da mit dem Schwimm- und Sportunterricht jetzt rausgehört, ähm, dass auch die Räumlichkeiten 'n Problem darstellen in der Schule für solche Kinder und Jugendlichen. Würdest du prinzipiell eine, also welche Toilettenlösung würdest du für die geschlechtliche Vielfalt vorziehen oder was hätte dir im Nachhinein geholfen?

P: Gute Frage. Ähm, ich weiß, dass einige dafür plädieren, also separierte Toiletten zu haben oder gemischte Toiletten zu haben. Äh, bin ich gar nicht dafür. Also, ähm, ich muss sagen, ich kenn' ja nun die Umkleide- und Toilettensituation männlich und ich kenn' die Umkleide- und Toilettensituation weiblich. Ich stelle das fest, dass die, dass der weibliche Raum halt, ähm, 'ne Schutzzone ist für mich und schon deshalb, ähm, ist das für mich eigentlich geklärt, diese Frage. Äh, da ich natürlich auch kein Problem habe dorthin zu gehen, ist das aus meiner Sicht eigentlich nicht notwendig, dass man da das separieren muss extra und man muss auch nicht zusammenwerfen. Muss man auch nicht. Aber ich, ich weiß, dass es welche gibt, die erscheinen eben nicht so in ihrem Wunschgeschlecht und da gibt's natürlich Probleme. Ich sag' jetzt mal, wenn 'ne Transfrau plötzlich 'nen Penis hat, ist es problematisch. Da weiß ich auch nicht genau, wie man das machen soll, aber dann müsste man natürlich sagen, okay, ähm, die sollten vielleicht doch ihre eigene Umkleidemöglichkeit haben, wenn's um körperliche Erscheinungen geht. Das bunt gemischt, ich glaube nicht, dass das gut ist. Ich glaube, weil Kinder immer noch so stark gegendert werden, das sind Jungs, das sind Mädchen. Es wird sich in so 'ner gemischten Umkleide, äh, die da die, man wird das nicht eins zu eins machen nebeneinander, schon gar nicht, wenn die ankommen mit der Pubertät, ne, wenn die sagen, ach, da wächst bei dir ja was und du hast da Haare und du hast dort und jenes und du hast schöne Rundungen. Ich weiß es nicht, ich bin keine Pädagogin, ob das so gut ist und ähm, Unisex ist ein schwieriges Thema. Das kann man als Erwachsener dann machen, wenn die sich so normal umziehen. Das geht noch. Aber in der Pubertät.

Ich weiß es nicht. Hab' ich keine Ahnung. Find' ich ganz schwierig und Unisex-Toiletten in der Öffentlichkeit, ob das nun alles so (unv.), keine Ahnung. Ich glaube es persönlich nicht und ich hätte aber als Kind auch nicht separiert werden wollen, schon weil es numerisch gar nicht so viele sind und ähm, deshalb war das schon irgendwie okay. Ich hätte mir natürlich gewünscht, dass ich mich 'n bisschen freier bewegen kann, äh, in dem Moment, wo halt Pädagoginnen da mehr Einfluss nehmen, dass die einfach mal gucken, was passiert mit den Umkleiden. Das sind ja doch Momente, wo die für sich sind und da muss man einfach dann dran arbeiten und wenn ich gehänselt wurde und zurückgeschlagen habe, dann hab' ich halt die Strafe abbekommen, weil ich wurde ja sozusagen drangsaliert und bis aufs Messer gehänselt und dagegen ist keiner eingetreten. Ne. Das hieß dann immer, das musst du ertragen. Und wenn ich dann geschlagen hab', ne, dann war ich halt derjenige, der geschlagen hat, und das war schon mal nicht richtig. Das ist so das Problem. Also es ist 'n Akzeptanzproblem, glaub' ich. Und ich glaube, dass Grenzen geschaffen werden, wenn man da separiert. Ja.

I: Ich mein', die Rolle der Lehrkraft jetzt an dem Beispiel, äh, kommt ja deutlich zum Tragen. Wie beurteilst du denn also die Pädagogen allgemein? Was müssen die mitbringen? Was müssen die beachten, äh, wenn sie wissen, da ist vielleicht 'n Interkind oder 'n Transkind oder wie auch immer, da sind queere, nicht binäre Biographien in meinem Klassenzimmer, äh, oder auch, vorsorglich, manche outen sich ja nicht. Also ich muss ja als Lehrer, äh, wenn ich zum Beispiel in meinem Unterricht steh', damit rechnen, ja, könnte sein, da ist jetzt 'n Interkind drin. So. Ähm, was, was müssen die mitbringen von ihrem Kompetenzbereich, um damit wirklich auch gut umgehen zu können?

P: Also sie müssen in ihrer Kommunikation so sein, dass, äh, eine ungeoutete Person das Gefühl hat, okay, hier könnt' ich mich auch, hier könnt' ich auch sagen, ja, ich bin so. Ja. Sie müssen das, äh, rüberbringen, dieses, äh, dieses das ist richtig, das ist falsch in Bezug auf Geschlecht oder auf, ähm, auf Identität. Es muss klar sein, dass das egal ist, ne, und sie müssen, äh, sie müssen in irgend'ner Art und Weise vermitteln, dass sie bereit sind und offen sind, äh, wer so ist, auch diesen Menschen aufzunehmen, ja. Also so wie man zum Beispiel, ja, guckt mal alle, da ist 'n Rollstuhlfahrer und der braucht dies und jenes, damit's ihm gut geht, ne, und hört auf, ihn zu hänseln. Das macht man nicht. Ne. Oder Behinderte oder ältere Leute über die Straße helfen und und und. Und genau dieser Mechanismus muss, ähm, auch für Geschlecht irgendwie sein und die

Kinder müssen das Gefühl haben, okay, der Lehrer da vorne, ja, der ist ja ganz easy. Das ist ja... Du, ich bin so. Ja. Das, dieses Vertrauensverhältnis muss da sein. Das ist ja 'ne Barriere.

I: Ist natürlich jetzt eine sehr ans... Also ich kenn' ja die, also du ja sicher auch, die, die Vielfalt an Lehrerpersönlichkeiten, ja. Ist da jetzt eine, eine Grundkompetenz da, würd' ich sagen, das lernt man nicht im Referendariat in der LehrerInnenausbildung und ähm, das hat schon auch was mit, mit der Persönlichkeit zu tun und das hat ja auch nicht jeder Lehrer. Ich erinnere' mich da meist an meinen eigenen Mathelehrer. Ja, da war nichts mit Empathie und Sensibilität und so und ähm, ja, dass einfach eine schwierige... Also ich find' das auch notwendig, um die Beziehung aufzubauen, dass das 'nen Schutzraum darstellt, dass man weiß, es passiert nichts, wenn ich gewisse Dinge einfach sagen kann, aber das, ähm, ist natürlich nicht bei jeder Lehrkraft oder bei jedem Fach der Fall. Gibt's irgendwas, ähm, 'ne Möglichkeit, was du sagst, wie man das, diesen Mangel bei manchen Personen empathisch oder so ausgleichen kann? Irgendwas, was sie vielleicht auch mitbringen könnten, was trotzdem, ich muss ihm ja nicht sagen, was mit mir los ist, aber was mir zumindest mal helfen kann, dass das nicht zu Problemen führt.

P: Also du meinst jetzt, ähm, wie man die Mitarbeiter dazu bringt, dass die sich da mehr empathisch verhalten?

I: Zumindest...

P: Naja, die Lösung ist ja relativ einfach. Man muss zeitig genug, äh, im Berufsleben die Möglichkeit schaffen, dass sie Kontakt damit haben. Äh, das heißt ja, ich hab' jetzt auch schon mal, hier an der Humboldt-Uni gibt's ja auch, äh, ähm, werden ja auch PädagogInnen ausgebildet und da gibt's immer die Möglichkeit, dass sie Trans- und Inter-Seminare, äh, im Lehrprogramm haben, so dass sie zumindestens mal mit Erwachsenen dieser Kategorie in sozusagen in Kontakt treten können und so mal ihre ersten Fragen stellen können, dass sie einfach mal diesen Blickwinkel bekommen und nicht, dass sie sozusagen ihre PädagogInnenausbildung fertig haben und dann kommen sie in die Schule und dann heißt es, ja, es gibt ja auch Trans- und Interkinder und dann haben sie irgendwann mal in der, in ihrer Ausbildung was darüber mal so gelesen und so. Ist ja alles manchmal sehr, sehr vage und so, ne, und keiner hat einen gesehen und so weiter, dass da... Ich finde, da müssen die Hochschulen, äh, mehr daran arbeiten, dass sie mit den Verbänden in Kontakt kommen, mit den Beratungsstellen, die gibt es, und da gibt es genug BeraterInnen, die sagen, wir machen das und äh, häufig, ja,

manchmal muss man einfach den Baum nur schütteln und dann fällt auch was raus, dass da irgendjemand sagt, ja, Trans- und Inter, das ist also ganz, ja, es gehört ja eigentlich dazu, ne, und das finden die auch immer sehr spannend. Und ich bin der Meinung, wenn die Kinder von sich aus schon mal so groß werden, dann in die Ausbildung treten, äh, dann noch mal was darüber hören und dann eben ins Berufsleben treten, dann geht das, gehen die noch mal ganz anders damit um. Meine Generation ist, äh, total verbohrt. Da geht gar nichts. Aber ich sag' mal, meine Kindergeneration, dort, äh, geht vieles einfacher und die nehmen das schneller an und für die ist das auch 'ne, ja, ist ja völlig normal und so, ne. Also wobei es in meiner Altersklasse eher noch so, wie, was, das geht doch gar nicht und nee, doch, es geht und so weiter. Also der Berührungspunkt. Erstmal die Grundprinzipien müssen sie lernen und sie brauchen Berührungspunkte damit, um dass sie dann genau wissen, wie geh' ich damit um, ne. Aber das ist auch gar nicht so schwierig. Da muss man jetzt kein Mega-Studium machen, wie geh' ich mit dem dritten Geschlecht um, sondern man muss einfach mal die dritte Variante (denken) und man muss wissen, was sie für Bedürfnisse haben, so wie ich eben vorhin sagte, wenn sie's selber entdecken, dass sie in ein Loch fallen und dass man dann nicht noch sozusagen den Deckel obendrauf setzt, ja, als Pädagoge oder PädagogIn, äh, sondern dass man ihnen hilft, dass man ihnen die Hand reicht. Hier, komm' her. Alles gut. Egal, auf welcher Seite du jetzt aussteigst, es ist immer die richtige. Das, äh, das müssen die, äh, bringen. Es hilft nur Aufklärung, äh und dann eben auch Berührung damit zu bekommen. Das ist wichtig. So mein, so meine Theorie, äh, ich versuch's ja selber in der Praxis umzusetzen. Anders geht's nicht. Also man muss es genau wie mit der Einführung des Geschlechtseintrags divers. Was ich da alles schon gehört habe. O Gott! Das sind die ganzen Homosexuellen. Das ist... So viel Dummheit gibt es gar nicht in dieser Welt, um das zu glauben. Also wo ich so denken, das dritte Geschlecht, ja, wo ich so denk', eh!, naja, es geht halt nicht, ne.

I: Ja klar. Nee.

P: Wenn du dann noch von Biologie sprichst und so. Naja. Das ist ja Quatsch. Das geht ja nicht. Es gibt ja nur Männlein und Weiblein. Und nee, doch. Gibt es.

I: Jetzt gehen wir schon gleich auf den ganz wichtigen Aspekt, du hast ihn jetzt selber angesprochen, Biologieunterricht. Ähm, aber jetzt allgemein, ich find', oder du stimmst mir bestimmt zu, dass das Thema nicht nur etwas für den Biologieunterricht ist, sondern, äh, kannst du in verschiedenen Bereichen ansprechen oder thematisieren. Äh, wie

findest du, wie soll sich der Unterricht verändern, dass, dass die SchülerInnen vielleicht aufgeklärt werden. Du findest ja, Information, Aufklärung ist wichtig, aber auch, ähm, um den Interkindern, die drin sitzen, auch 'ne Möglichkeit geben, sich zu orientieren. Was hätte dir da zum Beispiel geholfen oder was stellst du dir da als, ja, Ziel vor?

P: Also jetzt... Also erstmal ist es ja 'n gesellschaftliches Problem, ein ethisches Problem, äh und da gibt's ja ganz viele Dinge, die dort schon reinfinden, ne. Hautfarbe, Herkunft und was weiß ich nicht, was es da schon so alles gibt und da gehört das einfach mit rein, Orientierung und äh, geschlechtliche Variationen oder Selbstempfinden oder nonbinäres, äh, Gefühl und so weiter. Das gehört dort erstmal rein und äh, im... Du meinst jetzt richtig im Biologieunterricht? Naja, dass man dann eben schon, äh, es als nicht abnorm darstellt, dass es Abweichungen gibt. Also über die Biologie des Menschen, dass man von vornherein schon mal den Kindern auch anhand von Körperdarstellungen zeigt, dass, äh, Geschlecht oder der Mensch an sich 'n Spektrum ist, dass es da keine Grenze gibt, sondern dass es 'n Spektrum ist. Auch im Körper, und das muss man eben vielleicht auch 'n bisschen darstellen. Da muss man gar nicht so detailliert gehen oder wenn man dann noch sagt, ja, die Genitalien können auch so sein. Bei den Jungs muss man nicht immer, keine Ahnung, diese, zwanzig Zentimeter haben, sondern, äh, sieben Zentimeter reichen auch, äh, um dass die Frau glücklich sein kann oder der Mann. Je nachdem. Äh, das muss man denen einfach rüberbringen, äh und was ich immer, was ich auch ganz wichtig finde, ist, dass man, und man sieht's immer wieder hier, Next top model. Da ist jetzt, nebenbei gesagt, nun wieder 'n Transmädchen bei. Ganz schrecklich dargestellt. Äh, ist ganz schädlich, was dort gesagt wird. Aber was ich eigentlich sagen wollte an der Stelle, ist, ähm, dieses Forcieren von bestimmten Körpermerkmalen und dann so, dann geh' doch mal zum Chirurgen. Der macht das jetzt. Und diese, das ist 'n ganz fatales, allgemeines Problem, find' ich. Das geht... Das muss man irgendwie den Menschen, den jungen Menschen auch mal sagen, und rennt nicht immer allen komischen Dingen hinterher, aber da werden die nicht hören, ne. Aber so grundsätzlich, es gibt auch Menschen... Der Mensch ist 'n Spektrum in jeder Hinsicht. Das ist wichtig. Das ist eigentlich gar nicht schwierig, oder?

I: Nee. Und vor allem ein Impuls, der wirklich, wie gesagt, in allen Fächern mal, äh, thematisiert oder eingebracht werden kann. Ja. Genau.

- P: Es gibt ja große und kleine Menschen. Also wo ist jetzt... Das ist schon mal die erste Frage. Ab wann ist man ein großer Mensch und ab wann ist man ein kleiner Mensch? Ab ein Meter fünfundsechzig oder ab ein Meter sechsundsechzig oder wie ist das?
- I: Ja. Die Orientierung an der aktuellen Norm, die ist, ja, veränderbar. Im Barock war der weibliche Körper anders attraktiv als heute. Stichwort Germanys next top model. Ja.
- P: Ne. Also mit einem Meter fünfundsechzig ist man als Mann mäßig, als Frau gilt man schon wieder als groß, ne. Ich bin ein Meter fünfundachtzig groß und ähm, da bin ich ja riesig! Das Blöde ist, ja...
- I: Ich bin eins sechsundfünfzig. Also ja...
- P: Also genau. Im Mittel sind wir schon mal ganz gut, ähm, aber so, ja, du bist aber 'ne große Frau und dann sag' ich immer so, äh, ja, aber ich hab' hier noch fünf Kolleginnen. Die sind mindestens so groß wie ich. Äh, ehrlich? Ich sage, ja. Die laufen doch da rum. Siehst du die nicht? Also das ist so, manche Sachen sind so ganz komisch, ne.
- I: Jaja, ja.
- P: Warum muss das so sein und äh, ja, warum... Ja. Also das sind so alles so Dinge, wo man eben mal sagen muss, Leute, hört auf damit, äh, bestimmten komischen Idealen hinterherrennen oder der Mann muss größer sein als die Frau und alles so 'n Blödsinn. Das ist doch egal. Ich meine... Ne.
- I: Ja klar! Natürlich.
- P: Aber, ja, aber das sind so Dinge, die so eingetrichtert werden, weißt du. Also das empfinde ich. Jetzt auch, auch im Fernsehen werden immer so viele Sachen dargestellt, die irgendwie nicht in Ordnung sind, find' ich. Also sie sind, sagen wir mal, sie sind nicht zeitgemäß.
- I: Hmhm. Ja, die Medien, die beeinflussen die SchülerInnen schon so stark, dass die Lehrkraft kaum noch Zugriff hat. Die Bilder haben sie dann im Kopf, die da eben dann konstruiert werden. Ähm, ich find' aber auch jetzt im Bereich Schule, 'nen wichtigen Impuls, aber ganz unterbewusst und ganz subtil zumindest in der Wahrnehmung setzt, äh, ist die Schulleitung. Ähm, was findest, was findest du denn, was bei Schulleitungen so absolut notwendig ist, um da auch natürlich 'ne positive Entwicklung für die Kinder zu gewährleisten?
- P: Also ob's nun SchulleiterInnen sind oder SchulaufsichtenInnen, äh, das, äh, erstmal so aus meiner aktuellen Situation heraus, also, oder auch PädagogInnen. Grundsätzlich muss man ihnen erstmal klarmachen... Also ich sag' mal so, es ist ja häufig 'ne

Altersabhängigkeit, die störrisch ist, die sich damit nicht beschäftigen will, ne. Und da gibt's dann in Deutschland dieses Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 2017, (unv.) und, und da gibt's jetzt auch noch 'n paar andere Urteile dazu, unter anderem dieses Anspracheurteil aus 'm Dezember und wir haben ja jetzt auch, ähm, eine Transfrau hat 'ne, ich kann das immer nicht so richtig aussprechen auf Englisch, äh, wo immer der Geburtsname verwendet wird und sie 'ne Unterlassungsklage gestellt hat, äh, mit einer finanziellen Bewertung von zweihundertfünfzigtausend Euro. Äh, das alles ihnen einfach mal um die Ohren hauen und ihnen einfach sagen, dort steht genau drin, was das deutsche Gesetz sagt und ihr seid PädagogInnen, egal in welchem Level. Äh, ihr habt euch daran zu halten. Eure persönliche Meinung habt ihr zu Hause zu lassen. Ihr habt die Meinung des Staates und in dem Fall des juristischen Staates umzusetzen und nichts anderes. Das muss man ihnen ganz klar sagen. Ähm und ähm, das ist gerade auch so mein Feldzug, äh, genau diese Gesetze und diese Gerichtsurteile den Leuten um die Ohren zu hauen und sie zu zwingen, sich damit zu beschäftigen. Ja. Also deshalb, ich glaube, man muss es ihnen erstmal sagen in Ruhe. Du, pass' mal auf. Guck' mal. Da gibt's Geschlechtseinträge. Warum stehen die da? Das erklär' ich dir kurz. Und wenn ich dann 'ne doofe Antwort bekomme, dann werd' ich immer die Keule holen und werd' sagen, okay, dann gibt's juristische, äh, Situationen, äh, denen du standhalten musst und äh, die kannst du nicht standhalten, weil sie juristisch geklärt sind. Das ist einfach so. Es gibt das dritte Geschlecht. Das gibt das biologisch gesellschaftlich schon immer und damit hast du dich abzufinden und wenn du der Meinung bist, dass du, ich sag' jetzt mal, ich bleib' mal auf Geschlecht, du der Meinung bist, geschlechtliche Vielfalt muss, äh, sozusagen, ähm, gequält werden, dann muss ich sagen, dann bist du ein Rassist, weil du tust es ja bei Farbe auch nicht und ähm, und Haarfarbe, Farbe, Herkunft und so weiter tust du's ja auch nicht. Das machen die ja auch alle. Ne. Das muss man ja auch mal sagen. Und jetzt is es einfach sozusagen das, was (unv.) Spektrum, ja, da hast du dich dran zu halten. Und ansonsten müssen sie sich 'ne andere Arbeit...

I: Ja...

P: Weil das seh' ich so.

I: Da hat ja auch 'ne ganz, also die Schulleitung hat 'ne ganz entscheidende Funktion, weil sie beeinflusst oder entwickelt auch die, die Organisation Schule. Also, äh, sprich, die ganzen Prozesse, die ablaufen, Verwaltung. Äh, also sprich, das ganze auch, das bürokratische Zusammenleben. Und da ist zumindest in Baden-Württemberg noch

überhaupt nicht viel passiert. Was, findest du, muss an der Organisation verändert werden, dass sich das dritte Geschlecht dort, äh, ja, auch outen kann, also oder zumindest mal sich positiv entwickeln kann?

P: Also der erste Schritt, der erstmal dazu da ist, war, wie gesagt, die Aufklärung. Also dass sie bereit sind zu lernen, dazulernen, ähm und sie müssen lernen, den Umgang zu pflegen. Sie müssen ihren Sprachgebrauch und ihre Äußerungen überdenken. Also (unv.) Dinge, die so ganz nach außen stehen, äh und dazu müssen halt die Fortbildungsmaßnahmen, die es so gibt, die müssen sie einfach annehmen und sie müssen sie verpflichtend für sich selbst sehen und für ihre KollegInnen und sie müssen das einfach umsetzen. Also da, da ist... Also wie gesagt. Da gibt's erst 'n bisschen bitte bitte und dann muss es einfach die Keule geben. Das sind, das ist einfach 'ne notwendige Maßnahme. Es ist 'n verfassungsmäßiges, äh; Recht, was die Menschen haben auf Selbstbestimmung und so weiter und ähm, ich meine, ich hatte erst letzte Woche so 'n Beispiel. Da hab' ich meinem Vorstand, der Charité dem Vorstand, hab' ich, äh, in vier Minuten mein Leben erklärt. Eine Kollegin hat ihr Bild dunkel gemacht da mal. Die andere hatte Nasenbluten. Das war 'n extremer Stressfaktor für die. Ähm, also das kann man... Ja. Man kann auch zeigen, wie die Realität ist. Das geht. Ähm, aber das ist immer so das letzte Mittel, was ich benutzen würde wollen und ähm, auch wenn dann immer so dieses, das kam ja auch aus dem Vorstand bei mir, so dieses, ja, es ist jetzt irgendwie, ja, okay. Jetzt reden wir so und ja, jetzt schreiben mit dem Stern und so, ne, und so weiter. Aber wenn ich ihnen dann meine Lebensgeschichte erzähle, dann, äh, ist das für sie so unglaublich. Ja. Und ich brauch' ja dann nur sagen, okay, ich zeig' dir meinen Körper. Ich zeig' dir die Narben und dann sag' mir, ob's stimmt. Es gibt diese Beispiele, die so ganz traurig sind und bei intergeschlechtlichen Kindern sind sie überwiegend traurig. Es ist einfach so. Und da muss man eben fragen, warum müssen Eltern ihren Kindern so was antun und ähm, unterm Strich ist es 'n Pädagoge und eben 'ne Leitungskraft ja auch sozusagen ist ja auch Elternteil. Es ist ja das Elternteil für Montag bis Freitag von acht bis dreizehn Uhr und deswegen, da müssen sie einfach reindenken. Das ist so. Das könnte ja auch, äh, könnte ja auch jedes andere Kind sein oder so. Es trifft, unverhofft kann's jeden treffen. Da gibt es... Passiert einfach und ähm, mit Transkindern ist es ja genauso. Das kann jedes Elternteil treffen. Also, ähm, die Lehrkräfte müssen 'ne gewisse Bereitschaft mitbringen in jedem Level, egal wo. Die müssen die Bereitschaft, äh, äh, äh, äh, mitbringen. Sie müssen offen sein für das, auch,

auch für das Thema und äh, sie dürfen natürlich nicht irgendwie so, ja, jetzt müssen wir, ne... Dieses (Genervte), sondern sie müssen Vorbildwirkung, sie sind Vorbilder. Äh, Schulleitung heißt, einfach nur vorneweg gehen. Das heißt nicht irgendwie... Ja, die sind auch Meinungsbildung. Das ist einfach so. Sie, äh, prägen, sie führen einen... Also die führen ja, äh, die Schule und ähm, deshalb müssen sie entsprechend repräsentieren und sie müssen in ihrer Umgangssprache meinetwegen auf der Homepage, muss das irgendwie ganz klar sein, dass das alles dazugehört, dass das, dass die Schule bunt ist und dass das auch willkommen ist, ne. Also (deshalb halt' ich) nichts von separieren. Halt' ich nichts davon. So nach dem Motto, alle Interkinder gehen jetzt an die Schule, alle Transkinder gehen an die Schule. Das ist Blödsinn. Das ist, äh, das ist Quatsch, und ähm, Sprache gehört an der Stelle schon einmal als Anfang dazu, weil das fällt zur Zeit auf, ne. KollegInnen und so (unv.). Das machen viele nicht. Äh, man kann auch zum Beispiel in die Signaturen noch was reinschreiben, ne. Mein Pronomen ist und und und. Also da gibt's viele kleine Akzente, die man setzen kann, die sich, äh, relativ schnell umsetzen (unv.), aber ja, das, denke ich, muss 'ne Leitungskraft mitbringen. Genauso wie sie offen sein müssen für andere Dinge, müssen sie dafür auch offen sein. Auch wenn's ihnen persönlich widerstrebt, haben sie die Meinung der Gesellschaft zu vertreten. Sie sind ja nicht Lehrkraft für sich selbst oder für ihre eigene Moral, sondern sie haben die Gesellschaftsbildung, äh und haben... Sie dürfen kreativ sein in den Mitteln. Das dürfen sie. Aber sie müssen die Gesellschaftsmeinung vertreten. Ich denke, das ist... Es geht nur so.

I: Ja. Ähm, jetzt sind wir schon also zumindest mal fast am Ende von diesem Leitfadenterview. Das war jetzt aber eher 'n richtig, richtig super lockeres Gespräch. Ähm, jetzt, du bist ja intrinsischer motiviert, äh, aufzuklären, was zu bewegen und das macht sich ja auch in deinem Engagement, äh, bemerkbar. Kannst du mir so 'n groben Umriss, äh, geben, ähm, was, was machst du alles in diesem Bereich, um da auch Veränderungen zu erwirken?

P: Ich selbst?

I: Ja.

P: Okay. Ähm, ich bin erstmal im Verein intergeschlechtliche Menschen e.V. Ich bin bei Regenbogen, bei ver.di Regenbogen. Über beide Organisationen hab' ich an Gesetzentwürfen mitgearbeitet, äh, habe dort entsprechende Kommentare zumindestens abgegeben. Ich bin verknüpft mit, äh, dem Interprojekt, äh, Trans-Inter-Queer Berlin.

Äh, ich hab' Verbindung zur DGTI, äh, Bundesverband und ich habe, ja, zum Bundesverband, äh, Trans, so rum, und ich hab' Verbindung zur DGTI, äh, wobei ich immer sagen muss, DGTI ist nichts für Inter. Dort gibt's kein Inter. Das ist immer ganz schwierig. Bitte immer an den Verein wenden. Immer an IN e.V. Das mach' ich dort. Ähm, auf Arbeit bin ich, wie gesagt, äh, als Personalrätin unterwegs. Dort, äh, versuch' ich das alles so 'n bisschen zu forcieren so ganz langsam. Gesetze und so weiter und so fort. Wie gesagt, wir machen jetzt grade 'nen großen runden Tisch an der Charité. Dort, ähm, da die drei Bereich zu reformieren. Arbeitsfeld, Arbeitsumfeld. Da nehmen wir ja diesen Leitfad, den nehmen wir grade ran als, äh, sozusagen als Wegweiser. Was können wir alles gebrauchen. Studierende, äh, und Auszubildende, da möchte' ich gerne, dass das unbedingt in die, äh, Pflegeausbildung oder in die medizinischen Fachberufe, dass diese beide Themen da noch mit reinkommen. Das Medizinstudium, hatt' ich schon gesagt, beeinfluss' ich schon gerade und die Charité hat sich selbst auferlegt, keine Interkinder mehr zu operieren. Das machen sie jetzt schon 'n paar Jahre nicht mehr. Ähm, der Trans(umgang) in der medizinischen Versorgung müsste natürlich von der Charité insbesondere durch dieses besondere Zentrum, was es dort gibt, äh, müsste sich auch verbessern. [REDACTED]

[REDACTED] Äh, ich steh' im Kontakt mit ihm, um das auch zu verändern, und ähm, ja. Wir haben ein Erklärvideo geschaffen Trans- und Inter. Weiß nicht, ob du das schon mal gesehen hast. Bei, beim Bundesverband Trans liegt das auch. Das liegt aber auch bei der FU und kann jederzeit überall hin verwendet, verbraucht... Ihr könnt machen, was ihr wollt damit. Es ist dazu geschaffen, damit alle das ansehen können. Da wird in drei Minuten kurz erklärt, ähm, äh, wie der Umgang mit Trans- und Inter ist, (unv.), ne. Das, äh, kann ich dir auch gerne zuschicken, den Link. Kannst es gerne verwenden, wenn du magst. Ja. Das ist das, was ich so gerade mache. (unv.) sozusagen das, was in meinem Dunstkreis gerade so passiert. Ähm, ja. Und ich bin ständig bereit, überall aufzuklären und zu machen und zu tun. Äh, ach so. Genau. Ich mach' auch an der Charité, wenn irgendwie 'ne (Person) Trans oder Inter ist, die sich an der Charité operieren will oder irgendwie oder irgendwas anderes hat, äh, kann sie sich jederzeit an mich wenden. Ich bin jederzeit erreichbar. Man kann ja meinen Namen googeln und da ist dann auch 'ne E-Mail-Adresse hinterlegt und äh, ich begleite die dann auch. Also sprich, äh, das war auch letztens 'n Transmann. Der hatte seine Brust entfernen lassen wollen, hatte mich dann gefragt, ja, kannst du

dabei sein, und ich hab' ihm dann halt bis in den Einschlaf geholfen und hab' ihn dann nach der OP auch noch mal, äh, besucht und ähm, (und äh, schreibt sogar jetzt noch immer,) wie gut's ihm geht und so weiter. Ähm, es hat ihm sehr geholfen, dass da jemand ist, wo er weiß, ähm, die Person kennt sich aus damit und ähm, und ich stoße da natürlich auch immer wieder auf diese Probleme und ja und naja, das ist 'n Mann, weißt du. Das ist halt 'n Mann. (Der hat 'nen Ausweis) wie 'n Mann, sieht aus wie 'n Mann, und da ist was, was nicht rangehört und alle fragen sich, o Gott, wie soll ich denn jetzt mit dem Menschen umgehen. Ich sage, na, sag' doch Herr. Ist doch einfach so. Was ist denn das Problem? Das ist so meine tägliche Arbeit, um hier bestimmte Dinge, äh, zu verändern, die die Menschen einfach zu drangsalieren mit den Themen. Ich gebe auch Zeitungsinterviews. Es werden jetzt demnächst zwei große erscheinen. Äh, einmal zum Thema Operationen an Kindern und einmal zur, äh, ja, intergeschlechtlichen Identität. Ja. Das so ganz kurz gefasst.

I: Wow! Ganz kurz gefasst! Also, äh, beeindruckend dein Engagement. Wirklich. In dem... Dringend notwendig natürlich, aber kostet wahrscheinlich auch viel, viel Kraft und manchmal ist es dann auch gar nicht so einfach und Konflikte kommen ja auch auf und die Konflikte sind dann noch persönlich auch, also es ist ja nicht... Also es ist halt einfach schwer. Ich hab' jetzt auch mit ganz vielen gesprochen im, im Zuge dieser Arbeit und alle sind in irgendeiner Form aber auch betroffen gewesen. Natürlich ExpertInnen, aber auch betroffen. Und, und da auch, glaub' ich, von Außenstehenden 'ne sachliche Ebene, auf der sachlichen Ebene zu bleiben, ist schon auch schwer. Also, ähm, da, da ist dann automatisch die emotionale Schiene schon mit dabei und ich glaub', das macht's auch bei der Schulentwicklung ganz arg schwierig, da weiterzukommen. Da ist so der Gegenüber, ja, wir haben zu wenig Zeit. Wir müssen Digitalisierung vorantreiben. Jetzt müssen wir das auch noch machen und uns ist das aber ganz arg wichtig und geht ja auf 'ne ganz andere Ebene als Digitalisierung beispielsweise. Ich will das nicht kleinreden...

P: Ja, aber die Einhaltung des Grundgesetzes (schwebt) nun mal über Digitalisierung. Das geht nur... Also deshalb sag' ich immer, es geht nur über die Gesetzessituation.

I: Genau.

P: Das ist der einzigst... Da muss man ihnen einfach sagen, Freunde, guckt euch das Gesetz an. Möchtest du verklagt werden von diesen Leuten oder nicht. Ich meine, ähm, in meinem Patientendokumentationssystem an der Charité gab's ja auch bloß immer

schwarz und weiß, ne, und dann hab' ich gesagt, also das haben die eben so gemacht, ne. Die Jungs haben die Farbe Blau bekommen und die Mädchen haben die Farbe Rot bekommen und dann hab' ich gesagt, okay, welche Farbe krieg' ich denn dann? Naja, das müssen wir dann sehen. Und dann hab' ich gesagt, wenn ihr mir die falsche Farbe zuordnet, dann zeig' ich euch an. Und das hab' ich 'n paar Mal gesagt, bis sie dann angefangen haben, darüber nachzudenken und die haben das dann angepasst. Ja. Jetzt gibt's wieder kleine Buchstaben und alles wird in Schwarz geschrieben. Aber es geht nur über Nörgeln. Es geht nur darüber, dass man ihnen sagt, äh, guck' ins Gesetz. Da steht's drin. Mach' es endlich, ne. Und der Gesetzgeber hat ganz schlechte Gesetze gemacht. Das muss man an der Stelle auch sagen. Ne. Also die Einführung des dritten Geschlechts ist zwar erfolgt, aber es gibt keinerlei Regelungen dazu.

I: Stimmt. Hab' ich auch gleich im ersten Kapitel mit der Analyse der Gesetzeslage gemerkt. Dacht' ich, hä, das kann doch nicht sein, dass ich jetzt nur den Beschluss vor mir liegen hab' und kein Know How, wie das Ganze jetzt umgesetzt sein soll. Also ich hab' nichts gefunden. Nichts! Also das war schon...

P: Da gibt's, da gibt's im Berliner Hochschulgesetz gibt's da einen Passus. Der Paragraph 5, Absatz 4 des Berliner Hochschulgesetzes, der da heißt, Kommissionen, gewählte Kommissionen müssen angemessen Geschlechter vertreten. So. Jetzt hab' ich mich in so 'ne Kommission mit reingewählt und ähm, da hab' ich mal so die gefragt, was heißt denn angemessen. Naja, angemessen hieße, mindestens eine Person. So. Und da hab' ich gesagt, was heißt denn eine Person? Also ein Mann und eine Frau muss mindestens drin sein. Ja. Genau. Und dann sage ich, aber Sie wissen, dass es auch das dritte Geschlecht gibt? Ja. Davon haben wir schon mal gehört und das ist auch 'n schwieriges Thema und da ist ja keiner bei und dann dacht' ich so, okay, ähm, sollt' ich nicht den Wahlerfolg haben, dann bin ich wohl Gesetz.

I: Gut geurteilt. Ja. Äh, Schulgesetz. Ja. Schulgesetz. Genau das gleiche. Da, ähm, na, wie heißt gleich... Chancengleichheitsbeauftragte, ja, sollte eine Frau sein, ist dann die Empfehlung. Hab' ich dann auch gedacht, ja, okay. Oder, oder die Geschlechter müssen gleich verteilt sein bei Konferenzen oder bei, äh, Versammlungen. Ja. Okay. Das ist jetzt relativ, also klar, völlig binär, und äh, auf meinen Anschrieb hin, dass sie doch da Stellung beziehen sollen, warum sie jetzt das dritte Geschlecht noch nicht im Schulrecht, äh, drin verankert haben, wobei es ja schon lang hinfällig ist, die Deadline ist ja schon

abgelaufen, kam dann keine Antwort. Sie haben grad' so viel zu tun mit Corona und...  
Ja.

P: Ja. Ja, aber es ist die Frage, ne. Also ich meine, ich leg' dann beide Geburtsurkunden vor. Da steht's drin und fertig. Also... Das versteht ja sowieso keiner, dass man zweie haben kann und äh, deswegen also... Aber von der Sache her ist... Äh, wenn ich in die Kommission will, komm' ich jetzt rein, weil ich bin die einzigste... Ich weiß, dass ich die einzigste bin. Ich kenn' die andern, ne. Und äh, egal wie die Wahl ausgeht. Ich könnte mich einklagen. Ich bin gesetzt. Ich brauch' gar nicht zur Wahl gehen.

I: Das ist doch... Das ist gut.

P: Das ist total gut, ne, aber genau über solche Sachen krieg' ich sie und darüber müssen sie nachdenken. Ist einfach so. Also ich würd' ja auch auf mein Frauenwahlrecht verzichten, ähm, aber naja... Das ist so... Das muss man sich dann überlegen auch, ne, wenn auch andere... Dann kommen sie ja wieder, ja, dann sucht sich das hier jeder aus, wie er will und so. Sag' ich, nee nee. Das sucht sich nicht jeder so aus, wie er will. Äh, die Menschen, die diesen ganzen Prozess durchlaufen, sind, äh, die werden euch das schon erklären, dass das nicht so (billig) ist und ähm, das macht keiner zum Spaß, einfach mal heute Herr zu sein und morgen Frau und übermorgen divers. Das, äh, das macht keiner, das macht keiner aus Jux. Äh, dann kann man auch 'nen Riegel vorschieben, indem man von den Leuten dann 'ne entsprechende Erklärung abverlangt, dass sie, ähm, so sind und so weiter und das, äh... Genau. Also das sind einfach Regelungen. Darüber müssen sie einfach nachdenken und Regelungen schaffen und ansonsten ist Chancengleichheit, äh, ja, dann ist halt das dritte Geschlecht eben dabei. Ist so. Das, ähm...

I: Bleibt noch viel Spielraum, viel Möglichkeiten. Aber mich interessiert jetzt noch, ähm, hat dir irgend etwas, äh, gefehlt im Bereich Schule, was noch unge..., was noch irgendwie mit bedacht werden muss, wenn's an so 'ne Implementierung geht, was ich jetzt zum Beispiel gar nicht mit drin hatte irgendwie, weil ich, weil's gar nicht im Blickfeld war?

P: (Meinst du) auch die Dokumentation? Die Dokumentationen müssen geändert worden sein. Also theoretisch sind die so. Also ich weiß, dass in Berlin (nebenan sitzt, äh, ein Lehrer), äh und hat quasi das Problem vor sich, weil plötzlich, ganz urplötzlich sind Dokumente aufgetaucht, äh, wo eben plötzlich nicht mehr männlich weiblich steht, sondern eben männlich, weiblich, divers und offen gelassen und jetzt ist natürlich 'n

mega Problem entstanden im Schulbetrieb. Was heißt denn das? Was machen wir denn damit? Und und und. Also die Dokumentationssysteme, äh, müssen unbedingt umgestellt werden und da muss sich der Rest darauf aufbauen und ähm, also ich hab' hier jetzt gerade angeregt, dass es dazu 'ne Fortbildung gibt. Warum gibt es die Geschlechter? Das find' ich auch immer ganz wichtig, weil immer alle so, ne... Warum gibt es den offenen Eintrag und warum gibt es den Divers-Eintrag und äh, für wen ist das alles gedacht, ne. Und da sag' ich auch und da weise ich auch immer darauf hin auch, äh, an der Stelle, äh, die Aussicht auf das Selbstbestimmungsgesetz, weil dann immer kommt, ne, ja, wer ist denn schon divers. Die, die fünfzig in Berlin. Da wird schon keiner an unsere Schule kommen. Also das Selbstbestimmungsgesetz, äh, da weis' ich immer drauf hin und da hab' ich schon immer gesagt, da vertret' ich die Zahl von fünf Prozent der Bevölkerung, die sich dann so identifizieren werden. Fünf Prozent ist keine kleine Nummer und da sind ja alle mit drinne. Auch die, die sagen, nee, pass' mal auf. Ich will die Frauenrolle nicht. Ich bin non binär. Ich akzeptiere meinen Körper und trotzdem bin ich keine sie und ich will, dass, dass das so umgesetzt ist. Ähm, dass, dass, die zähle ich auch schon dazu und das ist schon 'ne ganze Menge, finde ich. Also Dokumentationssysteme müssen unbedingt angepasst werden und daraus resultierend, äh, Anspracheformen, ne. Wie sprech' ich jetzt die Eltern an. Wie bericht' ich über das Kind, äh und und und. Diese ganzen Textformen müssen angepasst wer... Also nicht nur, also nicht nur gesprochene Sprache, sondern auch geschriebene Sprache muss (unv.).

I: Hmhm. Okay. Da hab' ich auf alle Fälle jetzt noch 'ne Randnotiz gesetzt. Genau. Okay. Ja, stimmt. Das sind wir jetzt explizit nicht, nicht so drauf eingegangen. Zwar tangiert, aber noch nicht drauf eingegangen. Ja.

P: Ich glaube, das gehört irgendwie dazu, ne, und dann eben auch, äh, dass man zum Beispiel Zeugnisse entsprechend ausstellt, ne. Ich meine, man kann sie natürlich auch gendern. Gar keine Frage. Das geht schon. Aber da muss man auch damit leben, dass irgendwann 'ne Person kommt und sagt, ja Hallo!, du hast da aber (unv.) Herr geschrieben, äh und ich bin aber kein Herr. Also dass man da vielleicht schon irgendwie sich Ideen setzt, aber das weiß ich nicht. Keine Ahnung. Zumindestens, dass man dann fragt, bist du 'n Herr, bist du kein Herr oder gut, wenn's Vornamensänderungen gibt, äh, ist klar, dass dann Vornamensänderungen durchgezogen werden. Da muss es vielleicht auch noch mal 'ne Regelung geben innerhalb der Einrichtungen oder dass es

sozusagen, dass es nicht so ‘nen Aha-Effekt, huh!, was machen wir denn jetzt, sondern dass irgendwie klar ist, okay, wir müssen das, das, das und das müssen wir tun, um hier das Dokument neu auszustellen. Also so ‘ne Art Verfahrensanweisung, um, wo fest und klar geregelt ist, es passiert das und das. Ja. Zum Beispiel auch, wenn... Gerade in den höheren Klassen passiert das ja sicher häufiger, also spätestens, wenn die Kinder achtzehn sind und selber über sich entscheiden können, können sie ja sagen, also pass’ mal auf. Ich heiße eigentlich Friedrich und ich bin nicht Frieda, sondern ich bin Friedrich und ich will, dass mein Abiturzeugnis (unv.) Friedrich ausgestellt wird, aber das blöde Gesetz, das blöde Personenstandsgesetz, äh, sagt eben, das geht noch nicht und ich bring’ hier mal ‘ne Bescheinigung, dass ich diesen Antrag gestellt werde, habe, und ich heiß’ jetzt Friedrich, möchte ab jetzt Friedrich genannt werden und meine Zeugnisse werden als Friedrich ausgestellt, auch wenn da noch Friederike steht. Das ist etwas, was auch mit reingehört.

I: Ja. Ja.

P: Juristische Transition muss vom, vom Standpunkt der Betroffenen berücksichtigt werden. Das ist meine Meinung. Ich glaube, (damit haben viele zu tun.)

I: Ja. Das ist definitiv, äh, wichtig.

P: Genau. Und ich hoffe, dass das mit dem Selbstbestimmungsgesetz ‘n bisschen schneller geht, aber, ähm, aber wie gesagt, spätestens, wenn’s, ähm, oder wenn das Kind... Nehmen wir mal an, ein Kind äußert das. Äh, ich bin ja eigentlich der Friedrich und nicht die Friederike und meine Eltern sagen immer, nee, das ist nicht richtig, dass doch vielleicht auch Eltern, äh, dass die, dass die PädagogInnen auch die Eltern entsprechende Angebote vielleicht mal, äh, (hingehen) und sagen, also mit Ihrem Kind, da... Das ist eigentlich ‘n Friedrich, hat’s mir erzählt, die Friederike, und ähm, da gibt’s ja von unserer Seite her auch Angebote an die Eltern, (sich auch richten) und ähm, sie müssen also nicht nur mit den Kindern arbeiten. Klar. Die müssen auch mit den Eltern arbeiten und mit den Eltern der andern Kinder arbeiten und das müssen sie auch. Das kann jetzt nicht nur immer, äh, PädagogInnen Kind, sondern PädagogInnen und Eltern, das, äh, gehört doch einfach dazu, finde ich, dass das da irgendwie auch, ja, reingehört. Name und Ansprache ist immer ganz wichtig. Ne.

I: Voll gut.

P: Genau.

- I: Hab' ich alles mit aufgenommen. Also ich muss wirklich sagen, das hat, Interview hat mir total viel Freude bereitet. Vielen Dank übrigens auch für die Offenheit. Also es ja auch nicht selbstverständlich, äh, dass, dass so, ja, undistanziert, sag' ich mal, läuft, und das war jetzt echt super lieb von dir. Danke.
- P: Ja. Gerne. Also ich weiß ja, dass das, ähm, irgendwie weiterführt. Ich würde mich natürlich freuen, wenn ich deine fertige Arbeit dann mal bekomme, um sie vielleicht auch zu verbreiten oder zu sagen, hier, guckt mal, da steht das und das. Äh, dazu gibt's die und die Arbeit. Äh, ich glaube auch, dieser, dieser Austausch von Informationen und so. Ich schick' dir auch gerne nachher noch mal den Link von der FU mit diesem Video. Äh, da musst du auch gar nicht groß dich durch die Lizenzbedingungen durchkramen. Äh, du kannst auf meine E-Mail verweisen. Meine Dienst-E-Mail dann aber bitte. Die heißt dann einfach Charité.de hintendran. Äh, das Ding kann benutzt werden in jeglicher Hinsicht. Das kann auf irgend'nem Schulserver liegen. Es kann... Das gibt's ja in Englisch ja auch. Das kann zerschnitten werden. Da könnt ihr alles mit machen, was ihr wollt.
- I: Ja, super!
- P: (unv.) ist bezahlt und hat keiner, äh, äh, Interesse dran. Es richtet sich zwar an medizinisches Personal, aber es ist auch für ganz normal Sterbliche wirklich gut zu verstehen (unv.) dann vielleicht nicht, aber ansonsten. Alles, was da drüber liegt, sollte das verstanden werden und ich glaube, das ist auch für, für Jugendliche ist das auch zu verstehen. Also ich würde sagen, so Abiturienten auf jeden Fall.
- I: Super!
- P: Ich schick' dir nachher den Link. Ja?
- I: Au ja! Alles da bin ich wirklich viel... Also da wär' ich dankbar. Genau. Ich werd's auch weiterleiten und, und kommunizieren im Fachbereich und äh, klar, und das Angebot, das hätt' ich sowieso gemacht. Es braucht jetzt noch 'n paar Monate.
- P: Wunderbar. Wünsch' ich dir viel Erfolg, einen möglichst guten Abschluss zu erreichen.
- I: Ja. Ich arbeite dran. Und aber das Gleiche, äh, für dich. Irgendwie hab' ich das Gefühl, wir werden noch mal, äh, miteinander zu tun haben, irgendwie noch mal. Es bleibt ja in meinem Gebiet und äh, du, ich fand's richtig super und wenn das Ganze mal, äh, vorbei ist, so pandemiebedingt, äh, dann komm' ich auch wieder mal gerne nach Berlin und würde dir 'ne Nachricht schicken.
- P: Können wir gerne so machen.

I: Toll!

P: Wunderbar. Dann (verbleiben wir so.)

I: Ja. 'Nen schönen Tag und äh, dranbleiben. Toi, toi, toi. Bis demnächst auf alle Fälle irgendwann.

P: Gerne. Okay.

I: Mach's gut. Ich dank' dir.

P: Bis dann. Ja. Ich dank' dir auch, ja.

I: Tschüß.

P: Tschüß.

# TRISTAN WIEDEMANN, M.A.



## WISSENSCHAFTLICHER WERDEGANG

**Stellvertretender Schulleiter | Schweiz**

SEIT JANUAR 2023

**Gymnasiallehrer | Deutschland und Schweiz**

SEIT JANUAR 2014

**Referent und Korrektor im Schulmanagement | RPTU Kaiserslautern**

SEIT AUGUST 2018

**Wissenschaftlicher Mitarbeiter | Tübingen**

OKTOBER 2008 – JULI 2011



## AUSBILDUNG

**Promotion Sozialwissenschaften | RPTU Kaiserslautern**

2020 – 2023

**Master Schulmanagement | TU Kaiserslautern**

2015 – 2017

**Erstes und zweites Staatsexamen | Tübingen**

2006 – 2013